

Infancia y adolescencia en la era digital

Un informe comparativo de los
estudios de Kids Online del Brasil,
Chile, Costa Rica y el Uruguay

Daniela Trucco
Amalia Palma
Editoras



NACIONES UNIDAS

CEPAL



cooperación
alemana

DEUTSCHE ZUSAMMENARBEIT

unicef 



70

1949 - 2019

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Montevideo
Oficina Regional de Ciencias
para América Latina y el Caribe

cetic.br
nic.br
cgi.br

KIDS
ONLINE
RED 
AMÉRICA LATINA

Gracias por su interés en esta publicación de la CEPAL



Si desea recibir información oportuna sobre nuestros productos editoriales y actividades, le invitamos a registrarse. Podrá definir sus áreas de interés y acceder a nuestros productos en otros formatos.

 www.cepal.org/es/publications

 www.cepal.org/apps

Infancia y adolescencia en la era digital

Un informe comparativo de los estudios de Kids Online
del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay

Daniela Trucco
Amalia Palma
Editoras



Este informe ha sido elaborado por la red Kids Online América Latina y editado por Daniela Trucco y Amalia Palma, de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el marco de las actividades del acuerdo de colaboración para el fortalecimiento de la agenda de políticas sociales para la infancia en América Latina y el Caribe, suscrito por la CEPAL y la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), y del programa de cooperación para el período 2018-2020 Sendas de Desarrollo Sostenible para Países de Ingresos Medios en el Marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe, ejecutado por la CEPAL, en conjunto con la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), y financiado por el Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ) de Alemania.

Colaboraron en la elaboración de los capítulos Luisa Adib, Amaranta Alfaro, Patricio Cabello, Magdalena Claro, Matías Dodel, Ana Laura Martínez, Juan Manuel Ochoa, Amalia Palma, Rolando Pérez, Fernanda Rojas, Fabio Senne, David Torres y Daniela Trucco. Se agradecen los recuadros preparados por Alexandre Barbosa, Guilherme Canela, Álvaro Carrasco, Cristóbal Cobo, Cristina Ponte, Sonia Livingstone, Alejandra Trossero, Mario Volpi y Felipe Zanon. Las editoras agradecen los insumos aportados al capítulo I por María Isabel Pavez, de la Universidad de los Andes (Chile), y el apoyo editorial de Daniela Huneus, de la División de Desarrollo Social de la CEPAL. Asimismo, se agradecen la lectura y los comentarios realizados a lo largo de la preparación del documento por Rodrigo Martínez, de la División de Desarrollo Social de la CEPAL; Guilherme Canela, de la oficina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en Montevideo, y Alejandra Trossero, de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del UNICEF.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las de la Organización.

Publicación de las Naciones Unidas
LC/TS.2020/18/REV.1
Distribución: L
Copyright © Naciones Unidas, 2020
Todos los derechos reservados
Impreso en Naciones Unidas, Santiago
S.20-00334

Esta publicación debe citarse como: D. Trucco y A. Palma (eds.), "Infancia y Adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay, *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2020/18/REV.1), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2020.

La autorización para reproducir total o parcialmente esta obra debe solicitarse a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), División de Publicaciones y Servicios Web, publicaciones.cepal@un.org. Los Estados Miembros de las Naciones Unidas y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Solo se les solicita que mencionen la fuente e informen a la CEPAL de tal reproducción.

Índice

Acrónimos	11
Resumen	13
Introducción	21
I. Políticas y estadísticas regionales: el contexto para la infancia y adolescencia en la era digital	23
A. Introducción.....	23
B. Marco conceptual para el análisis	24
C. Acceso y brechas en la inclusión al mundo digital en América Latina	30
D. Políticas públicas y la inclusión digital en la infancia y adolescencia	36
E. Bibliografía	39
II. Modalidades de acceso material a Internet y su relación con las habilidades y prácticas digitales	41
A. Introducción.....	41
B. Modalidades de acceso de niños, niñas y adolescentes del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay.....	43
C. Modalidades de acceso y variables sociodemográficas como predictores de habilidades digitales y participación en la sociedad digital	46
1. Relación entre modalidades de acceso y participación en la sociedad digital	47
2. Relación entre modalidades de acceso y habilidades digitales	48
D. Discusión y conclusiones	49
E. Bibliografía	52

III.	Contexto educativo: uso escolar y mediación docente	55
A.	Introducción.....	55
B.	Políticas digitales en educación en el Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay	57
C.	El acceso a Internet en las escuelas del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay	59
D.	Usos de los dispositivos digitales en las escuelas	62
E.	Mediación docente del uso de Internet y teléfonos celulares	65
F.	Fuentes de información para el uso seguro de Internet dirigido a padres y responsables	71
G.	Consideraciones finales.....	73
H.	Bibliografía	75
IV.	Participación de niños, niñas y adolescentes en el mundo digital	77
A.	Introducción.....	77
B.	Niveles de participación en actividades en línea de niños, niñas y adolescentes en Chile, el Brasil, Costa Rica y el Uruguay	82
C.	Implicancias de la participación en línea de niños, niñas y adolescentes para la política pública	88
D.	Bibliografía	89
V.	La gestión del riesgo en línea y el autocuidado	93
A.	Introducción.....	93
B.	Riesgos de contenido.....	95
1.	Exposición a contenidos que hicieron sentir mal a niñas, niños y adolescentes.....	96
2.	Exposición a contenidos sensibles	97
3.	Exposición a contenido sexual.....	98
C.	Riesgos de contacto.....	100
1.	Contacto con desconocidos en línea	101
2.	Recepción de mensajes sexuales por parte de niños y adolescentes	103
D.	Riesgos de conducta	104
1.	Envío de mensajes sexuales por parte de niños y adolescentes	104
2.	Hostigamiento en línea: receptores, emisores y testigos	105
E.	Gestión de daños y autocuidado: gestión de los contactos en línea, habilidades digitales de autocuidado y búsqueda de apoyo ante episodios angustiantes	110
1.	Habilidades digitales asociadas con el autocuidado.....	110
2.	Apoyo ante episodios angustiantes	111
F.	Conclusiones.....	112
G.	Bibliografía	114
VI.	Desafíos para las vivencias de la infancia y la adolescencia en la era digital	117
A.	Introducción.....	117
B.	El piso mínimo es nivelar las condiciones en términos de acceso y conectividad: la ubicuidad hace diferencia en las oportunidades	118
C.	Es clave avanzar al mismo tiempo en las brechas relacionadas con las habilidades y competencias digitales que facilitan una apropiación y beneficios digitales reales.....	118
D.	La guía y orientación desde los espacios escolares es un pilar fundamental.....	119
E.	Relevancia de avanzar hacia políticas integrales que incluyan otros sectores más allá del educativo para formar y potenciar las capacidades de las nuevas generaciones	119
F.	Es esencial formar para el autocuidado y el desarrollo efectivo de estrategias para la gestión de riesgos, así como en la protección de los usuarios	120
G.	Bibliografía	123

Anexos	125
Anexo 1	126
Anexo 2	129
Biografías de los autores	157
Cuadros	
Cuadro 1	Formación de clases latentes para dispositivo y lugar de acceso..... 44
Cuadro 2	Modalidades de acceso material 44
Cuadro 3	Medias en habilidades, participación en la sociedad digital y edad diferenciadas por modalidad de acceso material 46
Cuadro 4	Factores sociodemográficos y modalidad de acceso como predictores de niveles de desarrollo en la escala de participación en la sociedad digital en el Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay..... 48
Cuadro 5	Factores sociodemográficos y modalidad de acceso como predictores de habilidades digitales en el Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay 49
Cuadro 6	Acceso a Internet en la escuela y el hogar en Chile, Costa Rica, Brasil y Uruguay 61
Cuadro 7	Perspectivas en relación con la participación digital78
Cuadro 8	Ítems incluidos por dimensión.....81
Cuadro 9	Escalera de participación agregada de los cuatro países..... 82
Cuadro 10	Escalera de participación en el Brasil 83
Cuadro 11	Escalera de participación en Chile 84
Cuadro 12	Escalera de participación en Costa Rica 84
Cuadro 13	Escalera de participación en el Uruguay 85
Cuadro 14	Tipología de riesgos en línea para niños 95
Cuadro 15	Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han tenido contacto con desconocidos en el último año102
Cuadro A1	Ficha Técnica de Kids Online Brasil..... 127
Cuadro A2	Ficha Técnica de Kids Online Chile 127
Cuadro A3	Ficha Técnica Kids Online Costa Rica.....128
Cuadro A4	Ficha Técnica Kids Online Uruguay128
Cuadro A5	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes que acceden a Internet en las siguientes aplicaciones/páginas web, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017129
Cuadro A6	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes que acceden a Internet en los siguientes lugares, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017 130
Cuadro A7	Proporción de niños, niñas y adolescentes que acceden a Internet en la escuela y no en el hogar. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017 131
Cuadro A8	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes que acceden a Internet en los siguientes dispositivos, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017 131
Cuadro A9	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes que responden haber realizado las siguientes actividades en los últimos tres meses, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2017, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017 132

Cuadro A10	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes que hablaron con alguien después de haber visto o experimentado algo que los hizo sentir mal en Internet, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	134
Cuadro A11	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes que afirman siempre/casi siempre sus profesores hacen las siguientes cosas al momento de solicitarles buscar información en Internet para trabajos o tareas escolares, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016 y Costa Rica 2018.....	135
Cuadro A12	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes que afirman al interior de sus escuelas ocurren las siguientes cosas, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	135
Cuadro A13	Porcentaje de padres o adultos responsables que afirman les gustaría conseguir información y consejo sobre el uso de Internet en los siguientes lugares, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	136
Cuadro A14	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet, dimensiones de participación, según sexo. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	137
Cuadro A15	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han visto algo en Internet que les hizo sentir mal, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	138
Cuadro A16	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que afirman haber experimentado sentimientos negativos producto de ver algo en Internet que les hizo sentir mal, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	138
Cuadro A17	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que en el último año han visto páginas web que contienen contenidos sensibles	139
Cuadro A18	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han visto imágenes con contenido sexual, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	140
Cuadro A19	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han visto imágenes con contenido sexual en los siguientes lugares, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	140
Cuadro A20	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han visto imágenes con contenido sexual y experimentaron molestia, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil, 2016, Chile 2016 y Costa Rica 2018.....	141
Cuadro A21	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet (sobre el total niñas, niños y adolescentes) que han visto imágenes con contenido sexual y experimentaron molestia, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil, 2016, Chile 2016 y Costa Rica 2018	141
Cuadro A22	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han tenido contacto en Internet con desconocidos, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	142
Cuadro A23	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han tenido contacto con desconocidos en el último año según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	142

Cuadro A24	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han tenido contacto en Internet con personas desconocidas mediante amigos/as y/o familiares, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	142
Cuadro A25	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han visto algo en Internet que les hizo sentir mal, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	143
Cuadro A26	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han tenido contacto en Internet con personas desconocidas de las siguientes edades, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016 y Costa Rica 2018.....	143
Cuadro A27	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han tenido contacto en Internet con personas desconocidas y experimentaron vergüenza/miedo, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	143
Cuadro A28	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han recibido mensajes con contenido sexual en Internet, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	144
Cuadro A29	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han recibido mensajes con contenido sexual en Internet y experimentaron molestia, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil, 2016, Chile 2016 y Costa Rica 2018	144
Cuadro A30	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han posteado mensajes con contenido sexual en Internet, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016 y Uruguay 2017	144
Cuadro A31	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han sido tratados de manera ofensiva o desagradable en el último año, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	145
Cuadro A32	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han sido tratados de manera ofensiva o desagradable en el último año (en frecuencias), según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	145
Cuadro A33	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet (sobre total de niñas, niños y adolescentes) que han sido tratados de manera ofensiva o desagradable en el último año (en frecuencias), según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	145
Cuadro A34	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han sido tratados de manera ofensiva o desagradable en el último año por personas de su escuela, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016 y Costa Rica 2018	146
Cuadro A35	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han tratado de manera ofensiva o desagradable a alguien en el último año, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017.....	146
Cuadro A36	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que ha tratado de manera ofensiva o desagradable a alguien en el último año (en frecuencias), según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016 y Costa Rica 2018	146

Cuadro A37	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que ha tratado de manera ofensiva o desagradable a alguien en el último año en Internet/en persona, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	147
Cuadro A38	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han buscado apoyo ante episodios angustiantes en Internet, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	147
Cuadro A39	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han buscado apoyo ante episodios angustiantes en Internet en las siguientes personas, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016 y Uruguay 2017.....	148
Cuadro A40	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet (sobre niñas, niños y adolescentes total) que han buscado apoyo ante episodios angustiantes en Internet en las siguientes personas, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016 y Uruguay 2017	149
Cuadro A41	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han sido tratados de manera ofensiva o desagradable en el último año en Internet/ en persona, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	150
Cuadro A42	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han experimentado un uso problemático del teléfono celular, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016 y Costa Rica 2018	151
Cuadro A43	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han sido discriminados/molestado o han visto discriminación hacia alguien en Internet, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016 y Costa Rica 2018	151
Cuadro A44	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han visto discriminación hacia alguien en Internet por las siguientes razones, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016 y Costa Rica 2018	152
Cuadro A45	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han sido discriminados en Internet por las siguientes razones, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016 y Costa Rica 2018	153
Cuadro A46	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han sido discriminados por las siguientes razones, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016 y Costa Rica 2018	154
Cuadro A47	Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han experimentado cibervictimización, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017	155
Gráficos		
Gráfico 1	Usuarios de Internet (regiones y países seleccionados), 2000 – 2017.....	31
Gráfico 2	América Latina y el Caribe (21 países): hogares que tienen computadora y acceso a Internet, alrededor de 2017	32
Gráfico 3	Evolución de las suscripciones a teléfono celular por cada 100 habitantes (regiones y países seleccionados), 2000-2017.....	32
Gráfico 4	América Latina (13 países): personas con acceso a Internet en la vivienda e Internet en el celular, según población total y áreas urbanas, en torno a 2016.....	34
Gráfico 5	América Latina (13 países): personas con acceso a Internet en la vivienda e Internet en el celular, según población total y áreas rurales, en torno a 2016	35

Gráfico 6	Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: medios de acceso a Internet de niños, niñas y adolescentes que acceden a Internet (2016-2017).....	35
Gráfico 7	Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: prevalencia de modalidades de acceso material de niños, niñas y adolescentes usuarios de Internet.....	45
Gráfico 8	Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: actividades relacionadas a aprendizaje y búsqueda de información realizadas en línea según país.....	63
Gráfico 9	Chile y Costa Rica: uso de Internet para actividades relacionadas al aprendizaje según su realización dentro o fuera de la escuela.....	64
Gráfico 10	Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: mediación docente orientada a la definición de reglas y límites en el uso de Internet, según país.....	66
Gráfico 11	Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: mediación docente orientada a la guía o acompañamiento en el uso de Internet, según país.....	67
Gráfico 12	Chile, Costa Rica y Uruguay: mediación docente orientada a promover el uso autónomo, según país.....	68
Gráfico 13	Brasil, Chile y Costa Rica: mediación docente orientada al monitoreo del uso de la Internet, según país.....	69
Gráfico 14	Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: fuentes de información a las que recurren padres y cuidadores según país.....	71
Gráfico 15	Chile, Costa Rica y Uruguay: fuentes donde se quisiera obtener información por parte de padres y cuidadores, según país.....	72
Gráfico 16	Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: diferencias por sexo en las dimensiones de participación en niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet.....	86
Gráfico 17	Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: diferencias por NSE en las dimensiones de participación de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet.....	87
Gráfico 18	Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: diferencias por edad en las dimensiones de participación por parte de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet.....	87
Gráfico 19	Chile, Costa Rica y Uruguay: niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han visto algo en Internet que les hizo sentir mal en el último año y al menos una vez a la semana.....	96
Gráfico 20	Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que en el último año han visto páginas web que contienen contenidos sensibles.....	98
Gráfico 21	Brasil, Chile y Costa Rica: niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que se sintieron molestos o incómodos por haber visto imágenes de contenido sexual en Internet en el último año, según sexo.....	100
Gráfico 22	Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que en el último año han sido contactados en línea por una persona que no conocían previamente.....	101
Gráfico 23	Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que se sintió molesto o incómodo por haber recibido mensajes o imágenes de contenido sexual en Internet en el último año, según sexo.....	103
Gráfico 24	Chile, Costa Rica y Uruguay: niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han sido tratados de manera ofensiva o desagradable en persona y a través de medios digitales.....	106
Gráfico 25	Brasil: niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han sido tratados de manera ofensiva o desagradable a través de medios digitales.....	107
Gráfico 26	Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: nivel de habilidades digitales orientadas al autocuidado de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet, según nivel socioeconómico.....	110

Gráfico 27	Chile y Uruguay: niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que vieron o les pasó algo en Internet que les hizo sentir mal y hablaron o lo comentaron con alguien, según con quién lo hablaron.....	112
------------	---	-----

Recuadros

Recuadro 1	Kids Online America Latina: los desafíos de una investigación internacional.....	25
Recuadro 2	El camino hacia la Red Kids Online América Latina.....	28
Recuadro 3	Otras brechas sociohistóricas estructurantes del contexto.....	33
Recuadro 4	Cinco ideas para pensar en las políticas de educación y tecnologías en América Latina	50
Recuadro 5	Professor@s conectad@s	70
Recuadro 6	La participación de niñas, niños y adolescentes.....	80
Recuadro 7	Trabajo en los espacios escolares de BRAVE UP!.....	108
Recuadro 8	¿Qué hemos aprendido?	122

Diagramas

Diagrama 1	Marco Teórico Kids Online	27
Diagrama 2	Acumulación jerárquica de activos TIC y la relevancia del acceso material	42

Acrónimos

AGESIC (Uruguay): Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento

ATEM: Aprendizaje con Tecnologías Móviles en Escuelas Multigrado

CCEB: Criterio Brasileño de Clasificación Económica

CDN: Convención sobre los Derechos del Niño

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CETIC (Brasil): Centro Regional de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información

eLAC: Agenda Digital para América Latina y el Caribe

ENMDD: Estrategias Nacionales Marco de Desarrollo Digital

HC: Hogar-Celular

HM: Hogar-Multidispositivo

ITU: Unión Internacional de Telecomunicaciones

KO: Kids Online

LCA: Análisis de clases latentes

LSE: London School of Economics and Political Science

NSE: Nivel socioeconómico

OCDE/OECD: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

PISA: Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes

PRONIE MEP-FOD (Costa Rica): Programa Nacional de Informática Educativa

REA: Recursos educativos abiertos

RELPE: Red Latinoamericana de Portales Educativos

TIC: Tecnologías de la información y la comunicación

UC: Ubicuo-Celular

UM: Ubicuo-Multidispositivo

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Resumen

Este documento tiene como objetivo promover la reflexión sobre políticas públicas orientadas a la infancia y la adolescencia en la era digital. Es vital construir estrategias que permitan a las nuevas generaciones participar de manera plena en sus sociedades, aprovechando las oportunidades y disminuyendo riesgos en las vivencias de la infancia, adolescencia y juventud. El análisis presentado en este informe se basa principalmente en los resultados de investigación de la Red Kids Online América Latina en cuatro países: el Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay. Esta red de investigación tiene su origen en la red Global Kids Online, que se desarrolló originalmente como una iniciativa de colaboración entre la Oficina de Investigación de UNICEF-Innocenti, la Escuela de Economía y Ciencia Política de Londres (London School of Economics and Political Science, LSE), y la red EU Kids Online de Europa, con el objetivo de recolectar información a nivel global en relación con los derechos, oportunidades y riesgos de la infancia en la era digital. La CEPAL buscó fortalecer el trabajo de esta Red a nivel de América Latina, potenciando el análisis comparativo y la perspectiva regional. En este informe también se contó con el apoyo de UNICEF y UNESCO.

Políticas y estadísticas regionales: el contexto para la infancia y adolescencia en la era digital

La tecnología digital puede facilitar a niños, niñas y adolescentes el ejercicio de su derecho de expresar opiniones, promover su participación ciudadana y proveer un canal para su libertad de expresión y de información. También puede apoyar el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas, promoviendo la creatividad y la interacción. No obstante, al mismo tiempo, el uso de Internet durante la infancia tiene riesgos asociados que no deben ser ignorados como, por ejemplo, el acceso a contenido inadecuado o sensible, y que serán analizados en profundidad en el capítulo V. Por todo esto, es clave aprender y desarrollar habilidades para navegar en el mundo digital durante esta etapa de la vida. Estas habilidades van más allá de la formación de habilidades operacionales y aluden a capacidades cognitivas y éticas que les permitirán construir y participar plenamente en la sociedad de la cual son parte (CEPAL/UNICEF, 2014).

A lo largo de su trayectoria de investigación, para ayudar a explicar cuánto impacta el mundo digital sobre el bienestar en la infancia y adolescencia, la red EU Kids Online ha elaborado y revisado un

marco conceptual que analiza la incorporación de niños, niñas y adolescentes en la era digital desde una perspectiva de derechos y con una aproximación multinivel donde se incorporan indicadores individuales y sociales. Este marco incluye tres dimensiones de análisis. En primer lugar, los factores o características que modelan el uso de la tecnología a nivel individual; en segundo, los factores del nivel social, como la familia o pares y, tercero, el contexto a nivel del país y la región donde viven. Este capítulo abordará brevemente el contexto regional y nacional que enmarca las oportunidades y posibilidades en la era digital para la infancia de estos países.

La mirada en términos de acceso a Internet es positiva, puesto que los avances indican que en América Latina y el Caribe más de la mitad de los habitantes han accedido ella desde 2016 (Rojas y Poveda, 2018). Existe un notable crecimiento del porcentaje de individuos que accede a Internet entre 2000 y 2017, acercándose a los niveles de acceso de Estados Unidos. El mayor porcentaje promedio se observa en el Caribe, seguido por América del Sur y finalmente en Centroamérica y México. La inclusión digital a través de los teléfonos inteligentes es prevalente en países en desarrollo y, especialmente, en la región. Los indicadores regionales dan cuenta de una cobertura del 70 de la población en 2017, con una proyección del 84 a 2020 (Patiño, Poveda y Martínez, 2018).

La cultura digital, su dinamismo y permeabilidad producto de la convergencia de soportes y auge de la movilidad digital, obliga a repensar las políticas públicas para el acompañamiento a niños, niñas y adolescentes para hacer frente a estos nuevos y, ciertamente, cambiantes contextos. Más aún, porque las modalidades de acceso y uso de soportes digitales se constituyen como una oportunidad para desarrollar competencias que van más allá de la educación formal.

Con el objeto de responder a las necesidades que han surgido frente a la instalación de las tecnologías digitales, los países de la región han procurado responder a partir de la elaboración de estrategias nacionales marco de desarrollo digital (ENMDD). Por medio de estos instrumentos de planificación se establecen prioridades de intervención con una visión de mediano y largo plazo para, entre otras cosas, articular el quehacer de distintos campos de política pública y movilizar recursos para la transformación digital de la sociedad en general (Velásquez, 2019). Uno de los esfuerzos regionales que se han impulsado desde el año 2000 es la Agenda Digital para América Latina y el Caribe (eLAC), que promueve el desarrollo del ecosistema digital en los países de la región mediante un proceso de integración y cooperación regional, fortaleciendo las políticas digitales que impulsen el conocimiento, la inclusión y la equidad, la innovación y la sostenibilidad ambiental. La agenda eLAC2018 contó con un objetivo específico en la línea educativa que se refería a la necesidad de avanzar en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación, donde se reevalúen los sistemas educativos bajo este nuevo contexto y se capacite a la comunidad educativa.

Las políticas educativas relativas a la integración de lo digital al aula comenzaron de manera incipiente en algunos países de la región hacia el final de la década de los ochenta. Hasta mediados de 1990, las principales iniciativas en América Latina tenían como propósito general mejorar los resultados de aprendizaje y enseñanza al interior de las escuelas. Luego, desde mediados de los años noventa, las iniciativas de integración de las TIC en la educación comenzaron a priorizar el objetivo de dar acceso a los estudiantes al equipamiento, prestando especial atención a los sectores de menor nivel socioeconómico como estrategia de nivelación y equidad. A comienzos de los 2000, con la difusión de Internet, comienzan a surgir los portales educativos como una herramienta de apoyo e incentivo del uso de las TIC en educación. En paralelo, y desde mediados de la década de los 2000, comenzó la tendencia de proveer computadoras portátiles a los estudiantes, siguiendo el modelo de un niño un computador desarrollado en Estados Unidos, donde los equipos eran diseñados específicamente para ser utilizados en el ámbito escolar (Sunkel, Trucco y Espejo, 2014).

En síntesis, es posible establecer que las políticas digitales en la región se han concentrado en el sector educativo como actor fundamental para llevar a cabo el desarrollo de habilidades digitales (contexto que será

analizado en el capítulo III). Sin embargo, es importante avanzar hacia políticas más integrales con un enfoque más amplio, donde no sea solo el sistema educativo el encargado de formar y potenciar las capacidades de las nuevas generaciones para aprovechar las oportunidades del mundo digital.

Hacia una redefinición del acceso material a Internet en algunos países de América Latina

Dada la centralidad que tienen las tecnologías digitales en las sociedades actuales, la manera en que niños, niñas y adolescentes acceden a Internet constituye una dimensión clave para las políticas orientadas a su desarrollo y bienestar (Livingstone, Carr y Byrne, 2016), tal como lo plantea el modelo teórico Kids Online. Sin embargo, la rápida masificación del acceso a Internet en los últimos años, especialmente a través de dispositivos celulares, ha llevado a una reducción del interés en el acceso material a la red por parte de las agendas públicas en el mundo desarrollado, lo que es razonable en un contexto en que el acceso material está más extendido. La preocupación en estos países tiende a enfocarse en los niveles más avanzados de inclusión, tales como las brechas en usos, habilidades y resultados tangibles, asumiendo que la motivación para utilizar estas tecnologías explica más el acceso material que los recursos y condiciones económicas (Büchi, Just y Latzer, 2016; van Deursen y Helsper, 2017; Selwyn, 2010; van Dijk y van Deursen, 2014).

Cuestionar el supuesto de que el problema del acceso ha sido superado es muy relevante en el contexto de algunos discursos, sobre todo mediáticos, que han construido la imagen de una infancia y una adolescencia plenamente conectadas y representada en la figura del "nativo digital" (Prensky, 2014). Si bien esta idea ha sido cuestionada en diversos trabajos de investigación (Bayne y Ross, 2011; Gallardo-Echenique y otros, 2015; Palma, 2019), sigue permeando la opinión pública y el discurso de las políticas de acceso digital.

En este marco, el capítulo se centra en un análisis exploratorio comparativo de Chile, el Brasil, Costa Rica y el Uruguay en torno a tres elementos: en primer lugar, indaga en las modalidades de acceso material de la infancia y adolescencia en estos países; en segundo lugar, investiga la relación entre estas modalidades de acceso y las habilidades y las oportunidades de participación en la sociedad digital de la población aquí estudiada y, finalmente, profundiza en las diferencias sociodemográficas que existen en estas formas de acceso.

El análisis realizado en los cuatro países permite plantear la presencia de cuatro modalidades de acceso material al mundo digital (Hogar-Celular, Hogar-Multidispositivo, Ubicuo-Celular y Ubicuo-Multidispositivo), las que dan cuenta de ecologías digitales con algunas diferencias y, por lo tanto, brechas, en las experiencias de acceso digital que tienen niñas, niños y adolescentes de estos países. Estas ecologías digitales permiten observar un panorama más complejo respecto del acceso material que lo explorado a través de otros indicadores como la conexión en el hogar o el uso de dispositivos móviles.

Un hallazgo importante de este análisis es que la modalidad de acceso más extendida es el acceso Hogar-Celular y que esta se asocia a una menor presencia de habilidades digitales y de participación en un ambiente digital. Ello da cuenta de una forma de inclusión parcial en la sociedad digital, en tanto habilita y hace posible ciertas prácticas que son propias de un dispositivo específico, pero en un contexto doméstico donde no se despliega todo el potencial de un dispositivo cuyo rasgo distintivo es la movilidad. El que niñas, niños y adolescentes que acceden a Internet desde el hogar y a través del celular tengan valores más bajos en los usos, sobre todo en aquellos de los ámbitos de Ciudadanía y Comunidad, y Educación y Aprendizaje (Cabello y otros, 2018), indica la necesidad de que junto con promover este tipo de usos se garantice el tipo de acceso que los posibilita.

Por último, el análisis presentado y las brechas evidenciadas muestran la complejidad del acceso material en nuestros tiempos y que la materialidad del acceso digital no es un tema resuelto en estos países y, muy probablemente, tampoco lo sea en el resto de la región. En esta misma línea, el debate sobre las políticas públicas de acceso material debe considerar esta complejidad en la construcción de

indicadores, ya que los de mayor uso en la actualidad no atienden a la forma en que las distintas modalidades de acceso combinan dispositivos y lugares diversos.

Contexto educativo: uso escolar y mediación docente

En las últimas décadas, la inversión en infraestructura digital en la educación primaria y secundaria ha sido significativa en buena parte de los países de América Latina y, en forma destacada, en los cuatro incluidos en este análisis. La promoción del uso de dispositivos digitales en los sistemas educativos como materia de política pública se produjo en la década de los ochenta (Lugo, Kelly y Grimberg, 2006). En línea con ello, el Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE MEP-FOD), creado en Costa Rica en 1987, fue pionero en la región. Cronológicamente, lo siguió Enlaces Chile, iniciado en 1992, mientras que Proinfo (Programa Nacional de Tecnologías Educativas) se lanzó en el Brasil en 1997. Plan Ceibal del Uruguay, el más reciente pero también probablemente el de mayor impacto tanto en el entorno escolar como en el hogar debido a su modalidad de entrega de laptops en propiedad a todos los estudiantes, comenzó en el año 2007.

La integración de las tecnologías en los sistemas educativos de América Latina representa una oportunidad para contribuir a que niños, niñas y adolescentes puedan enfrentar los desafíos y apropiarse de las oportunidades que la cultura digital ha generado en los últimos años. El capítulo se enfoca en la escuela como ámbito privilegiado y, para una porción de estudiantes, ámbito exclusivo de acceso a dispositivos digitales para el aprendizaje en el contexto latinoamericano. Dentro del modelo teórico Kids Online, se centra tanto en la dimensión individual del acceso, como en las dimensiones sociales de ecología digital y la interacción con los docentes.

Los resultados del capítulo muestran que si bien las actividades relacionadas con las tareas escolares son ampliamente realizadas por usuarios de Internet de 15 a 17 años en los tres países donde se preguntó (Chile (95%), el Brasil (85%) y Costa Rica (79%)), para los usuarios de Internet de 9 a 10 años las diferencias entre países son marcadas. Tanto en el hogar como en la escuela, las diferencias en los niveles de acceso a Internet entre los países resultan indisociables de las características de las políticas implementadas en ellos: lo primero limita el uso autónomo de niñas, niños y adolescentes, y las segundas son elementos centrales del contexto para la predisposición docente a estimular el uso de Internet para el aprendizaje dentro o fuera de la escuela.

Los datos presentados en el capítulo llaman a reflexionar sobre este uso frecuente en las escuelas, si se trata de un uso espontáneo, gestionado por los propios estudiantes y vinculado con la utilización de sus propios dispositivos o si obedece a un uso enmarcado en un proyecto pedagógico vinculado con la política TIC de cada país el que contempla intervención docente activa. De acuerdo con los datos disponibles, en los países considerados predomina un estilo de mediación docente centrado en la definición de reglas y límites para el uso de Internet. Teniendo en cuenta que el contexto escolar es estratégico para democratizar las oportunidades asociadas a la participación en línea de niñas, niños y adolescentes, así como para mitigar sus posibles riesgos, es fundamental desarrollar capacidades docentes para realizar una mediación activa.

Los datos sugieren, además, la necesidad y oportunidad de fortalecer los canales de información y empoderamiento de las familias para ejercer su rol de mediación del uso de Internet. Entre estos canales, la escuela nuevamente tiene un lugar preponderante, siendo identificada por padres y cuidadores como una referencia deseable y necesaria. Este dato es relevante para el diseño de campañas o el desarrollo de programas de alfabetización digital.

Es importante resaltar que, si bien las políticas digitales en educación han dado un giro desde el énfasis en el acceso a un énfasis en el desarrollo de habilidades digitales, alfabetización y ciudadanía digital, la evidencia sugiere que hay mucho trabajo por delante para fortalecer el rol de la escuela y los profesores en este sentido. Entendiendo a las tecnologías digitales e Internet como instrumentos de acceso al

conocimiento y la participación social y cultural, al desafío aún vigente de garantizar el acceso equitativo se suma la responsabilidad pública de garantizar que ese acceso pueda traducirse en mayores niveles de bienestar, promoviendo oportunidades de desarrollo, facilitando el aprendizaje, la participación y la expresión de niños, niñas y adolescentes. Ello solo ocurrirá con la participación fundamental de la escuela.

Participación de niños, niñas y adolescentes en el mundo digital

La noción de lo que significa participar en línea y ser ciudadano digital es bastante amplia e incluye diversas perspectivas. Algunas de estas consideran todas las actividades potencialmente positivas que realizan en línea los jóvenes y adultos, mientras que otras se enfocan en un ámbito particular, como el social o el político. Desde una mirada amplia, Collin (2015) y Mossberger y otros (2008) entienden la ciudadanía digital como la habilidad de participar de forma efectiva en la sociedad en línea, específicamente de utilizar las tecnologías digitales para acceder a información política para cumplir con deberes cívicos, así como para obtener ganancias económicas en el ámbito laboral, entre otras.

En el actual contexto, la pregunta sobre qué tipos de usos se realizan en la infancia y adolescencia y las posibles brechas que existen en relación con las oportunidades y su aprovechamiento se vuelve crecientemente relevante. Sin embargo, con excepción de los datos que levanta el Global Kids Online en los países que aquí se analizan, no existen estudios comparados sobre usos y brechas en este grupo de edad en América Latina.

UNICEF presentó en el año 2004 un decálogo de e-derechos, entre los cuales están el derecho a la libre expresión en Internet, al esparcimiento y al juego en Internet, y a las oportunidades educativas que este ambiente ofrece. Desde esta perspectiva se plantea que los niños no conectados se están perdiendo recursos educativos y acceso a la información general, así como a las oportunidades para aprender aptitudes digitales, explorar amistades y establecer nuevas formas de autoexpresión (UNICEF, 2017). Desde esta mirada basada en derechos de participación en línea, el estudio Kids Online consulta sobre la frecuencia con que esta población realiza un conjunto de actividades que, con la debida mediación de los adultos y adquisición de habilidades digitales, son concebidas como oportunidades o usos que pueden potencialmente reportar beneficios (CEPAL/UNICEF, 2014).

El análisis descriptivo de los datos de usos realizado en este capítulo permite obtener una visión general sobre las áreas y el tipo de actividades de participación en línea que se encuentran más o menos generalizadas entre niños, niñas y adolescentes de los cuatro países del estudio, correspondiente a la dimensión individual del comportamiento en línea presentado por el marco teórico de Kids Online. Si bien es necesario tomar con precaución la noción de que más cantidad de actividades en línea es mejor, es relevante conocer las brechas que existen en aquellas actividades con mayor potencial de beneficiar el desarrollo de niños, niñas y adolescentes y definir prioridades para la política pública. Todavía es necesario comprender mejor de qué maneras específicas las diferentes actividades en línea benefician el desarrollo en la infancia y adolescencia, pero hay diversas oportunidades identificadas en términos de acceder a recursos de aprendizaje y entretención, así como de relacionarse, ser creativos y participar con otros en los nuevos espacios digitales.

Existen brechas socioeconómicas relevantes, dado que en general a mayor nivel socioeconómico (NSE) hay un mayor porcentaje de usuarios que realiza las diversas actividades consultadas, especialmente en la dimensión de Entretenimiento y Creatividad. La mayor diferencia en esta dimensión podría explicarse por el acceso más limitado en términos de dispositivos y lugares de acceso entre aquellos de menor NSE, lo que podría restringir las opciones para realizar estas actividades de ocio más propias de las personas de este grupo etario en su tiempo libre. Un resultado interesante es lo que ocurre con Educación y Aprendizaje en Chile, donde las actividades de Buscar oportunidades de trabajo/estudio y Buscar sobre salud/enfermedades están más extendidas entre niños, niñas y adolescentes de NSE más bajo. Esto podría estar indicando que, en Chile, niñas, niños y sobre todo los adolescentes de NSE más bajo ven en Internet la oportunidad de encontrar alternativas de trabajo,

estudio y salud. En caso de que fuera así, sería relevante estudiar si los que buscan este tipo de oportunidades, efectivamente las encuentran y se benefician de ellas.

Los resultados más importantes entregan diversas orientaciones para desarrollar políticas públicas digitales dirigidas hacia las nuevas generaciones. En primer lugar, al conocer cuán extendidas están varias de las oportunidades de entretenimiento y creatividad, educación y aprendizaje, sociabilidad, y ciudadanía y comunidad, aumenta la preocupación por quienes aún no tienen acceso a Internet y, por lo tanto, están quedando excluidos del acceso a estas oportunidades. En este sentido es fundamental reforzar las políticas de inclusión digital en este grupo de edad.

La gestión del riesgo en línea y el autocuidado

Como toda nueva invención, al ampliar los potenciales del accionar humano, las TIC habilitaron una inmensidad de beneficios junto con una serie también considerable de potenciales riesgos. Los discursos de los adultos sobre los vínculos entre niños, niñas y adolescentes y las tecnologías tienden, sobre todo, a resaltar este último tipo de consecuencias: asocian el uso de Internet principalmente a situaciones de riesgo y presentan a niñas y niños como actores pasivos ante los efectos y atracción de estas innovaciones. Estos discursos, que en su amplia mayoría parten de una preocupación genuina por el bienestar de los más jóvenes, pocas veces se basan en evidencia empírica o les consultan su opinión.

En el capítulo se aborda la temática, que también es parte de las características que modelan el uso de la tecnología a nivel individual, a partir de una tipología de riesgos elaborada por Livingstone y otros (2015) que distingue entre riesgos de contenido (niños y niñas como receptores de contenidos masivos), de contacto (niños y niñas como participantes de actividades iniciadas por adultos) y de conducta (niños y niñas como perpetradores o víctimas de actividades iniciadas por niños). Junto con lo anterior, los autores proponen que cada uno de estos tipos de riesgo puede ser calificado según su principal temática, siendo las tres principales de corte agresivo, sexual, de valores o comercial. Dado el tipo de preguntas prevalentes en las encuestas Kids Online realizadas en la región, el capítulo se basa principalmente en estos tres tipos de riesgos.

Los resultados muestran que entre un 30% y 40% de niñas, niños y adolescentes se vio expuesto o accedió a contenidos que lo angustiaron o hicieron sentir mal, pero solo la mitad de ellos (en los países en los que esto se consultó), habló con un tercero sobre este episodio y la otra mitad se guardó para sí esta o estas experiencias negativas. Esto resulta problemático en tanto que solicitar este apoyo o comentarlo con terceros puede constituir un factor protector para la tramitación de daños ya experimentados (Dodel y otros, 2018).

También entre uno y cuatro de cada diez niñas, niños y adolescentes accedió o fue expuesto a contenidos delicados o sensibles (por ejemplo, referidos a suicidios, anorexia, drogas o violencia). Si bien es imposible saber si el acceso a este contenido fue buscado voluntariamente o accidental, los datos sobre su prevalencia vuelven a reforzar la necesidad de proveer a esta población de las herramientas para hacer frente y/o discernir sobre la pertinencia y la calidad de todo tipo de contenidos, con particular énfasis en los de este tipo. Asimismo, sería central propiciar espacios de confianza donde puedan conversar sobre estas cuestiones con actores clave de su entorno (por ejemplo, familia, profesores u otros profesionales).

El consumo y envío de contenido de tipo sexual es un tanto más prevalente, sobre todo en varones y adolescentes de mayor edad. Si bien los estudios no indagaron si la recepción o el envío de estos mensajes fue consentida, lo cierto es que un 10% de usuarios de Internet en el Brasil, 4% en Chile y 3% en Costa Rica se sintieron incómodos o dañados por este tipo de contenidos. Entre ellos, los adolescentes y los de menor edad son quienes manifiestan más este tipo de malestar, señalando situaciones de daño vinculadas con estereotipos y normas culturales que se concentran en poblaciones tradicionalmente más vulneradas en esta temática.

La dificultad de autorregulación en el uso de los dispositivos digitales es uno de los fenómenos problemáticos de mayor prevalencia entre los aquí presentados. Es importante resaltar que esta población comparte esta dificultad con los adultos, no siendo una temática propia de la niñez y adolescencia. En lo que refiere a episodios de discriminación, la apariencia física y el color de la piel o grupo étnico de pertenencia son los principales motivos tanto de discriminación presenciada como experimentada.

Asimismo, se debe destacar que ninguna de las experiencias negativas o riesgos aquí descritos ha sido experimentada de forma generalizada en los países estudiados; no obstante, ello no le resta importancia. Todos estos fenómenos requieren de atención y del desarrollo de políticas para dotar a niñas, niños y adolescentes de las habilidades y competencias propias para ejercer sus derechos y ser actores de su autocuidado en un contexto donde Internet atraviesa gran parte de sus vidas. Dado que diversos grupos de esta población tienen puntos de partida muy desiguales en lo que refiere a sus competencias, actitudes y prácticas de autocuidado, el papel de los Estados, comunidades y políticas públicas en general es clave para garantizar los derechos y asegurar el bienestar de estas poblaciones.

Desafíos para las vivencias de la infancia y la adolescencia en la era digital

A partir de la situación de la infancia y adolescencia conectada al mundo digital en el Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay, se ha visto que los desafíos de conectividad y acceso se mantienen. A pesar de los avances en las brechas de acceso promovido en particular por la masificación de la conectividad móvil, persisten brechas considerables en las modalidades de acceso material al mundo digital lo que tiene importantes implicancias en las oportunidades y la participación de las nuevas generaciones.

Internet puede ser una oportunidad para nivelar ciertas brechas, así como una herramienta democratizadora que sienta las bases para el surgimiento de talentos y para cultivar aspectos ligados con el conocimiento, el desarrollo y la entretención, factores tan propios de una infancia en derechos. Pero se convierte también en un requisito para estar dentro de esta cultura digital, pues no se trata solo de un espacio educativo o para desarrollar el conocimiento, sino un lugar donde el juego, el compartir con otros y el cultivar los intereses es necesario.

Este informe ha planteado que las políticas digitales en la región y en estos cuatro países se han centrado en el sector de educación como ámbito fundamental para impulsar el desarrollo de habilidades digitales. No obstante la relevancia del sistema educativo formal en la formación de habilidades digitales en las nuevas generaciones, la mirada de la política no puede restringirse a este ámbito. Es relevante destacar que los propios avances en conectividad y ubicuidad deben considerar las oportunidades de participación en una cultura digital que permea espacios definidos. Y, por lo tanto, urge un enfoque multisectorial para abordar las medidas necesarias para reducir brechas en la era digital y aprovechar las oportunidades.

Asimismo, se ha relevado la importancia que adquiere, especialmente en la adolescencia, el uso de las redes sociales. Ello refleja el lugar que ha ocupado el ámbito virtual en los procesos de construcción de identidad tan relevantes para esta etapa de la vida, así como en las interacciones y relaciones con otros, los que se refuerzan a través de otros tipos de comunicación que van más allá del ámbito presencial. El ámbito virtual y las redes transforman las relaciones sociales y permiten, por ejemplo, relacionarse con otros bajo el anonimato, interactuar con un gran número de personas (conocidas y desconocidas) y generar comunidades virtuales, entre otras características novedosas. Todo ello implica enormes oportunidades, pero también altos riesgos para las vivencias de la infancia y la adolescencia más expuesta a estos medios. No todos los niños y adolescentes tienen el mismo punto de partida en lo que refiere a los conocimientos, actitudes y aprendizajes específicos requeridos para desarrollar y ejercer estrategias de autocuidado que les permitan aprovechar las oportunidades que brinda Internet y disminuir o saber enfrentar los riesgos.

Es urgente reducir desigualdades en las modalidades de acceso al mundo digital que permitan aprovechar de mejor forma las herramientas digitales para su pleno desarrollo y participación en la

sociedad cada vez más digital. Pero, a la vez, es clave avanzar en políticas que regulen la protección de los usuarios, especialmente en el marco de los derechos de los niños y de la responsabilidad del sector privado en la protección de los datos personales.

Introducción

Las tecnologías digitales han irrumpido de manera exponencial en la realidad social, económica, cultural y política de las sociedades latinoamericanas, modificando actividades y procesos, relaciones sociales y oportunidades de inclusión. Los potenciales beneficios de estas innovaciones son enormes y representan una tremenda oportunidad para el desarrollo, bienestar social y productividad de los países. Sin embargo, junto con entregar oportunidades, agregan fuentes de diferenciación y de desigualdad en términos de la capacidad de participar de manera plena de sus beneficios en la vida cotidiana, así como de la posibilidad de tomar decisiones activas en las formas de ser parte de estas sociedades crecientemente digitalizadas y enfrentar los riesgos asociados.

En América Latina, estos procesos de transformación se generan en un contexto de desigualdad histórica y estructural que definen los diferentes campos de acción y resultados. Las diferencias no impactan solo en los niveles de acceso a la tecnología, que han avanzado con la convergencia de medios y la conectividad móvil, sino también y muy profundamente, en los saberes y capacidades para ser parte de los cambios.

Este documento tiene como objetivo promover la reflexión sobre políticas públicas orientadas a la infancia y la adolescencia en la era digital. Es vital construir estrategias que permitan a las nuevas generaciones participar de manera plena en sus sociedades, aprovechando las oportunidades y disminuyendo riesgos en las vivencias de la infancia, adolescencia y juventud. El análisis presentado en este informe se basa principalmente en los resultados de investigación de la Red Kids Online América Latina en cuatro países: el Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay. Esta red de investigación tiene su origen en la red Global Kids Online, que se desarrolló originalmente como una iniciativa de colaboración entre la Oficina de Investigación de UNICEF-Innocenti, la Escuela de Economía y Ciencia Política de Londres (London School of Economics and Political Science, LSE), y la red EU Kids Online de Europa, con el objetivo de recolectar información a nivel global en relación con los derechos, oportunidades y riesgos de la infancia en la era digital. La CEPAL buscó fortalecer el trabajo de esta Red a nivel de América Latina, potenciando el análisis comparativo y la perspectiva regional.

En el capítulo I se presentan las variables de contexto que permiten comprender la situación particular en que se desarrollan estos estudios, tanto en términos de indicadores básicos de desarrollo de infraestructura digital y acceso a Internet como de las principales políticas que se han diseñado en este ámbito en la región. A partir de los estudios Kids Online desarrollados, los siguientes capítulos analizan diferentes aspectos del proceso de inserción en el mundo digital de niños, niñas y adolescentes de los cuatro países considerados. En el capítulo II se presenta una reflexión renovada sobre los desafíos de acceso dado el contexto de convergencia de los equipamientos y la preponderancia de la conectividad móvil. En el capítulo III se aborda el contexto de acceso y uso de Internet en el ambiente escolar y la mediación de los adultos del sistema educativo. En el capítulo IV se discute sobre los desafíos de participación y de construcción de una ciudadanía digital a partir del análisis de las actividades que están más y menos extendidas en las nuevas generaciones. En el capítulo V se trabaja sobre los riesgos asociados a las vivencias en línea entre niños, niñas y adolescentes y sobre las estrategias y herramientas de autocuidado que debieran desarrollar. Por último, en el capítulo VI se presenta una síntesis de los mensajes principales de cada capítulo con una mirada sobre cómo seguir avanzando en el diseño de políticas públicas que acompañen la formación y las vivencias de las nuevas generaciones en el mundo crecientemente digital que les está tocando vivir.

I. Políticas y estadísticas regionales: el contexto para la infancia y adolescencia en la era digital

*Daniela Trucco
Amalia Palma*

A. Introducción

Las tecnologías digitales han irrumpido de manera exponencial en la realidad social, económica, cultural y política de las sociedades latinoamericanas, modificando actividades y procesos, relaciones sociales y oportunidades de inclusión. Los potenciales beneficios de estas innovaciones son enormes y representan una tremenda oportunidad para el desarrollo, bienestar social y productividad de los países. Pero, junto con entregar oportunidades a las personas, agregan fuentes de diferenciación y de desigualdad en términos de la capacidad de participar de forma plena de los beneficios en la vida cotidiana, así como de la posibilidad de tomar decisiones activas en las formas de ser parte de estas sociedades crecientemente digitalizadas enfrentando los riesgos asociados.

Estos procesos de transformación en América Latina se generan en un contexto de desigualdad histórica y estructural que define los diferentes campos de acción y resultados. Las diferencias no impactan únicamente en los niveles de acceso a la tecnología, que han avanzado con la convergencia de medios y la conectividad móvil, sino también, y de forma muy profunda, en los saberes y capacidades para hacer frente y ser parte de los cambios. Las tecnologías digitales ya maduras (como Internet, Internet móvil y otras) han generado brechas que exacerbaban desigualdades preexistentes en términos de acceso a la información, al conocimiento y a servicios, dificultando la integración social de parte de la población que ve limitadas sus posibilidades de desarrollar las habilidades básicas para la participación plena en las sociedades actuales.

Este documento tiene como objetivo promover la reflexión sobre políticas públicas orientadas a la infancia y la adolescencia en la era digital. Es vital construir estrategias que permitan a las nuevas

generaciones participar de manera plena en sus sociedades, sin que parte de ellas se vea excluida de estos procesos. En la vida de niñas, niños y adolescentes, la creciente digitalización de los procesos ha transformado sus formas de aprender y acceder al conocimiento e información y las maneras de relacionarse con sus pares, así como sus procesos de construcción de identidad. En la actualidad es imposible comprender aspectos fundamentales del desarrollo social y psicosocial, particularmente de las nuevas generaciones, sin atender al entramado complejo de relaciones que tienen con las tecnologías digitales y los fenómenos que emergen de estas, tales como las nuevas formas de construir ciudadanía y participación, y las habilidades que se requieren para participar al mismo tiempo en un mundo virtual y presencial. Estas transformaciones han abierto oportunidades, pero también generan riesgos en las vivencias de la infancia, adolescencia y juventud que son importantes de acompañar y guiar por los adultos cercanos en la esfera privada y familiar, pero también desde la escuela y otros espacios de socialización relevantes.

A pesar de que la brecha digital por edad es clara, en términos de la cercanía y facilidad operativa que tienen las nuevas generaciones para utilizar los medios y equipamientos digitales en comparación con los adultos que los acompañan, estos últimos siguen teniendo un rol muy importante en el apoyo para formar las habilidades más profundas que guiarán el tipo de inclusión digital que puedan desarrollar. Para aprovechar los beneficios de las tecnologías digitales y mitigar los riesgos, niños, niñas y adolescentes requieren desarrollar habilidades que van más allá de habilidades operacionales o instrumentales. Es necesario también, que tengan las capacidades cognitivas y sociales que les permitan utilizarlas de forma crítica, ética y segura.

El análisis presentado en este informe se basa principalmente en los resultados de investigación de la Red Kids Online América Latina en cuatro países: el Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay. Esta tiene su origen en la red Global Kids Online que se desarrolló originalmente como una iniciativa de colaboración entre la Oficina de Investigación de UNICEF-Innocenti, la Escuela de Economía y Ciencia Política de Londres (London School of Economics and Political Science, LSE), y la red EU Kids Online de Europa, con el objetivo de recolectar información a nivel global en relación con los derechos, oportunidades y riesgos de la infancia en la era digital. En este capítulo se abordará el marco teórico elaborado por esta red que servirá de base para enmarcar el análisis comparativo de los países de América Latina. Asimismo, se presentan las principales variables de contexto para comprender la situación particular en la que se desarrollan estos estudios, tanto en términos de indicadores básicos de desarrollo de infraestructura digital y acceso a Internet, como de las principales políticas que se han diseñado en este ámbito en la región.

B. Marco conceptual para el análisis

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada en 1989, establece los principios fundamentales para promover los derechos de la infancia. Entonces, Internet era casi inexistente para la vida cotidiana y no se menciona directamente en la CDN, pero el principio de garantizar los derechos fundamentales de niñas, niños y adolescentes se aplica también al mundo digital. En la infancia y adolescencia, la tecnología digital puede facilitar el ejercicio al derecho de expresar una opinión, promover su participación ciudadana y proveer un canal para su libertad de expresión y de información. También, puede apoyar el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas durante esta etapa de la vida, promoviendo la creatividad y la interacción. No obstante, al mismo tiempo, el uso de Internet durante la infancia tiene riesgos asociados, como el acceso a contenido inadecuado o sensible, que son difíciles de ignorar y serán analizados en profundidad en el capítulo V.

Entre los riesgos más comúnmente mencionados en la opinión pública y difundidos a través de los medios de comunicación están el hostigamiento o *ciberbullying*, que afectan la honra y reputación de los niños, protegidos bajo los artículos 13 y 16 de la CDN, así como la protección a la privacidad. Para

beneficiarse de las oportunidades que brindan estas tecnologías en el ejercicio de sus derechos, niñas, niños y adolescentes requieren aprender formas de participar en la era digital disminuyendo los riesgos y utilizando estrategias de autocuidado. Estas habilidades van más allá de la formación de habilidades operacionales y aluden a capacidades cognitivas y éticas que les permitirán construir y participar plenamente en la sociedad de la cual son parte (CEPAL/UNICEF, 2014). Además, con relación a la protección de estos derechos, es fundamental la responsabilidad de las políticas públicas y de las regulaciones sobre la responsabilidad del sector privado, en especial de grandes plataformas virtuales.

Recuadro 1

Kids Online América Latina: los desafíos de una investigación internacional

Cristina Ponte^a

Hace casi una década, en 2011, en la conferencia final del estudio europeo EU Kids Online realizada en Londres, Alexandre Barbosa, del Centro Regional de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información del Brasil (Cetic.br), Patricio Cabello, investigador chileno quien presentó una ponencia sobre las prácticas digitales de los niños migrantes, y Jasmina Byrne, responsable de investigación de UNICEF, expresaron interés en adaptar el marco y la metodología del proyecto a otros contextos. El estudio se implementó primero en el Brasil y luego en otros países de América Latina que aquí se estudian.

En el Brasil se realizó en 2012 el primer estudio nacional TIC Kids Online y desde entonces se han realizado anualmente. La primera comparación con los resultados europeos (Barbosa y otros, 2013) mostró claras diferencias en los contextos de acceso a Internet y las prácticas en línea.

En ese entonces preguntar a los niños y adolescentes brasileños (9-17 años) si accedían a Internet en "su propia habitación" sonaba extraño para muchos. En aquel año, más de un tercio de los jóvenes internautas brasileños accedieron en centros privados pagados como los cibercafés, cifra tres veces superior a la media europea, y solo una quinta parte utilizaba el acceso móvil, el doble de la media europea. La presencia mucho menor de computadoras en los hogares brasileños fue de la mano con un acceso a Internet mucho más rápido por medio del teléfono móvil.

El uso de las redes sociales también superaba con creces la media europea. Aunque las redes sociales se ofrecen para personas mayores de 13 años, casi la mitad de los niños brasileños de 9-10 años y tres cuartas partes de los de 11-12 años declararon tener un perfil en una red social, muy por encima del tercio de los niños europeos (9-12 años) que declararon lo mismo.

Pero existe una media europea en la cual se observan ciertas diferencias. En 2014, una comparación con siete países europeos mostró que los niños y adolescentes brasileños y rumanos experimentaron condiciones de conexión menos favorables que quienes simultáneamente hicieron mayor uso de las redes sociales (Sozio y otros, 2015). Si bien la heterogeneidad del contexto europeo, como el de los brasileños, era visible, también eran evidentes las similitudes en la forma en que niños y jóvenes urbanos y de clase media utilizaban los medios digitales a ambos lados del Atlántico.

Kids Online en el Brasil se ha convertido en un referente para otros países latinoamericanos en la promoción de estudios que posibilitaran el conocimiento de las prácticas digitales de niños y adolescentes y que sirvieran de guía para la elaboración de políticas públicas. Mientras que en la Argentina estos estudios fueron realizados por UNICEF, en Chile y el Uruguay se llevaron a cabo por parte de investigadores de universidades dedicados a implementar estudios nacionales. La red Kids Online América Latina comenzó a tomar forma en 2015, con apoyo internacional de la UNESCO y, a nivel nacional, a través de los Ministerios de Educación.

Quisiera destacar la participación de investigadores latinoamericanos en las reuniones de la red europea, ya que ello ha contribuido a una mirada enriquecedora de nuestros contextos, destacando la atención necesaria a la mediación por parte de la comunidad, de la familia, la escuela y los pares. Ello implicó una visión más abierta y comunitaria que contrarrestaba con el enfoque individualista característico de algunas culturas europeas.

La intervención de UNICEF y la red Global Kids Online

El reconocimiento de la importancia de reunir información rigurosa, sostenida en el tiempo y comparable con otras regiones llevó a la creación de la red Global Kids Online, dirigida por Jasmina Byrne, de UNICEF, y Sonia Livingstone, de LSE, que incluía a miembros de la red EU Kids Online. A los cuatro países iniciales de los cuatro continentes (Argentina, Serbia, Filipinas y Sudáfrica) se unieron Ghana, Albania, Bulgaria y Macedonia, los países de la Red Kids Online de América Latina, Canadá, Nueva Zelanda, India y China.

El proyecto Global Kids Online (2015-2016) ha tenido como objetivo generar y asegurar una base de resultados comparables entre países sobre el uso de Internet mediante la creación de una red mundial de investigadores y expertos. Sustentado por el trabajo de campo realizado en varios países, incluidos los niños con discapacidad, aquellos pertenecientes a minorías y quienes viven en situaciones de exclusión social, y una red de expertos, el proyecto elaboró

un conjunto de guías sobre metodologías de investigación (cuantitativas, cualitativas y participativas), abordó cuestiones éticas de la investigación con niños, oportunidades y riesgos, realizó comparaciones a nivel regional e internacional, tomó en cuenta consideraciones relativas a la diversidad y la desigualdad, y orientó los resultados para el diseño de las políticas públicas y la evaluación de su impacto.

Los resultados del trabajo de campo de estas redes en otros continentes y su reflexión crítica han favorecido la revisión del cuestionario europeo. Las condiciones de acceso y mediación que se supone que se han adquirido en Europa, como la existencia de la "habitación del niño" o la intervención de los padres en relación con el uso de Internet, apuntaban principalmente a los entornos urbanos de las familias de clase media. También se reconoció la importancia de considerar otros contextos, como el espacio rural, las periferias pobres de las grandes metrópolis urbanas y los niños de minorías étnicas.

Como señala Banaji (2016), las preguntas de investigación no deben ser transferidas en forma automática del Norte al Sur o de medios económicamente privilegiados a otros que no lo son. En el caso de la investigación EU Kids Online, somos conscientes de este punto crítico y destacamos la importancia de considerar los contextos sociales, regionales y nacionales como entornos indispensables para la lectura de los resultados.

Un punto final que destaco en esta investigación internacional es la demanda de atención a sus impactos sociales, insertados en un intento de "generar cambio". No se trata sólo de realizar análisis exigentes de los resultados recogidos en el campo sustentados en metodologías avanzadas que diferencian el conocimiento científico del basado en las impresiones. Es necesario que estos análisis vayan más allá del estrecho grupo de académicos que circula entre las universidades, los congresos internacionales y las revistas indexadas. La articulación con las organizaciones internacionales y locales, los responsables políticos, los profesionales de la salud y la educación, las familias y los adolescentes es fundamental para asegurar que la evidencia generada aporte al diseño de políticas, pero también para promover cambios a nivel individual, interpersonal, comunitario e institucional. Esto representa un gran desafío para un continente con dinámicas comunitarias tan ricas como América Latina, y para su red Kids Online.

Fuentes: S. Banaji (2016), "Global research on children's online experiences: Addressing diversities and inequalities London: Global Kids Online". Disponible [en línea] www.globalkidsonline.net/inequalities; A. Barbosa y otros (2013), "Risks and safety on the internet: comparing Brazilian and European children". EU Kids Online, London, Reino Unido; M.E. Sozio y otros (2015), "Children and Internet use: A comparative analysis of Brazil and seven European countries". EU Kids Online, London, Reino Unido.

^a Universidad Nova de Lisboa, miembro de la Dirección Red EU Kids Online y del grupo de expertos del proyecto Global Kids Online.

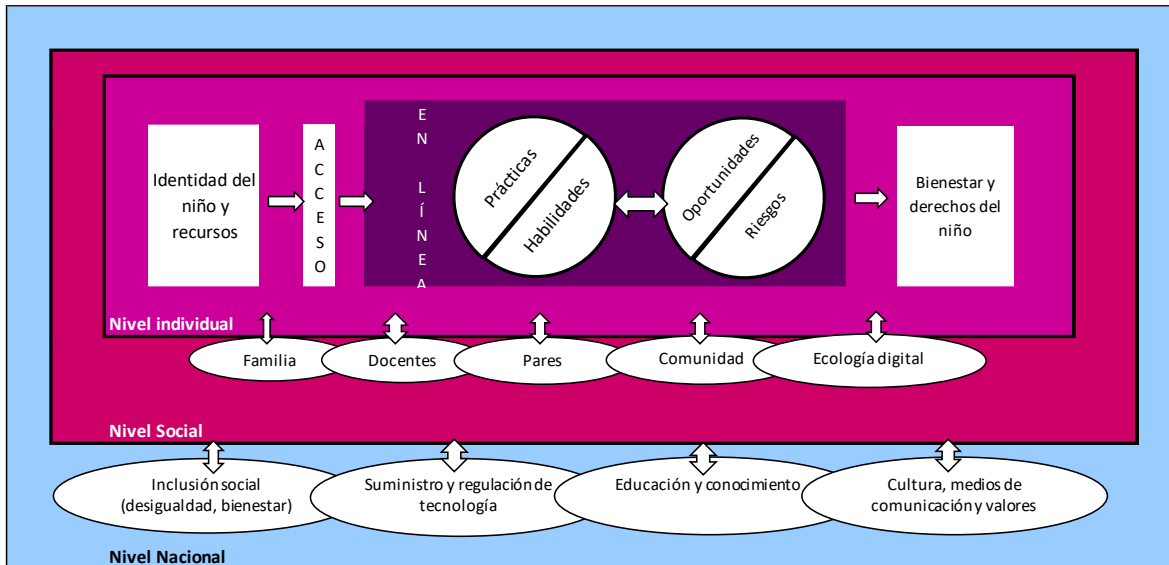
A lo largo de su trayectoria de investigación, la red EU Kids Online ha elaborado y revisado un marco conceptual que analiza la incorporación de niños, niñas y adolescentes en la era digital, desde una perspectiva de derechos y con una aproximación multinivel donde se incorporan indicadores individuales y sociales, para ayudar a explicar cuánto impacta el mundo digital sobre el bienestar en la infancia y adolescencia (véase Diagrama 1).

Este marco refleja cuáles son los factores asociados a las experiencias de los niños y niñas en la red. Cabe destacar que el acceso al mundo digital, acceder a Internet o estar en línea, no son un fin en sí mismo, sino que son procesos que aportan a (o disminuyen) el bienestar infantil y adolescente. El modelo plantea que el acceso sigue siendo un elemento relevante y básico, pues es lo que posibilita tener las experiencias en línea. Tal como se analizará en detalle en el capítulo II, el acceso puede adquirir diferente potencia en relación con la zona geográfica, equipos de conexión y calidad de la conectividad.

Este marco incluye tres dimensiones de análisis. En primer lugar, los factores o características que modelan el uso de la tecnología a nivel individual. Esto es, los recursos y la identidad de niños y niñas, incluyendo las características demográficas (edad y sexo) y psicológicas, como capacidades, intereses, motivaciones y experiencias de vida. Esta dimensión incluye las experiencias de niñas, niños y adolescentes en el mundo conectado (lo que está incluido dentro del cuadro "en línea") y deben ser comprendidas en primera instancia como una combinación de prácticas y habilidades. Más allá de los usos en línea, la práctica hace referencia a un concepto más complejo que no solo refiere a la frecuencia o el lugar de uso, sino a las estrategias de búsqueda, cuidado y comunicación, entre otras. Relacionada con la práctica están las habilidades que, en términos generales, alude a lo que saben hacer. De acuerdo con la OCDE, las habilidades o

capacidades son un “grupo de conocimientos, atributos y capacidades que pueden aprenderse y posibilitan a los individuos realizar una actividad o tarea de forma exitosa y consistente, y pueden construirse y extenderse a través del aprendizaje” (OCDE, 2013). En este caso se hace referencia a la serie de habilidades digitales y competencias requeridas para participar del mundo en línea.

Diagrama 1
Marco Teórico Kids Online



Fuente: Livingstone, Mascheroni y Staksrud (2015).

El siguiente cuadro en esta dimensión refiere a la combinación de oportunidades y riesgos de navegar en el mundo digital. Las oportunidades refieren a actividades que niñas, niños y adolescentes pueden realizar en línea y que podrían derivar en un beneficio. En la encuesta Kids Online se miden con base en las actividades realizadas, pero conceptualmente se definen como oportunidades para diferenciar el valor positivo potencial que esta actividad tiene sobre el bienestar. Por otra parte, los riesgos son las situaciones en línea que pueden encontrar y que pueden derivar en un daño. Como se menciona en UNICEF (2018, pág. 24), “las oportunidades y los riesgos en Internet son un par indisoluble, pero riesgo y daño no lo son”. Es clave distinguir entre riesgo y daño, dado que los niños pueden adquirir herramientas necesarias para gestionar los riesgos y así evitar el daño, pero ello requiere conocimientos y habilidades.

La segunda dimensión presentada en la figura refiere al ámbito social infantil, que incluye cinco componentes relevantes. El primero es la familia, incluyendo padres, hermanos y otros parientes que pueden mediar en la socialización de niños y niñas en relación con el acceso a Internet y la experiencia en línea. Luego, están los educadores, tanto del sector formal como informal. Los pares y amigos son también parte relevante de cómo niños y niñas, y en particular los y las adolescentes, actúan en línea y las estrategias que van construyendo para hacer frente a los riesgos y aprovechar las oportunidades. La comunidad es el entorno más amplio con el cual interactúan los niños y sus familias y amigos, que tiene relación con el contexto del barrio y ciudad. Finalmente, la ecología o ecosistema digital es el último componente de esta dimensión y hace referencia a la disponibilidad de dispositivos, plataformas y servicios de Internet que configuran el tipo de vivencias en el mundo digital. Estos habilitan ciertas actividades y acciones y pueden bloquear o limitar otras.

Por último, la tercera dimensión de análisis es el contexto y las características del país, donde hay variables estructurales que afectan las experiencias de niños y niñas, como por ejemplo la infraestructura tecnológica disponible. El marco de análisis propuesto contiene cuatro subdimensiones

a este nivel que pueden estar afectando la experiencia en línea de los niños. La primera es la inclusión social, que hace referencia a las diferencias y brechas existentes generadas por razones económicas, étnicas, territoriales y de género, entre otras características sociohistóricas estructurantes. Por otro lado, la provisión de tecnología y regulación está también fuertemente ligada con las posibilidades de los niños, en tanto la infraestructura disponible define los ecosistemas aptos para la experiencia en línea y, más aún, puede determinar las opciones de acceso a la red. En tercer lugar, la educación y el conocimiento también son factores relevantes incluyendo las instituciones relacionadas con el sector educativo, no sólo establecimientos educacionales formales sino también espacios como bibliotecas, museos o programas de formación para la era digital. Finalmente, la cultura, los medios y valores también son factores que, combinados, otorgan un marco de normas en la sociedad e impactan la experiencia en el mundo virtual. Para comprender el contexto de los estudios Kids Online en cada país, en lo que sigue de este capítulo se abordará justamente este nivel de análisis.

Recuadro 2

El camino hacia la Red Kids Online América Latina

Alexandre Barbosa^a

Guilherme Canela^b

“Se debe enseñar a los niños cómo pensar, no qué pensar”.

Margaret Mead, antropóloga estadounidense

No es tarea sencilla hacer la arqueología de una red, mucho menos de una red latinoamericana para la investigación de las relaciones entre las tecnologías digitales y niños, niñas y adolescentes. La tentación inmediata es la de burocratizar la narrativa, comenzando con la fecha en la cual los primeros miembros de la red se tomaron una foto alrededor de un banner en una reunión que, oficialmente, marcaba el puntapié inicial. Pero sabido es que esa descripción está lejos de reflejar el camino que fue recorrido (en realidad, los muchos caminos recorridos) para, finalmente, llegar a la foto con el banner.

Una red que se dedica a investigar cómo niños, niñas y adolescentes (y los adultos de su círculo más íntimo) interactúan con la Internet es hija de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989; nieta de las reflexiones de Paulo Freire sobre educación y comunicación; y bisnieta de las primeras regulaciones que buscaron proteger y promover los derechos de niños, niñas y adolescentes con relación a los medios ya hace más de 100 años.

En 1911, Suecia aprobó la primera regulación de que se tiene conocimiento para proteger a niños, niñas y adolescentes con relación al cine, medio que recién había nacido. No mucho tiempo después, se realizaron los primeros estudios sobre el impacto del cine sobre los niños y, *voilà*, tenemos casi un siglo de investigaciones sólidas sobre la relación entre niñez y medios.

Décadas de investigaciones, regulaciones, preocupaciones de expertos y de las familias han dejado una serie de herencias que hoy nos ayudan a montar el complejo rompecabezas de la relación entre niñez y mundo digital.

Ha sido fundamental integrar una perspectiva sólida de derechos a esta discusión. Los artículos 13 (libertad de expresión) y 17 (relación con los medios) de la CDN son claros en subrayar el mensaje de que no se trata solamente de riesgos, sino también de oportunidades, no solo de protección, sino también de promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes en el ambiente en línea.

El contexto latinoamericano ha sido particularmente fértil para estos debates. La contribución de las reflexiones de Paulo Freire, Mario Kaplun, Ismar Soares, Adelaida Trujillo, Guillermo Orozco, Roxana Morduchowicz, Valerio Fuenzalida, Beth Almeida y Elza Pacheco, para mencionar algunos nombres, en el debate sobre la educación para los medios y para la discusión más amplia sobre la relación entre niñez y medios, es inconmensurable.

No por otra razón se pueden mencionar tantas políticas públicas (gubernamentales y/o de la sociedad civil) en América Latina que a lo largo de las últimas décadas buscaron, con mayor o menor éxito, con mayor o menor sostenibilidad, encaminar esta ecuación niñez/medios.

Las investigaciones del Consejo Nacional de Televisión de Chile, el pacto por una Televisión de Calidad en Colombia, el Prix Jeunesse Ibero-Americano, la política de clasificación indicativa en el Brasil, la Red ANDI Latino-Americana, las varias iniciativas de producción audiovisual de calidad para niños (como el canal Pakapaka de la Argentina o Televisión Cultura de São Paulo), las políticas con más de tres décadas de TIC para Educación (caso de la Fundación Omar Dengo en Costa Rica y, pocos años después, de Enlaces en Chile y Proinfo en el Brasil) y muchísimos ejemplos más son parte de los cimientos que fueron construyendo el camino hacia la famosa foto alrededor del banner.

El rápido avance de la Internet a partir de la primera década del siglo XXI fue dejando claro que los conocimientos generados por las investigaciones sobre medios audiovisuales y niñez, incluso sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y educación no eran suficientes para la adecuada comprensión de los nuevos fenómenos que estaban teniendo lugar con la presencia cada vez más frecuente de niños, niñas y adolescentes en el mundo virtual.

Con el nacimiento de la Red EU Kids Online en 2006, de la cual participaban investigadores e investigadoras profundamente conectados con la histórica discusión sobre la relación entre niñez y medios, empieza a utilizarse en gran escala una metodología sólida y replicable para enfrentar los vacíos de información que existían no sólo para la comprensión de los nuevos fenómenos sino también, y quizás más importante, para generar evidencias para la construcción de políticas públicas ajustadas a los nuevos desafíos.

Miembros clave de la red como la profesora Cecilia von Feilitzen, de la International Clearinghouse on Children, Youth and Media, siempre tuvieron mucha cercanía con la discusión latinoamericana y también con la agenda de la UNESCO. Fue, sin ninguna duda, la profesora Cristina Ponte, de la Universidade Nova de Lisboa, quien jugó el papel más estratégico en acercar al Centro Regional de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información (Cetic.br)^c a la red EU Kids Online, con el apoyo de la oficina de la UNESCO en Brasilia.

En América Latina, Cetic.br fue el primer centro de investigación en adoptar un marco metodológico internacional para la producción de datos comparables internacionalmente. En 2008, las encuestas anuales sobre el uso de las TIC en los hogares brasileños conducidas por Cetic.br^d ya mostraban que los jóvenes eran usuarios más intensivos de esas tecnologías. La velocidad con que ellos obtienen acceso a tecnologías digitales, convergentes, móviles e interconectadas no tiene precedentes en la historia, con impactos significativos en sus vidas. En un contexto donde las TIC estaban cada vez más presentes en la sociedad brasileña, el tema de las generaciones digitales ganaba visibilidad y relevancia. De esta forma, se hizo necesario generar indicadores para investigar tales cambios, sobre todo en la vida de niños, niñas y adolescentes.

Las nuevas generaciones se desarrollan en un contexto en el que Internet está cada vez más presente en su vida cotidiana. A medida que los niños se familiarizan y se apropian de estas tecnologías, es necesario comprender las implicancias de este nuevo escenario. De esta manera, Cetic.br buscó en la experiencia europea de la Red EU Kids Online el marco metodológico y conceptual necesario para generar en el Brasil datos sobre oportunidades, beneficios y riesgos en línea que permitieran generar evidencias relevantes para las políticas públicas de protección y promoción de niños, niñas y adolescentes.

Las diversas actividades y modos de uso de la red pueden brindar a los niños y adolescentes oportunidades de aprendizaje y crecimiento, pero también exponerlos a situaciones de riesgo que pueden resultar en experiencias negativas, o tener consecuencias perjudiciales para ellos. En la dimensión de las oportunidades y beneficios se encuentran los relacionados con el aprendizaje, la participación, la creatividad y la comunicación. Las oportunidades y beneficios en el mundo en línea también son el foco para promover tecnologías de aprendizaje digital en las escuelas, con vistas al desarrollo de habilidades digitales. El acceso a Internet también ha expuesto a niños, niñas y adolescentes potencialmente a una amplia gama de riesgos en línea, algunos de los cuales son comunes también en el mundo fuera de línea (tales como intimidación, pornografía y explotación sexual), mientras que otros son específicos, como los asociados a protección de datos personales y privacidad.

El Cetic.br ya había dejado claro su interés y sus fortalezas en la investigación sobre la temática. Su serie de encuestas sobre TIC y Educación ya incluía algunos elementos conectados al debate generado por la EU Kids Online. El Cetic.br también había empezado, en 2009 y con metodología propia, una investigación sobre niños e Internet en el Brasil. Luego, esta alianza entre Cetic.br y EU Kids Online fue un juego de ganar-ganar.

Muy rápidamente, tras aplicar la metodología en el Brasil, adaptar el cuestionario y realizar entrevistas cognitivas para testear conceptos clave, el Cetic.br, con el apoyo de la Oficina Regional de la UNESCO en Montevideo y de oficinas nacionales de UNICEF, comenzó un proceso de diálogo con expertos latinoamericanos con el objetivo de que la aplicación de la metodología del proyecto EU Kids Online, adaptada e implementada con éxito en el Brasil, pudiera alcanzar a otras naciones en la región. Ahora sí: llegamos a la foto alrededor del banner.

La respuesta fue altamente positiva: expertos, académicos, funcionarios de UNICEF, representantes de ONG de la Argentina, el Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, el Perú y el Uruguay fueron sumándose a lo que hoy llamamos Red Kids Online América Latina^e. Hay datos de investigaciones ya disponibles para la Argentina, el Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay, y los otros países están en camino.

La Red Kids Online América Latina es resultado, en el gran esquema de las cosas, de una larga historia de reflexiones sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes y los medios (incluyendo Internet) y, en lo concreto, del trabajo incansable de personas como la profesora Cristina Ponte y de instituciones como Cetic.br, UNESCO y UNICEF. Este ADN plural y con participación de múltiples partes interesadas explica, en gran medida, sus éxitos y la promesa de sostenibilidad de la iniciativa.

Son muchos los desafíos que la Red tiene por adelante; sin embargo, en los 30 años de la CDN, es particularmente relevante poner atención a uno de ellos: cómo garantizar en nuestras estrategias de investigación y/o de construcción de políticas públicas que los derechos civiles y políticos de niños, niñas y adolescentes (como la libertad de expresión) estén en el centro de la ecuación. Al final, como nos lo enseña Antoine de Saint-Exupéry en *El Principito*: "Los adultos nunca entienden nada por sí mismos, y es tedioso para los niños estar siempre explicándoles las cosas".

Fuente: Elaboración propia

^a Gerente del Centro Regional de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información (Cetic.br).

^b Asesor de Comunicación e Información de la UNESCO en Montevideo para el Mercosur

^c El Centro Regional de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información (Cetic.br), bajo el auspicio de la UNESCO, lleva a cabo actividades de investigación y desarrollo de capacidades que contribuyen al debate sobre la importancia de la medición de las TIC en las políticas públicas, y promueve el intercambio de experiencias entre los actores clave que investigan en la intersección entre la sociedad y la tecnología y sus implicancias para la construcción de sociedades del conocimiento.

^d La Encuesta TIC Hogares, conducida anualmente por Cetic.br desde 2005, tiene como objetivo conocer la presencia de tecnologías digitales en hogares brasileños y su uso por parte de los individuos.

^e La red Kids Online América Latina busca fortalecer el conocimiento sobre el acceso, oportunidades, riesgos y seguridad de los niños latinoamericanos en relación con los medios digitales. Kids Online América Latina combina diversos métodos para conocer la experiencia de los niños y sus padres con respecto a Internet, en diálogo con los responsables de políticas digitales tanto a nivel nacional como regional. Más información disponible [en línea]

<http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/ParticipatingCountries/NationalWebPages/Kids-Online-LatAm-Spanish.aspx>.

C. Acceso y brechas en la inclusión al mundo digital en América Latina

La tercera dimensión del marco de análisis propuesto por Kids Online aborda el contexto regional y nacional que enmarca las oportunidades y posibilidades para la infancia de estos países en la era digital. ¿Qué significa hoy en día ser parte de una sociedad digital y cómo se participa en esta? Desde hace cerca de dos décadas académicos, expertos, educadores, organismos internacionales y políticos discuten y aportan sobre los desafíos que implica una sociedad digitalizada. Esto, porque la irrupción de Internet, con sus brechas y oportunidades, se ha constituido como una nueva forma de vivir en sociedad que ha afectado procesos educativos, cívicos, productivos y, sin duda comunicativos, tanto en países en desarrollo como desarrollados. La forma de aprender, comunicarse, expresarse y conectarse es dinámica e interactiva y exige prepararse para un mundo muy distinto al de hace 50 años atrás. Es, también, una oportunidad para replantear objetivos y estrategias en una sociedad de la información y conocimiento que año a año se reinventa trayendo consigo nuevos desafíos.

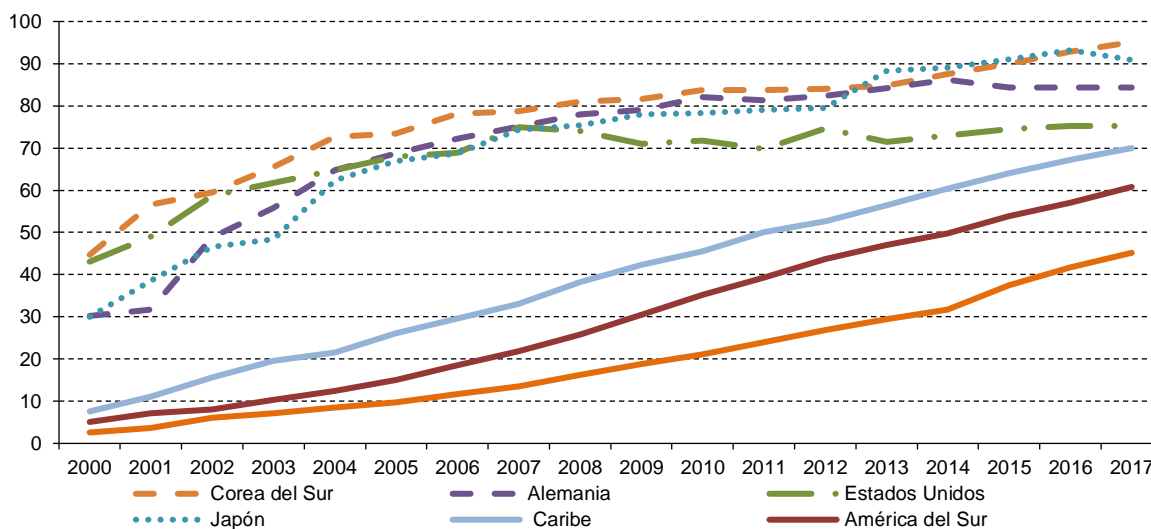
Uno de estos es la convergencia de aparatos y contenidos que cambian por completo la ecología de medios y el rol de cada uno de los soportes y donde la vida mediada por tecnologías va permeando momentos y espacios que hasta ahora no se habían previsto y que posibilitan a los usuarios ejercer su derecho a la libertad de expresión, seleccionar y producir contenidos. Por ejemplo, los teléfonos ya no son solo para hablar, los relojes permiten acceder a muchos más datos que la hora y la televisión como experiencia es completamente distinta a lo que era hace una década. La digitalización de la vida diaria no se va a reducir en un futuro próximo; al contrario, todos los avances indican que aumentará. Por ejemplo, se espera para 2020 que más de 50 mil millones de dispositivos estén interconectados en lo que es un fiel reflejo del avance de Internet de las Cosas, o el intercambio de datos entre sensores y dispositivos (Mekki y otros, 2019). En este contexto social, cultural y tecnológico, la pregunta inicial de qué significa ser parte activa de una sociedad de la información y comunicación se vuelve todavía más relevante.

En una región tan desigual como la de América Latina y el Caribe es central preguntarse por la inclusión social en la era digital y sobre qué estrategias hay que promover desde la política pública para no profundizar brechas. Esta noción de inclusión la considera un proceso complejo que va más allá de acceder a tecnologías e incluye utilizarlas de forma de alcanzar su máximo potencial. Esta aproximación no pretende un uso normativo de los aparatos tecnológicos, puesto que las ventajas que ofrecen los

dispositivos son diferentes según las características sociodemográficas y culturales de los usuarios, así como sus necesidades y expectativas.

En términos de acceso a Internet, la mirada es positiva puesto que los avances indican que en América Latina y el Caribe más de la mitad de los habitantes han accedido a Internet desde 2016 (Rojas y Poveda, 2018). El gráfico 1 muestra un notable crecimiento del porcentaje de individuos que accede a Internet entre 2000 y 2017, acercándose a los niveles de acceso de Estados Unidos. El mayor porcentaje promedio se ha dado en el Caribe, seguido por América del Sur y finalmente, en Centroamérica y México. En Centroamérica están los países con menor porcentaje de individuos con acceso a Internet. En El Salvador, Haití, Honduras y Nicaragua menos de 35 de la población usa Internet; por su parte, en la Argentina (75,9%), Chile (87,5%) y Costa Rica (67,3%), se observa la mayor proporción de usuarios de Internet en la región (véase gráfico 2). La evidencia muestra, además, que la tendencia en términos de acceso ha ido variando y la conectividad a Internet ha superado el acceso a computadores en el hogar. En el Brasil, por ejemplo, el número de hogares con computador disminuyó en los últimos años. El acceso a Internet a través de la telefonía móvil ha permitido una masificación rápida de nuevas modalidades de acceso en los últimos años.

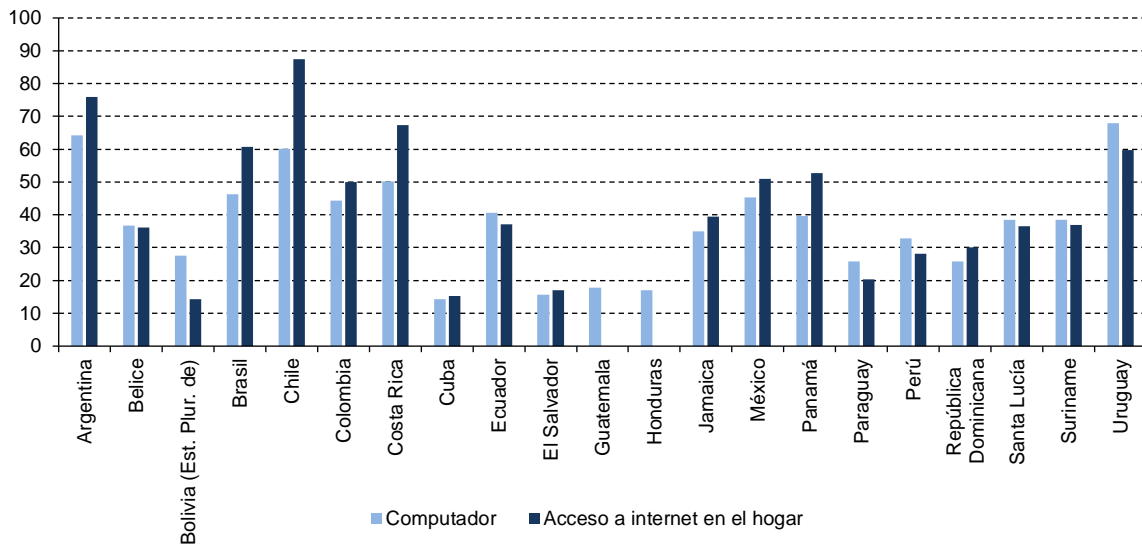
Gráfico 1
Usuarios de Internet (regiones y países seleccionados), 2000-2017
 (En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de información disponible [en línea] <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>.

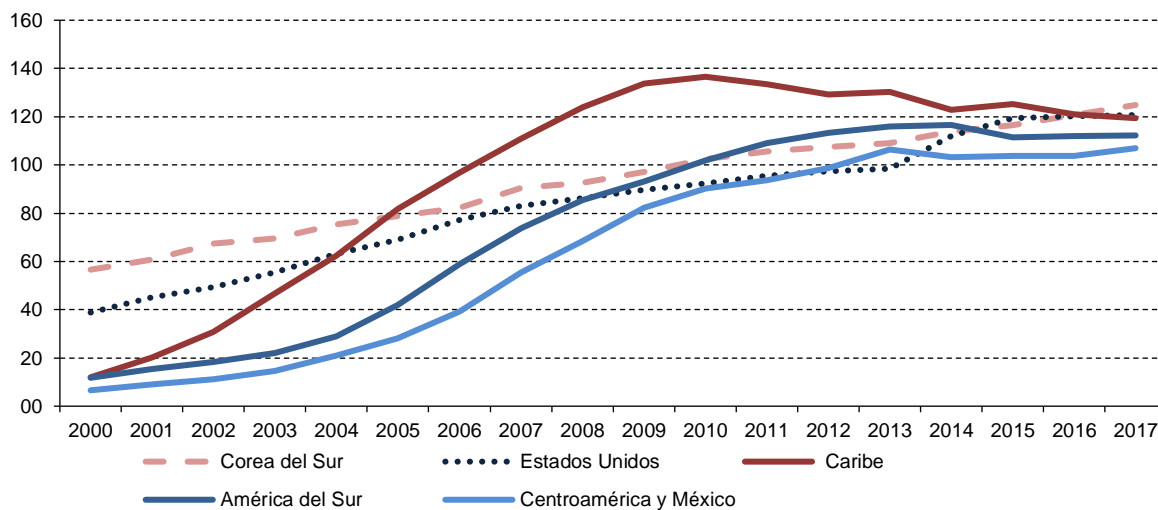
La inclusión digital a través de los teléfonos inteligentes es prevalente en países en desarrollo y sobre todo en América Latina, lo que desde la perspectiva de disminución de brechas de acceso vale la pena analizar. De hecho, los indicadores regionales dan cuenta de una cobertura del 70% de la población a 2017, con una proyección del 84% en 2020 (Patiño, Poveda y Martínez, 2018). En tanto, el uso de teléfonos inteligentes fue de 55% para 2016 con una estimación del 70% para el año 2020, lo que estaría 4 puntos porcentuales por sobre el promedio mundial (GSMA, 2017). La evolución de las suscripciones a teléfonos celulares por cada 100 habitantes, a diferencia de los indicadores de acceso a Internet o a computador, ha aumentado más rápidamente y está convergiendo con el acceso a este equipamiento con países en la punta del desarrollo tecnológico como Estados Unidos y Corea del Sur (véase gráfico 3).

Gráfico 2
América Latina y el Caribe (21 países): hogares que tienen computadora y acceso a Internet, alrededor de 2017
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de información disponible [en línea] <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>.

Gráfico 3
Evolución de las suscripciones a teléfono celular por cada 100 habitantes
(regiones y países seleccionados), 2000-2017
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de información disponible [en línea] <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>.

Esto implica que a nivel regional se espera que la expansión de conexiones a Internet se realizará con mayor frecuencia a través de modalidades cada vez más diversas que son posibles a partir de los dispositivos móviles (redes móviles o wifi públicas) por sobre conexiones fijas de computadores en los hogares, lo que se puede explicar por varios factores. Primero, porque se trata de una forma de conectarse a Internet de relativo menor costo que, por ejemplo, a través de una conexión fija. Es decir, no necesita de conexión a Internet en el hogar y permite acceder a otro tipo de planes, muchas veces

más accesibles para los estratos sociales de menores ingresos. En cuanto a habilidades y soportes, también se ha visto que la apropiación de un computador o laptop presenta mayores complejidades en términos de competencias requeridas que un teléfono inteligente y que este tiende a ser más familiar, sobre todo para usuarios nuevos. La tendencia observada en investigaciones en poblaciones más excluidas, por ejemplo, habla de personas con miedo a romper o quebrar un computador y por ello tratarlo con extremo cuidado, lo que dificulta su apropiación en la vida diaria (Pavez, 2014a). En tanto, el celular se aprecia como más amigable, de tamaño manejable y transportable, el costo es considerablemente menor a un computador y tiene, en definitiva, menores barreras de entrada (Napoli y Obar, 2014). En términos de acceso, el teléfono celular goza de mayor popularidad que el computador, en especial en las zonas rurales.

Recuadro 3

Otras brechas sociohistóricas estructurantes del contexto

La región de América Latina se caracteriza por ser una de las regiones más desiguales del mundo. Esta desigualdad se ha reproducido y perpetuado a lo largo de su historia y es uno de los grandes desafíos para la reducción de la pobreza, el desarrollo sostenible y la garantía de los derechos de la población. Sumado a ello, la desigualdad atenta contra el derecho de los ciudadanos de participar plenamente en su sociedad.

De acuerdo con el último informe del Panorama Social de América Latina, se estima que “la desigualdad de ingresos, medida por el índice de Gini (promedio de 15 países de América Latina) se redujo de 0,538 en 2002 a 0,477 en 2014 y a 0,469 en 2017, y luego llegó a 0,465 en 2018” (CEPAL, 2019, pág. 21). Entre los países que hacen parte de este estudio, el Brasil presenta los mayores niveles de desigualdad de ingreso con un índice de Gini de 0,540 para 2018. Le sigue Costa Rica con un índice de Gini inferior 0,5 pero sin grandes variaciones entre los años 2002 y 2018 (0,497-0,493, respectivamente). En tercer lugar, está Chile con un índice de Gini de 0,454 y, por último, el Uruguay, cuyo índice alcanza un valor de 0,391 en zonas urbanas.

Por otro lado, a pesar de grandes avances en las últimas décadas, la pobreza y pobreza extrema persisten en la región y han presentado un ligero aumento en los últimos años. Además, parte de la población que ha superado la barrera de la pobreza se encuentra en situación de vulnerabilidad. Al observar la estructura social definida por ingresos, los datos del Panorama Social de América Latina 2019 muestran que en 2017 un 55,9% de la población se encuentra en el estrato bajo, que representa a la población bajo la línea de pobreza y en situación de vulnerabilidad (ingresos inferiores a 1,8 líneas de pobreza por persona). Le siguen los estratos medio-bajo (entre 1,8 y 3 líneas de pobreza por persona) que agrupan al 20,9% de la población y que también se encuentran en una situación de vulnerabilidad frente a la pobreza. Es decir, un 76,8% de la población de América Latina pertenece a estos estratos. En el caso de los países incluidos en este estudio vemos que esta población alcanza a 66,3% en el Brasil, 67% en Chile, 62,1% en Costa Rica y 41,1% en el Uruguay.

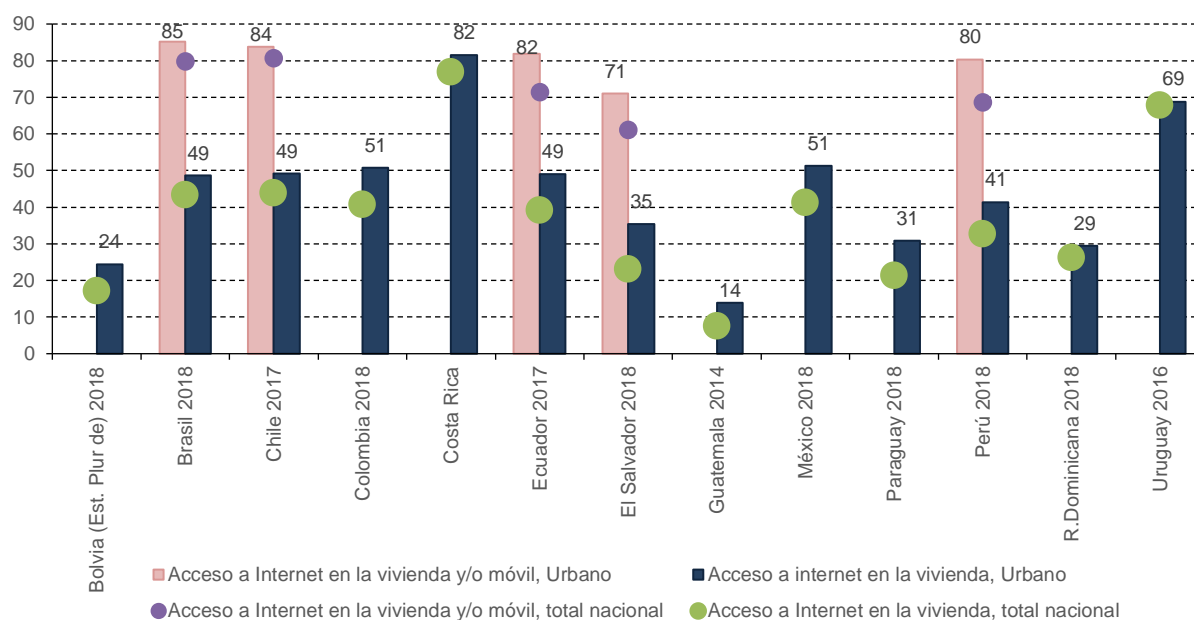
Otro antecedente relevante para la inclusión digital de la población es el logro educativo alcanzado en cada país. Junto con los importantes avances en materia de acceso y años de educación, persisten dificultades en relación con los niveles de abandono escolar y conclusión del ciclo, particularmente en la enseñanza secundaria para los estratos de ingresos más bajos. Para 2017, el 75% de la población de estrato de ingreso bajo de 25 años o más no alcanza a terminar secundaria (33,8%, primaria incompleta y 41,5%, secundaria incompleta). Las cifras varían de manera importante entre los cuatro países del estudio. Las tasas de conclusión en secundaria para los jóvenes de 20 a 24 años en 2016 alcanzaban al 87% en Chile, 74 en el Brasil, 59% en Costa Rica, y 41% en el Uruguay.

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Panorama social de América Latina 2018* (LC/PUB.2019/22-P/Rev.1). Publicación de las Naciones Unidas, Santiago.

Otro aspecto relevante en relación con los datos sobre infraestructura digital y conectividad es que, a pesar de los avances persiste una brecha importante por zona de residencia, donde los hogares de zonas rurales presentan bastante menor nivel de acceso (Patiño, Poveda y Martínez, 2018). Por ejemplo, en América Latina un habitante urbano tiene entre 15 y 41 puntos porcentuales más de posibilidades de conectarse a Internet que uno rural (Galperín, 2016). En términos generales, las comunidades aisladas de grandes centros urbanos tienden a estar en desventaja en cuanto al acceso a servicios públicos, de salud, transporte, variedad de empleos a los que pueden acceder y, ciertamente, en términos educativos.

Es aquí donde las tecnologías pueden hacer una diferencia sustantiva en términos de calidad de vida de todos quienes las habitan. Como muestran los datos del *Panorama Social de América Latina 2018* (CEPAL, 2019), la conectividad de los hogares en las zonas urbanas es, en promedio, seis veces mayor que en las zonas rurales, aunque existen grandes diferencias entre países (véanse los gráficos 4 y 5). Varios de ellos presentan un acceso a la conectividad muy precario en las zonas rurales, como es el caso del Estado Plurinacional de Bolivia, Guatemala y Perú, con menos del 5 de la población rural con acceso a Internet desde el hogar. Por otra parte, los datos ilustran cómo la conectividad móvil ha entrado en los hogares de las zonas rurales del Brasil, Chile, el Ecuador, El Salvador y el Perú.

Gráfico 4
América Latina (13 países): personas con acceso a Internet en la vivienda e Internet en el celular, según población total y áreas urbanas, en torno a 2016^a
 (En porcentajes)



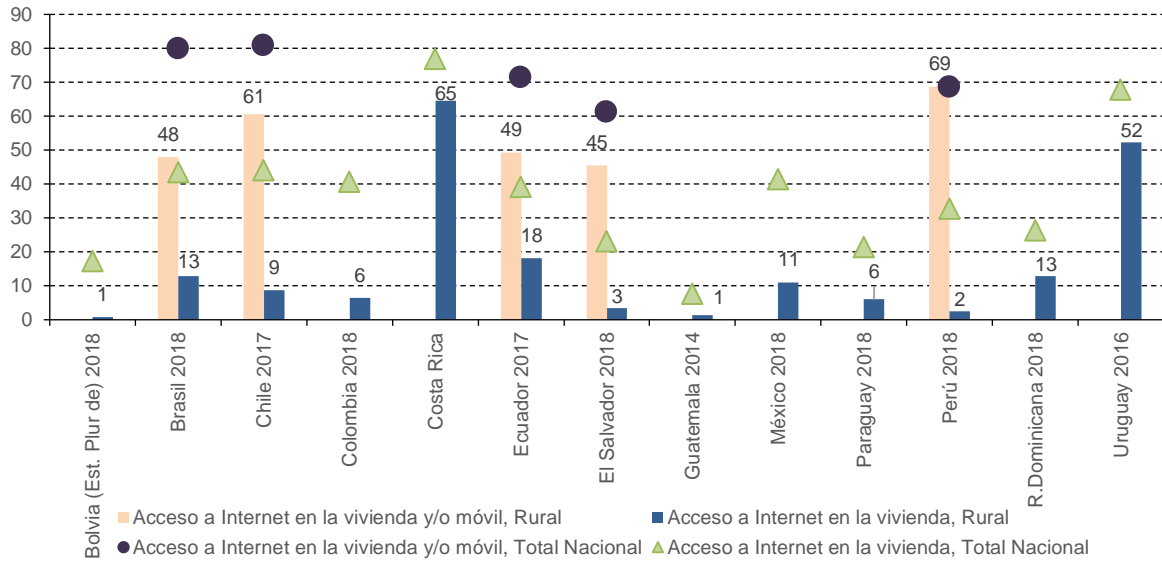
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, sobre la base de Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

^a Para Chile, Ecuador, El Salvador y Perú, el acceso a Internet en la vivienda incluye la conexión a Internet mediante dispositivos móviles (Internet inalámbrico, teléfonos inteligentes y otros). Para el Brasil la conexión en la vivienda corresponde a computador o televisor.

Entre los niños, niñas y adolescentes conectados a Internet, en los cuatro países que hacen parte del estudio Kids Online en América Latina, la gran mayoría accede a Internet vía celular: entre el 83% y 91% de los usuarios de estos países accede vía móvil (véase gráfico 6). En Chile y el Uruguay el acceso vía computador también es bastante importante (72% y 82%, respectivamente, acceden por esta vía).

Las desventajas del acceso móvil frente al fijo están asociadas a los tipos de usos; es decir, para qué se usa finalmente un teléfono inteligente. En este sentido, la evidencia da cuenta de usos para comunicación y sociabilización, particularmente, redes sociales (Pearce y Rice, 2013), pero limitados para otras actividades que se pueden realizar con un computador. Asimismo, indica que la probabilidad de dar el salto a un uso de computador es baja en usuarios de Internet exclusivamente a través de teléfonos móviles, a menos que exista la necesidad por demandas educacionales o laborales (Pavez y Correa, 2019).

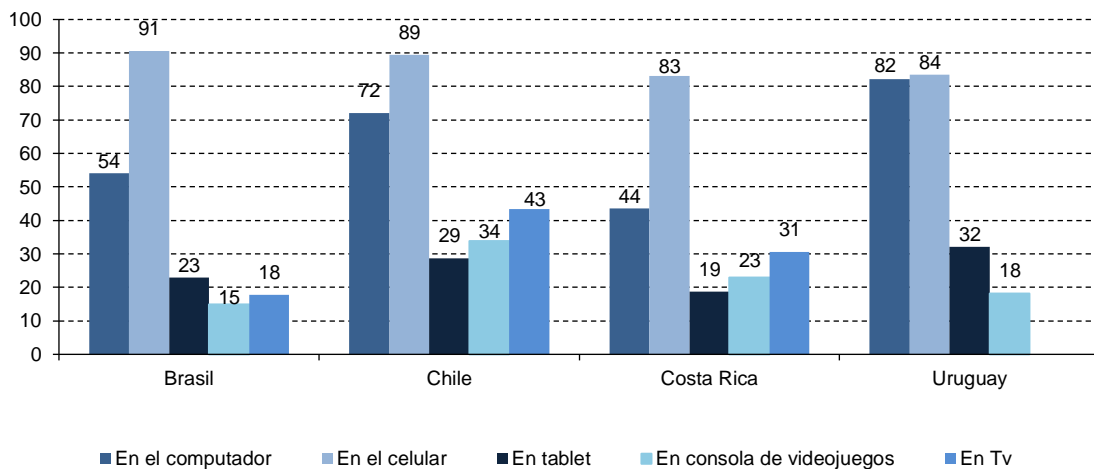
Gráfico 5
América Latina (13 países): personas con acceso a Internet en la vivienda e Internet en el celular,
según población total y áreas rurales, en torno a 2016^a
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, sobre la base de Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

^a Para Chile, Ecuador, El Salvador y Perú, el acceso a Internet en la vivienda incluye la conexión mediante dispositivos móviles (Internet inalámbrico, teléfonos inteligentes y otros). Para el Brasil la conexión en la vivienda corresponde a computador o televisor.

Gráfico 6
Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: medios de acceso a Internet de niños, niñas y adolescentes
que acceden a Internet (2016-2017)
(En porcentajes)



Fuente: Estudios Kids Online Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

De todas maneras, acceder a Internet a través de teléfonos móviles ha resultado ser una puerta de entrada para poblaciones excluidas con menos posibilidades de acceso, incluyendo a niños, niñas y adolescentes. Estos avances sin duda complejizan la medición y análisis de datos porque es tremendamente relevante no sólo saber a qué se accede, sino desde dónde, qué significa esta movilidad de conexión y qué posibilidades de interacción y aprovechamiento real de las potencialidades de Internet implica cuando se combina con acceso a computadores o laptops. El capítulo II de este documento avanzará en torno al análisis de los nuevos desafíos de acceso que se presentan en relación con la comunidad de usuarios. Esto obliga a revisar políticas públicas y agendas digitales y que se aborden los cambios que conllevan conceptos que antes se daban por sentado, tales como acceso, dispositivo y contenido, además de reconocer los avances y los desafíos que trae el ser parte de una sociedad de la información y comunicación que sigue avanzando a pasos que son imposibles de prever.

D. Políticas públicas y la inclusión digital en la infancia y adolescencia

La cultura digital, su dinamismo y permeabilidad producto de la convergencia de soportes y auge de la movilidad digital, obliga a repensar cómo se está preparando a niños, niñas y adolescentes para hacer frente a estos nuevos, y ciertamente cambiantes, desafíos desde la política pública. Más aún, porque el acceso y uso de soportes digitales se constituyen como una oportunidad para desarrollar competencias que van más allá de la educación formal. Por lo tanto, para aprovechar las oportunidades que presentan las tecnologías, es necesario evaluar la pertinencia de las habilidades que se están promoviendo entre niños, niñas y adolescentes¹. Esto también en respuesta a la creciente necesidad de incluir en las aulas la formación de ciudadanos partícipes de una sociedad que experimenta desafíos ligados con cambios en la economía, transformaciones culturales y oportunidades digitales (PISA, 2018). En este contexto, la educación ha sido descrita como un eslabón clave para la integración y la movilidad social (UNESCO, 2014; CEPAL 2010 y 2019), puesto que tiene directo impacto en que los y las estudiantes adquieran herramientas y experiencias para lidiar con tecnologías, lo que afecta a largo plazo en sus procesos educativos, sociales y de participación (Alderete y Formichella, 2016).

Con el objeto de responder a las necesidades que han surgido frente a la instalación de las tecnologías digitales, los países de la región han procurado responder a partir de la elaboración de Estrategias nacionales marco de desarrollo digital (ENMDD) como instrumentos de planificación. Por medio de estos se establecen prioridades de intervención con una visión de mediano y largo plazo para, entre otras cosas, articular el quehacer de distintos campos de política pública y movilizar recursos para la transformación digital de la sociedad en general (Velásquez, en prensa). De manera concreta han asumido la figura de estrategias, agendas, políticas o planes.

Uno de los esfuerzos regionales que se han impulsado desde el año 2000 ha sido la Agenda Digital para América Latina y el Caribe (eLAC), que promueve el desarrollo del ecosistema digital en los países de la región mediante un proceso de integración y cooperación regional², fortaleciendo las políticas digitales que impulsen el conocimiento, la inclusión y la equidad, la innovación y la sostenibilidad ambiental. Esta agenda establece objetivos a nivel de formación de capital humano, productividad, educación e igualdad de género, entre otros. En este marco se ha buscado asegurar desde la política pública no sólo el acceso a la tecnología, sino también el empoderamiento de los usuarios, sobre todo en poblaciones más excluidas y donde el Estado debe cumplir un rol (Patiño, Poveda y Martínez, 2018).

¹ Es necesaria una consideración especial para estudiantes adolescentes de 15 años, puesto que se observa un punto de quiebre en términos de habilidades. Esto porque la tendencia indica que a esta edad se toman decisiones relevantes en términos educativos y el desarrollo de habilidades digitales a esa edad tendrá un impacto significativo en su futuro (OCDE, 2017).

² Para información más detallada véase [en línea] <https://www.cepal.org/es/proyectos/elac2020>.

Desde 2012 existe la Conferencia de Ciencia, Innovación y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones como órgano subsidiario de CEPAL, cuyos objetivos son “promover el desarrollo y mejoramiento de las políticas nacionales de ciencia, tecnología e innovación, y aquellas relacionadas con el avance de la sociedad de la información y del conocimiento”³. En el marco de la Conferencia se han construido varias versiones de una Agenda Digital para América Latina y el Caribe, cuya versión más actual es la de 2020 (eLAC2020).

La agenda eLAC2018 contó con un objetivo específico en la línea educativa⁴, que se refería a la necesidad de avanzar en el uso de las TIC en la educación reevaluando los sistemas educativos bajo este nuevo contexto y capacitando a la comunidad educativa. En la evaluación de los avances sobre las políticas digitales en educación en dicha agenda se destaca que “...es importante continuar avanzando en la integración equilibrada de las dimensiones de infraestructura, apropiación, recursos e innovación. En varios países las brechas de conectividad a centros educativos por área geográfica y nivel socioeconómico persisten” (CEPAL, 2018, pág.11). En el informe se destaca que 12 países de la región tendrían políticas, programas o proyectos que abarcan dimensiones de apropiación y cultura digital, además de proveer recursos digitales e infraestructura a las escuelas (CEPAL, 2018)⁵. La nueva agenda eLAC2020, aprobada en 2018, incorpora también un objetivo en el área educativa, donde se destaca la necesidad de avanzar en la incorporación de las habilidades digitales y el pensamiento digital-computacional en los currículos.

Al analizar las estrategias de desarrollo digital que se han ido llevado a cabo a nivel nacional en 15 países de la región, se observa que casi todas mencionan la educación y “reconocen la importancia de generar procesos de intervención mediante los cuales se desarrollen habilidades digitales (15 de 15) y habilidades para el trabajo (14 de 15). De manera más concreta, algunos países asocian el desarrollo de estas intervenciones con el devenir de la educación técnica (5 de 15) y la terciaria (6 de 15), mientras que otros lo ven a lo largo de la vida escolar, y relevan el interés por la gestión de las implicaciones del desarrollo digital en la educación inicial (2 de 15), la primaria (4 de 15) y la secundaria (4 de 15)” (Velásquez, en prensa: pág. 66).

Sumado a ello, reiteradamente se menciona la necesidad de mejorar la infraestructura escolar desde el punto de vista de la conectividad. En relación con el uso de las TIC en el ambiente escolar se destaca la necesidad de avanzar en el desarrollo de pedagogías y la incorporación de contenidos para el aprendizaje digital (11 de 15). “A su vez, en cerca de la mitad de los países se prioriza la integración física de las TIC en el aula y otros espacios de gestión escolar (7 de 15); y la formación del personal educativo (8 de 15)” (Velásquez, en prensa: pág. 66).

Las políticas educativas relativas a la integración de lo digital en el aula comenzaron de manera incipiente en algunos países de la región hacia el final de la década de los ochenta. Hasta mediados de 1990, las principales iniciativas en América Latina tenían como propósito general mejorar los resultados de aprendizaje y enseñanza al interior de las escuelas. Luego, desde mediados de los años 90, las iniciativas de integración de las TIC en la educación comenzaron a priorizar el objetivo de dar acceso a los estudiantes al equipamiento, prestando especial atención a los sectores de menor nivel socioeconómico como estrategia de nivelación y equidad.

³ Esta cita ha sido extraída del sitio disponible [en línea] <https://www.cepal.org/es/organos-subsidiarios/conferencia-ciencia-innovacion-tecnologias-la-informacion-comunicaciones>.

⁴ Objetivo 14: Incorporar o fortalecer el uso de las TIC en la educación y promover el desarrollo de programas que contemplen la capacitación de docentes, nuevos modelos pedagógicos, la generación, adaptación e intercambio de recursos educativos abiertos, la gestión de las instituciones de educación y evaluaciones educativas.

⁵ Para más información, véase CEPAL (2018), *Monitoreo de la Agenda Digital para América Latina y el Caribe eLAC2018*. LC/TS.2018/29, Publicación de las Naciones Unidas.

A comienzos de los años 2000, con la difusión de Internet, comenzaron a surgir los portales educativos como una herramienta de apoyo e incentivo del uso de las TIC en educación. En una primera etapa se enfocaron en la producción de recursos educativos digitales para docentes y estudiantes y luego, pasan a cumplir funciones de soporte en variados sistemas de comunicación entre comunidades de docentes (Pavez, 2014b). A nivel regional, en 2004 se conforma la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE) que contempla a 19 países de la región. La RELPE busca poner a disposición de los estudiantes, familias y profesores recursos digitales para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Brunner, 2003, citado por Pavez, 2014b). Sin embargo, la producción de recursos digitales no es de alta prioridad en todos los países de América Latina, a diferencia de lo que sucede en Europa (Vacchieri, 2013).

En 2002, la UNESCO acuñó el término Recursos Educativos Abiertos (REA) y una década después publicó la Declaración de París de REA 2012 donde se hace un llamado a los gobiernos a que fomenten su producción. Hoy en día, producto del creciente aumento de los REA, se hace cada vez más necesario generar estándares de calidad para usuarios en el uso y desarrollo de estos recursos, ya que estos sólo significarán un aporte en la medida en que los usuarios logren autonomía de uso, apropiación de los contenidos y disminución de desigualdades en el acceso (Hinojosa, 2017).

En paralelo, y desde mediados de la década de los años 2000, comenzó la tendencia de proveer computadoras portátiles a los estudiantes, siguiendo el modelo de un niño-un computador desarrollado en Estados Unidos, donde los equipos eran diseñados específicamente para la educación (Sunkel, Trucco y Espejo, 2014). Esta tendencia ha ido perdiendo fuerza en los últimos años debido a los cambios que ha traído el acceso a equipamientos móviles de bajo costo y a que se ha comenzado a mirar con mayor interés el desarrollo de habilidades para la era digital.

En síntesis, es posible establecer que las políticas digitales en la región se han concentrado en el sector de educación como actor fundamental para llevar a cabo el desarrollo de habilidades digitales (contexto que será analizado en el capítulo III). Sin embargo, es importante avanzar hacia políticas más integrales con un enfoque más amplio, donde no sea sólo el sistema educativo el encargado de formar y potenciar las capacidades de las nuevas generaciones para aprovechar las oportunidades del mundo digital, sino también involucrar a la sociedad en su conjunto, incluyendo al sector privado que administra las principales plataformas de Internet. El mundo en línea y fuera de línea (*online* y *offline*) están intrínsecamente ligados. Entonces, y producto de la convergencia de soportes y contenidos, esto implica asumir la movilidad e interactividad, siendo muy relevante analizar cómo se conforma la ecología digital de niños, niñas y adolescentes (véase capítulo II).

Otro punto central es la necesidad de tomar conciencia de que la participación en la era digital, así como la oportunidad de desarrollar habilidades que permitan navegarla, hace referencia a una vida plena en derechos y ciudadanía. Entonces, pensar en habilidades que sirvan sólo para el desarrollo formativo o la escuela resulta limitado, puesto que no se condice con la exigencia de capacidades digitales para ámbitos más amplios, como los relacionados con la ciudadanía, el ejercicio de derechos y la satisfacción de necesidades informativas y comunicacionales, entre otras (como se abordará en el capítulo IV).

Finalmente, en un contexto de desigualdad tanto en un mismo país como entre países de la región, es alarmante que la evidencia indique que un recambio generacional no permitirá superar las desigualdades digitales, sino que persistirán en el tiempo (ITU, 2018). En otras palabras, un niño o niña de un entorno socialmente desventajado, de no tener acceso a estos recursos y oportunidades, seguirá en desventaja. Es importante que todos y todas estén habilitados para ser parte de esta era digital y cuenten con herramientas y habilidades de autocuidado para enfrentar los riesgos que se les puedan presentar en el camino (véase capítulo V).

E. Bibliografía

- Alderete, M. y M. Formichella (2016), "Efecto de las TIC en el rendimiento educativo: el Programa Conectar Igualdad en la Argentina", *Revista CEPAL* N° 119 (LC/G.2683-P), Publicación de las Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- Carrasco, A. y L. Flores (2019), *De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*, Santiago de Chile, marzo. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2019), *Panorama Social de América Latina 2018* (LC/PUB.2019/22-P/Rev.1), Publicación de las Naciones Unidas, Santiago.
- ____ (2018), *Monitoreo de la Agenda Digital para América Latina y el Caribe eLAC2018* (LC/TS.2018/29), Publicación de las Naciones Unidas, Santiago.
- ____ (2011), *Panorama Social de América Latina 2010* (LC/G.2481-P), Publicación de las Naciones Unidas, Santiago.
- CEPAL/UNICEF (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2014), "Derechos de la infancia en la era digital", *Boletín Desafíos* N°18, Publicación de las Naciones Unidas.
- Galperín, H. (2016), "La brecha digital en América Latina: evidencia y recomendaciones de política a partir de encuestas de hogares", presentado en CPRLATAM Conference, junio de 2016 en Ciudad de México.
- GSMA (2017), *The Mobile Economy 2017*. Disponible [en línea] <https://www.gsma.com/r/mobileeconomy/>
- Hinostroza, E. (2017), "TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe", Policy Papers UNESCO. Montevideo.
- ITU (International Telecommunication Union) (2018), *Measuring the Information Society Report*. Geneva: International Telecommunication Union.
- Livingstone, S., G. Mascheroni y E. Staksrud (2015), *Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe*. Londres, Reino Unido, EU Kids Online.
- Mekki, K. y otros (2019), "A comparative study of LPWAN technologies for large-scale IoT deployment", *ICT Express*, 5(1).
- Napoli, P. y J. Obar (2014), "The emerging mobile internet underclass: A critique of mobile internet access", *The Information Society*, 30.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (2017), "Do socio-economic disparities in skills grow between the teenage years and young adulthood?", *Adult Skills in Focus* #5. Disponible [en línea] https://www.oecd-ilibrary.org/education/do-socio-economic-disparities-in-skills-grow-between-the-teenage-years-and-young-adulthood_3c7dc862-en
- ____ (2013), *Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida: Un enfoque estratégico de las políticas de competencias*, OCDE.
- Patiño, J., L. Poveda y A. Martínez (2018), *Monitoreo de la Agenda Digital para América Latina y el Caribe eLAC2018*(LC/TS.2018/29), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), publicación de las Naciones Unidas, Santiago.
- Pavez, I. (2014a), "The Latinas' internet: meanings and practices in the everyday lives of disadvantaged migrant women in London". PhD thesis, The London School of Economics and Political Science (LSE). Disponible [en línea] <http://etheses.lse.ac.uk/982/>
- ____ (2014b), "Derechos de la Infancia en la era de internet. América Latina y las nuevas tecnologías", serie *Políticas sociales* N° 210 (LC/L.3894). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), publicación de las Naciones Unidas, Santiago.
- Pavez, I. y T. Correa (2019), "I don't use the internet: Exploring perceptions, experiences and practices among mobile-only and hybrid internet users", presentado en la 69th International Communication Association Conference, Washington DC., Estados Unidos, mayo.
- Pearce, K. y R. Rice (2013), "Digital divides from access to activities: Comparing mobile and personal computer internet users", *Journal of Communication*, 63(4).
- PISA (2018), *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. OECD.

- Rojas, E. y L. Poveda (2018), *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe* (LC/TS.2018/11), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas, Santiago.
- Sunkel, G., D. Trucco y A. Espejo (2014), *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional* (LC/G.2607-P), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas, Santiago.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2014), *Enfoque Estratégico sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2018), "Niños, niñas y adolescentes conectados: Informe Kids Online Uruguay".
- _____(1989), *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible [en línea] <https://www.unicef.es/publicacion/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>
- Vacchieri, A. (2013), *Estado del arte sobre la gestión de las políticas de integración de computadores y dispositivos móviles en los sistemas educativos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Buenos Aires.
- Velásquez, A. (en prensa), Resultados del análisis de las estrategias nacionales de desarrollo digital. Presentación de avances de informe final.

II. Modalidades de acceso material a Internet y su relación con las habilidades y prácticas digitales

*Patricio Cabello
Magdalena Claro
Matías Dodel*

A. Introducción

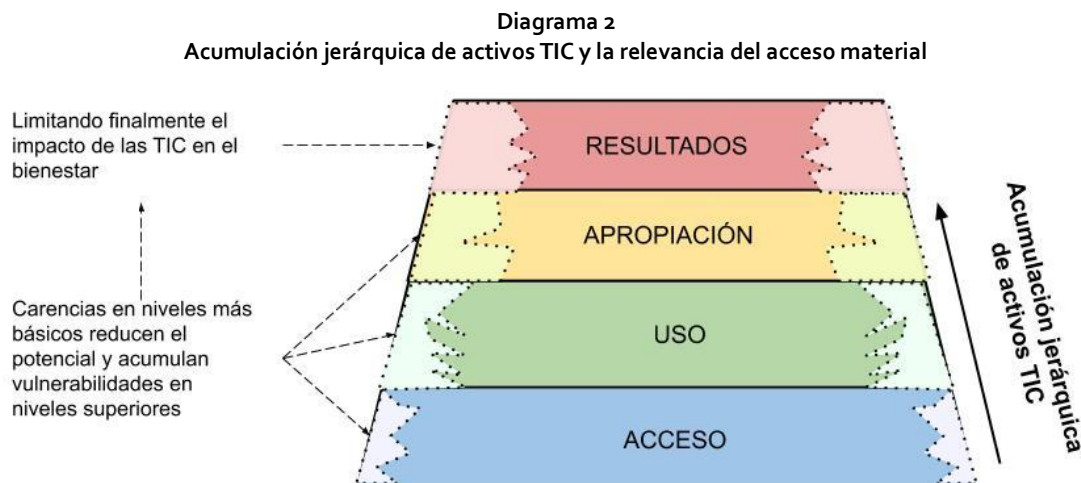
Dada la centralidad que tienen las tecnologías digitales en las sociedades actuales, el modo en que niños, niñas y adolescentes acceden a Internet constituye una dimensión clave para las políticas orientadas a su desarrollo y bienestar (Livingstone, Carr y Byrne, 2016) (véase Diagrama 2 para el lugar que ocupa el acceso en el marco teórico Kids Online). Sin embargo, la rápida masificación del acceso a Internet en los últimos años, especialmente a través de dispositivos celulares (como aborda el Capítulo I), ha llevado a una reducción del interés en el acceso material a la red por parte de las agendas públicas en el mundo desarrollado, lo que es razonable en un contexto en que el acceso material, así como otros aspectos básicos relacionados con el desarrollo y la desigualdad han sido en general superados. En estos países la preocupación tiende a enfocarse en los siguientes niveles de inclusión, tales como las brechas en usos, habilidades y resultados tangibles, asumiendo que la motivación para utilizar estas tecnologías explica más el acceso material que los recursos y condiciones económicas (Büchi, Just y Latzer, 2016; van Deursen y Helsper, 2017; Selwyn, 2010; van Dijk y van Deursen, 2014).

Sin embargo, en los países en vías de desarrollo, y particularmente en América Latina, un continente marcado por la desigualdad, aún persisten brechas considerables en el acceso material al mundo digital (Ayanso, Cho y Lertwachara, 2014; Third y otros, 2017), las que resultan centrales bajo el supuesto de que ciertas formas de acceso pueden tener un mayor potencial y habilitar para aprovechar las oportunidades de participación en la sociedad digital (Mascheroni y Olafsson, 2016; Araujo y Reinhard, 2019). Investigaciones recientes indican que las diferencias en el acceso material tienen

consecuencias tangibles en las oportunidades en la sociedad digital y en el bienestar de las personas (van Deursen y van Dijk, 2019). Además, estas investigaciones sugieren que la posibilidad de acceso a tecnologías diversas y actualizadas es el origen de nuevas desigualdades en el acceso material.

El punto de partida del presente capítulo es que el acceso material constituye una dimensión más compleja que tener o no conexión en el hogar y se relaciona con la posibilidad de acceder desde distintos puntos y diversos dispositivos. La propuesta que surge entonces es que existe una relación entre las modalidades de acceso material a Internet y otros niveles de apropiación y participación en la sociedad digital y que, al mismo tiempo, estas modalidades de acceso tienen una relación directa con las condiciones materiales de vida de niños, niñas y adolescentes, en línea con lo planteado por el marco teórico Kids Online (ver Diagrama 1).

Se propone que, para el ejercicio de una ciudadanía digital plena, entendida como la participación en diversas oportunidades en línea (ver capítulo IV de este informe para una revisión extendida del concepto de ciudadanía digital), los individuos requieren de una serie de accesos sucesivos y secuenciales que necesariamente tienen su base en este acceso material. Luego, y solo en función de la calidad de este acceso, podrán moverse hacia otros niveles de inclusión digital, tales como los usos, las habilidades y los resultados tangibles. De esta manera, los rezagos en un nivel repercuten en el logro de los siguientes (Selwyn, 2010; van Dijk y van Deursen, 2014), lo que releva la importancia de enfocarse en una comprensión más profunda de las causas y consecuencias de las brechas en acceso material. Esta articulación de los diferentes niveles de acceso se sintetiza en el diagrama 2.



Fuente: Dodel (2015) sobre la base de Selwyn (2004, 2010) y Sunkel, Trucco y Möller (2010).

Cuestionar el supuesto de que el problema del acceso ha sido superado es particularmente relevante en el contexto de algunos discursos mediáticos que han construido la imagen de una infancia y una adolescencia plenamente conectadas y representada en la figura del “nativo digital” (Prensky, 2001). Si bien esta idea ha sido cuestionada en diversos trabajos de investigación (Bayne y Ross, 2011; Gallardo-Echenique y otros, 2015; Palma, 2019), sigue permeando la opinión pública y el discurso de las políticas de acceso digital.

En este marco se ha desarrollado un análisis exploratorio comparativo de Chile, el Brasil, Costa Rica y el Uruguay, buscando conocer en primer lugar las modalidades de acceso material de niños, niñas y adolescentes en estos países, para luego investigar la relación entre estas modalidades de acceso y las

habilidades y las oportunidades de participación en la sociedad digital. Finalmente, se busca indagar en torno a las diferencias sociodemográficas que existen en estas formas de acceso.

B. Modalidades de acceso de niños, niñas y adolescentes del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay

Las encuestas Kids Online en América Latina han sido la fuente de información sobre lugares y dispositivos de conexión en los cuatro países, lo que ha posibilitado conocer las modalidades de acceso digital de niñas, niños y adolescentes. Se llevó a cabo un procedimiento de análisis en dos pasos. En el primero, para cada uno de los países, se realizaron dos análisis de clases latentes (LCA)⁶ de manera diferenciada para dispositivos y lugares de acceso. En un segundo paso, se crearon grupos utilizando las clases construidas para combinar lugar principal de acceso y principal dispositivo de acceso en cada país.

En el primer paso (véase cuadro 1), en los cuatro países se forman dos clusters por cada dimensión de acceso explorada (lugar y dispositivo). En lo que refiere a los dispositivos, el LCA señaló la existencia de dos grandes grupos en cada país, a los que hemos denominado mayoritariamente multi-dispositivo (M) y con una mayor predominancia del celular (C). Mientras que, en lo que respecta al lugar, en los cuatro países el LCA distinguió dos grupos en términos generales: uno al que denominamos mayoritariamente ubicuo (U) y otro centrado más en el hogar (H).

Sin embargo, esta nomenclatura global esconde importantes diferencias al interior de cada país, con algunas notorias excepciones. En el caso del Uruguay, por ejemplo, más de la mitad de niños, niñas y adolescentes en ambos grupos de lugar de acceso se conectan a Internet desde el centro educativo. Es más, los niveles promedio de acceso a Internet desde la escuela, en ambos grupos uruguayos, son mayores o similares a los de los grupos ubicuos en los demás países. Esta particularidad uruguaya en términos de expansión y equidad digital en el acceso a Internet desde la escuela se debe en gran medida a las políticas asociadas al Plan Ceibal.

Otra precisión importante es la alta proporción que alcanza el notebook en ambos grupos de dispositivo de acceso, tanto en Chile como en el Uruguay (más de la mitad en ambos casos). Ello es también relevante en tanto puede ser el reflejo de las políticas que, por vías distintas en ambos países (ver capítulo III), promuevan el uso de y acceso a este tipo de dispositivos en ámbitos escolares.

En su conjunto, las clases encontradas permiten construir modalidades de acceso combinando la clase principal de lugar de acceso y la de dispositivo. Se forman entonces cuatro modalidades para cada país a los que hemos denominado: Hogar-Celular (HC), Hogar-Multidispositivo (HM), Ubicuo-Celular (UC) y Ubicuo-Multidispositivo (UM) (véase el cuadro 2).

Por Hogar-Celular (HC) se entiende el grupo cuyo acceso se produce principalmente en el hogar y a través de un teléfono móvil. Se asume en este capítulo que se trata de la modalidad de acceso que presenta mayores restricciones, en tanto habla de dispositivos con un conjunto de prestaciones específicas, utilizado en un contexto donde todo su potencial no se despliega; es decir, sin acceso a las ventajas de la movilidad y con las desventajas frente a otros dispositivos no móviles, ampliamente estudiadas (véase Myong-Hee, 2017; Napoli y Obar, 2016). Por otra parte, Hogar-Multidispositivo (HM) designa el grupo de aquellos que acceden principalmente en el hogar, pero tienen acceso a una multiplicidad de dispositivos entre los que se encuentran computadores, tablets, celulares y Smart-TV. Luego, la modalidad Ubicuo-Celular (UC) se refiere al grupo que accede desde múltiples lugares, pero su acceso es principalmente a través de un celular o teléfono móvil. Por último, encontramos la

⁶ El análisis de clases latentes es una técnica estadística que permite modelar las relaciones entre variables observadas, suponiendo que la estructura de relaciones subyacentes es explicada por una variable latente categórica (no observada). Esta técnica permite construir grupos de casos que son parte de una tendencia respecto de un conjunto de variables (Monroy, Vidal y Saade, 2010).

modalidad de acceso Ubicuo-Multidispositivo (UM), que también incluye el acceso desde múltiples lugares a través de diversos dispositivos.

Cuadro 1
Formación de clases latentes para dispositivo y lugar de acceso
(En porcentajes)

Dispositivo	Brasil		Chile		Costa Rica		Uruguay	
	M	C	M	C	M	C	M	C
PC	68	26	74	41	42	14	81	32
Notebook	68	16	73	52	54	21	82	69
Celular	96	89	93	88	95	79	92	82
Tablet-IPAD	46	12	52	23	38	11	53	27
Consola de video juegos	38	4	68	25	60	9	47	10
TV o SmartTV	41	6	91	31	61	19	*	*
Lugar	U	H	U	H	U	H	U	H
Escuela	65	18	81	36	79	32	81	54
Casa	92	81	99	92	99	82	96	78
Casa de amigos o parientes	97	72	88	52	92	32	82	30
Lugar público	41	15	84	11	88	3	65	7
Camino a algún lugar	85	10	85	10	78	4	71	6

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

*En este caso el acceso a través de un Smart TV no fue consultado.

Cuadro 2
Modalidades de acceso material

Lugar de acceso		Dispositivo de acceso	
		Celular	Multidispositivo
Lugar de acceso	Hogar	Hogar-Celular (HC)	Hogar-Multidispositivo (HM)
	Ubicuo	Ubicuo-Celular (UC)	Ubicuo-Multidispositivo (UM)

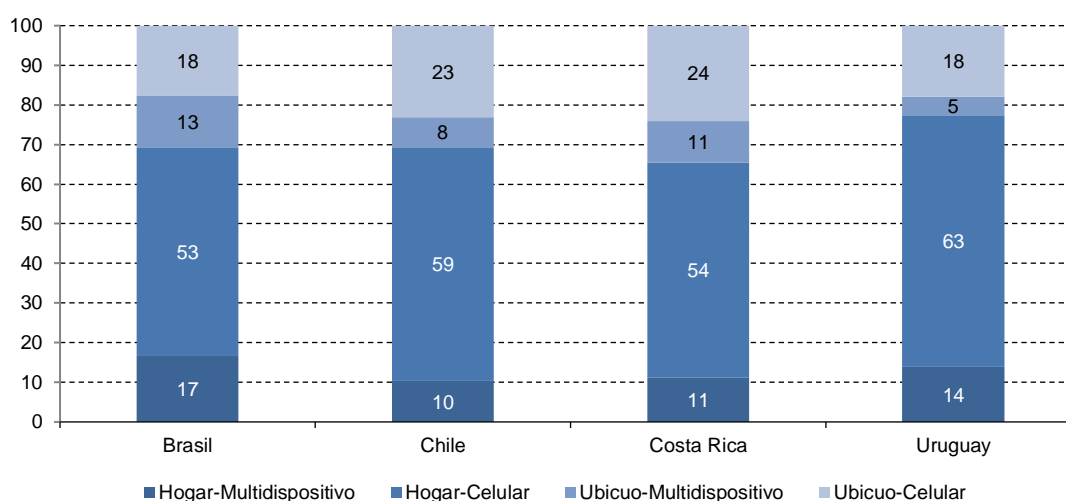
Fuente: Elaboración propia.

Como muestra el gráfico 7, en los cuatro países se da una tendencia similar donde la modalidad de acceso más extendida es desde el hogar a través de un celular (HC) y la menos frecuente es la modalidad Ubicua-Multidispositivo (UM), donde niños, niñas y adolescentes acceden desde varios lugares y a través de diversos dispositivos. Por otra parte, las modalidades Ubicuo-Celular (UC) y Hogar-Multidispositivo (HM), si bien no son las menos frecuentes, representan menos de un cuarto en todos los países. Este resultado da cuenta de experiencias de acceso diferentes entre los cuatro países estudiados, cuyas implicancias en términos de las oportunidades y habilidades que cada de una de ellas hace posible, se vuelve fundamental comprender.

Por otra parte, como muestra el cuadro 3, las características de estos grupos en términos de las variables sociodemográficas, habilidades y participación digital son diferentes. Todas las diferencias encontradas son significativas ($p < 0,05$). En términos de la edad, las medias de las modalidades Ubicuo-Multidispositivo y Ubicuo-Celular son en promedio más altas en los cuatro países, dando cuenta de un

tránsito entre unas modalidades y otras, lo que se asocia principalmente con la posibilidad de uso autónomo, el que naturalmente aumenta hacia el final de la adolescencia.

Gráfico 7
Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: prevalencia de modalidades de acceso material de niños, niñas y adolescentes usuarios de Internet
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

En relación con las habilidades digitales, se aprecia que la modalidad Ubicuo-Multidispositivo en cada país aparece con una media más alta en el autorreporte de habilidades digitales, lo que en casos como el Brasil y Chile también es compartido con la modalidad Ubicuo-Celular. Por el contrario, en los cuatro países la modalidad Hogar-Celular muestra la media más baja en el autorreporte de habilidades digitales. De manera similar, el índice de participación en la sociedad digital arroja medias más altas en la modalidad Ubicuo-Multidispositivo en todos los países y las medias más bajas se registran en las modalidades hogar, especialmente en Hogar-Celular.

En cuanto a las diferencias por grupo socioeconómico, los cuatro países muestran diferencias significativas, indicando que el NSE bajo se caracteriza por tener principalmente una modalidad de acceso Hogar-Celular, mientras que las modalidades ubicuas (Celular y Multidispositivo) aparecen de manera significativamente más acentuada en los grupos medios y altos. Ello refleja la segmentación socioeconómica de los tipos de acceso disponibles, los que estructuran el acceso desigual a bienes y servicios en América Latina en general.

En cuanto al sexo, tres de los países muestran diferencias significativas, aunque en general muy pequeñas respecto de la modalidad de acceso, mientras que en el Uruguay estas diferencias no se observan. En el Brasil, la diferencia entre niños y niñas está marcada por una mayor proporción de niñas que acceden en la modalidad Hogar-Multidispositivo y una mayor proporción de niños que acceden en la modalidad Ubicuo-Multidispositivo. En Chile, los niños acceden más que las niñas a través de la modalidad Hogar-Multidispositivo, mientras que estas acceden en una mayor proporción que los niños a través de la modalidad Ubicuo-Celular. Por último, en Costa Rica las niñas acceden más que los niños a través de la modalidad Hogar-Celular y Ubicuo-Celular, mientras que los niños lo hacen más que las niñas en las modalidades Hogar-Multidispositivo. En la modalidad Ubicuo-Multidispositivo no se observan diferencias de género. Finalmente,

más allá de estas diferencias puntuales, cabe señalar que la modalidad de acceso principal, tanto para niños como para niñas, es la modalidad Hogar-Celular.

Cuadro 3
Medias en habilidades, participación en la sociedad digital y edad diferenciadas por modalidad de acceso material
(En porcentajes)

País	Modalidad de acceso	Habilidades digitales	Participación en sociedad digital ^a	Edad	NSE bajo	NSE medio	NSE Alto	Masculino	Femenino
Brasil	HM	7,2	77,7	12,7	9	16	29	13	20
	HC	6,9	55,3	13,1	70	53	26	54	51
	UM	9,6	108,3	14,2	4	11	31	12	14
	UC	9,7	88,4	14,6	17	20	14	20	15
Chile	HM	7,2	79,6	12,1	9	11	11	14	7
	HC	6,9	73,9	12,4	67	58	49	58	61
	UM	8,5	113,1	13,9	5	8	11	8	7
	UC	8,4	100,5	14,4	19	23	30	21	26
Costa Rica	HM	6,9	150,8	12,4	4	8	20	16	6
	HC	5,3	103,3	12,0	68	60	39	52	56
	UM	8,3	180,6	14,1	2	6	22	14	7
	UC	7,4	148,8	13,8	26	26	20	18	30
Uruguay	HM	8,5	30,0	12,2	9	15	21	15	12
	HC	7,2	21,2	12,2	72	63	46	64	63
	UM	9,2	43,9	13,7	4	4	9	5	4
	UC	8,8	33,8	14,0	15	18	24	15	21

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

^a El índice de participación en la sociedad digital no ha sido estandarizado para los cuatro países.

C. Modalidades de acceso y variables sociodemográficas como predictores de habilidades digitales y participación en la sociedad digital

Para analizar el rol de las modalidades de acceso en la participación en la sociedad digital y el desarrollo de habilidades digitales, se construyeron dos modelos de regresión lineal. Para ambos modelos se consideran como variables predictoras: sexo, grupo de edad, nivel socioeconómico (tres niveles homologados, aunque calculados de manera diferente en cada país) y las cuatro modalidades de acceso construidas.

El primer modelo de regresión considera como variable dependiente a la variable construida para la Escalera de la Participación (Livingstone y otros, 2019). Esta medida se basa en el planteamiento de que ciertas actividades son más extendidas y constituyen los primeros pasos de la participación en la sociedad digital y otras son menos frecuentes y las realizan niños y adolescentes de mayor edad. En el capítulo IV de este informe puede encontrarse una exploración más profunda de este concepto y se puede apreciar una panorámica descriptiva detallada de los hallazgos en los cuatro países explorados.

Vale precisar que para obtener una medida efectiva para el presente análisis y con la intención de capturar una mayor complejidad del fenómeno de las prácticas digitales, se ha construido un indicador de participación en la sociedad digital a partir de los listados de variables medidas en cada país, los

cuales varían en número (Brasil=16; Chile=23, Costa Rica=23; Uruguay=15). Para cada país se asignó un puntaje correspondiente al orden inverso obtenido en la escala de la participación; es decir, aquellas prácticas con menos frecuencia obtienen puntajes más altos, mientras que las actividades más frecuentes obtienen menos puntaje. Con esto se asume que a medida que se asciende en la escalera de la participación en la sociedad digital, nos aproximamos a actividades que son menos frecuentes y por lo tanto forman parte de un grupo cuyas prácticas parecen ser más avanzadas y diferencian con claridad entre sujetos (por ejemplo, hacer un blog, participar de grupos políticos a través de Internet o firmar una carta en Internet, entre otras), mientras que otras prácticas muy extendidas no diferencian con precisión entre sujetos y, por lo tanto, se asumen como menos relevantes para buscar diferencias entre usuarios (por ejemplo, ver videos o tutoriales, usar una red social o chatear en línea, entre otras). La suma simple de los puntajes obtenidos para cada práctica constituye el puntaje de participación en la sociedad digital. Cabe señalar que otros trabajos en esta línea construyen este indicador exclusivamente con una suma simple de actividades, lo que resulta ser efectivo para apreciar algunas diferencias relevantes, pero es una medida que no incluye la posibilidad de que las actividades tengan en sí mismas características cualitativamente diferentes que afectan su medición conjunta (ver Cabello-Hutt, Cabello y Claro, 2017; Livingstone y Haddon, 2009).

El segundo modelo considera como variable dependiente o de interés el autorreporte de las habilidades digitales. Esta variable fue construida mediante una suma simple de las habilidades reportadas en los cuatro países que evalúa cinco factores: a) habilidades operacionales (saber guardar una foto encontrada en Internet; configurar opciones de seguridad en una red social); b) habilidades de información (confirmar si la información en Internet es correcta o verdadera; elegir términos adecuados para búsqueda); c) habilidades sociales digitales (reconocer qué información evitar compartir en Internet; sacar/borrar a personas de una lista de contactos); d) habilidades creativas (postear foto en línea creada por el mismo usuario; reconocer tipos de licencia y autorización de uso), y e) habilidades móviles (saber instalar una aplicación en un teléfono móvil; seguir los costos de uso de aplicaciones móviles). Cabe señalar que se trata de un indicador que surge desde el autorreporte y, por lo tanto, es más cercano a la autoeficacia para la realización de actividades, constituyendo solamente un proxy o indicador indirecto de las prácticas digitales. Las habilidades son medidas a través de los diez ítems, los que presentan leves variaciones por país producto de las traducciones y adaptaciones. En Chile, el Uruguay y Costa Rica se utiliza una escala Likert de cuatro grados.

1. Relación entre modalidades de acceso y participación en la sociedad digital

En esta sección se busca entender en qué medida las diferentes modalidades de acceso pueden estar influyendo en los niveles de participación de niños, niñas y adolescentes de los cuatro países. Los resultados muestran que la modalidad Ubicuo-Multidispositivo predice positivamente los niveles de participación en la sociedad digital, al igual que la modalidad Ubicuo-Celular; sin embargo, esta última presenta un valor predictivo más bajo que la primera. Por su parte, la modalidad Hogar-Multidispositivo predice también positivamente, aunque menos que las dos anteriores y, en el caso del Brasil, no predice.

Por el contrario, la modalidad de acceso Hogar-Celular utilizada como categoría de referencia muestra un efecto inverso; es decir, la pertenencia a ese grupo hace más probable tener una baja participación en la sociedad digital. Es importante considerar que la medida de uso incluida en el análisis le da más peso a las actividades que se realizan menos en cada país; por lo tanto, este resultado indica que niños, niñas y adolescentes que acceden a Internet principalmente desde el hogar y a través de un celular, no solamente realizan menos actividades digitales en general, sino que además presentan pocas de las actividades menos frecuentes en la población. Como se verá en el capítulo IV, estas son aquellas relacionadas con la Ciudadanía y Comunidad y con Educación y Aprendizaje, lo que resulta preocupante desde la perspectiva del desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes en el ambiente digital.

En relación con las variables sociodemográficas, el nivel socioeconómico tiene relación directa con las actividades que indican el nivel de participación en la sociedad digital en el Brasil y Costa Rica, pero no en Chile ni en el Uruguay. Sin embargo, no debe descartarse que el nivel socioeconómico no tenga un efecto indirecto sobre la escala de participación, mediado por las modalidades de acceso.

La edad aparece como un predictor en los cuatro países, lo que es esperable y coherente con los hallazgos de otros estudios y el comportamiento de otras variables reportadas en otros capítulos de este informe. Finalmente, el sexo tiene relación con los usos solo en el Brasil, donde los niños obtienen valores levemente más altos en la escala de participación que las niñas. Esto podría estar dando cuenta de diferencias culturales en el uso que es necesario explorar.

Cuadro 4
Factores sociodemográficos y modalidad de acceso como predictores de niveles de desarrollo en la escala de participación en la sociedad digital en el Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay

	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay
Sexo (ref. masculino)	,070**	-,033	-,028	,044
NSE medio	,138**	-,014	,173**	-,010
NSE alto	,169**	,013	,179**	-,045
Edad 11 a 12	,080**	,162**	,096*	,233**
Edad 13 a 14	,251**	,229**	,265**	,319**
Edad 15 a 17	,373**	,485**	,340**	,377**
Modalidad Hogar-multidispositivo	,173**	,053	,207**	,149**
Modalidad Ubicuo-Multidispositivo	,349**	,170**	,286**	,201**
Modalidad Ubicuo-Celular	,230**	,126**	,217**	,173**
R ² ajustado	,325	,230	,310	,213

*p<0,05; **p<0,001

Variable dep: Participación en la sociedad digital

Variable de referencia para Modalidad de acceso: Hogar- Celular

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

2. Relación entre modalidades de acceso y habilidades digitales

En esta sección se analiza en qué medida las modalidades de acceso pueden estar influyendo en las habilidades digitales que desarrollan niños, niñas y adolescentes en los cuatro países considerados. Los resultados del modelo de regresión desarrollado indican que en los cuatro países las dos modalidades de acceso ubicuas aportan de manera positiva al desarrollo de habilidades, pero, a diferencia de la participación en la sociedad digital en dos países (Chile y el Uruguay), la influencia parece ser levemente mayor en la modalidad Ubicuo-Celular que en la Ubicuo-Multidispositivo. El resultado en estos países podría explicarse en parte por las características del instrumento de medición, en tanto los ítems utilizados están sobre todo concentrados en las actividades sociales en línea y, especialmente, las que tienen relación con el uso de celulares o móviles.

En cuanto a las modalidades de acceso en el hogar, se observan resultados diferentes por países y modalidad de acceso. En el caso de la modalidad de acceso Hogar-Multidispositivo se encuentra una relación positiva con el desarrollo de habilidades digitales en el Brasil, Costa Rica y el Uruguay, mientras que en Chile esta relación no es significativa. En cuanto a quienes acceden a Internet desde el hogar y a través de un celular, se observa que obtienen valores más bajos en sus habilidades digitales en los cuatro

países. Este resultado es relevante, ya que indica que el uso de celular desde el hogar no promueve el desarrollo de las habilidades digitales medidas en este estudio y, por lo tanto, niños, niñas y adolescentes que tienen este tipo de acceso pueden estar en desventaja en los siguientes niveles de inclusión a la sociedad digital, o al menos no acceder a la completa diversidad de prácticas facilitadas por conexiones más variadas y complejas.

Por otra parte, los resultados en los cuatro países muestran que el sexo no diferencia las habilidades digitales y que, como es esperable, a mayor edad el desarrollo de estas es mayor. Finalmente, en cuanto al papel del grupo socioeconómico en el desarrollo de habilidades digitales, los resultados no son concluyentes. En el Brasil no aparece una relación significativa entre NSE y habilidades digitales, mientras que en el caso de Chile se encuentra que hay una relación positiva con el NSE medio contrastado con el NSE bajo. En Costa Rica hay una relación positiva con el NSE alto y medio, frente al NSE bajo, lo que se repite en el caso del Uruguay.

Cuadro 5
Factores sociodemográficos y modalidad de acceso como predictores de habilidades digitales en el Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay

	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay
Sexo (ref. masculino)	-,041	,018	,000	-,004
NSE medio	,066	,069*	,061**	,079*
NSE alto	,086	,052	,122**	,082**
Edad 11 a 12	--	,376**	,243**	,298**
Edad 13 a 14	,261**	,434**	,381**	,493**
Edad 15 a 17	,388**	,680**	,539**	,498**
Modalidad Hogar-multidispositivo	,128**	,047	,121**	,150**
Modalidad Ubicuo-Multidispositivo	,213**	,086*	,170**	,085**
Modalidad Ubicuo-Celular	,177**	,093*	,166**	,120**
R ²	,190	,340	,320	,300
*p<0,05;	**p<0,001			
Variable dependiente: habilidades digitales				
Variable de referencia para Modalidad de acceso: Hogar- Celular				

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

D. Discusión y conclusiones

El análisis realizado en los cuatro países permite plantear la presencia de cuatro modalidades de acceso material al mundo digital, las que dan cuenta de ecologías digitales con algunas diferencias y, por lo tanto, brechas en las experiencias de acceso digital en el Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay. Estas ecologías digitales permiten observar un panorama más complejo respecto del acceso material que lo explorado a través de otros indicadores como la conexión en el hogar o el uso de dispositivos móviles.

Un hallazgo importante de este análisis es que la modalidad de acceso más extendida en los cuatro países (en todos con un valor superior al 50) es el acceso Hogar-Celular y que esta modalidad está menos asociada a la presencia de habilidades digitales y la participación en ambientes digitales. En otros términos, la forma de inclusión más extendida en los cuatro países de la región es al mismo tiempo la que muestra tener menos resultados positivos en las oportunidades del uso de tecnologías, así como en las habilidades para el uso.

Recuadro 4**Cinco ideas para pensar en las políticas de educación y tecnologías en América Latina**Cristóbal Cobo^a

- i) Acceso para todos. Las políticas de tecnología educativa han de ser escalables y replicables. Es necesario planificar e implementar políticas capaces de garantizar inclusión y equidad. En lugar de enfocarse en contextos ideales (difícilmente replicables), las intervenciones educativas digitales deben implementar estrategias que apoyen y asistan a estudiantes y maestros, independientemente del contexto social y económico, la ubicación geográfica o el origen étnico. Por ejemplo, al reducir la brecha digital de género, las mujeres pueden ayudar a sacar a sus familias de la pobreza extrema y convertirse en activas agentes de cambio. Para reducir las diversas brechas digitales (de infraestructura, conectividad y habilidades técnicas, entre otras) se requerirán políticas integrales. Lograr que la educación digital sea inclusiva requiere reconocer a grupos que experimentan diversas expresiones de exclusión. Estos aspectos deben considerarse cuidadosamente en cada etapa del diseño de la política, pero también durante la adopción y el monitoreo para así garantizar que nadie quede fuera. Para acceder a las oportunidades que ofrece la sociedad digital, es fundamental tener en cuenta los desafíos y las oportunidades que ofrece el futuro sin ignorar las necesidades de quienes se encuentran hoy en posiciones menos privilegiadas.
- ii) Datos abiertos, arquitecturas flexibles y responsables. Tanto la educación como las tecnologías tienen la mirada puesta en el futuro. Por ello es estratégico diseñar infraestructuras digitales que sean flexibles, inclusivas y adaptables a los cambios continuos y, muchas veces, impredecibles. Aunque no es posible predecir qué tecnologías se utilizarán para la educación en las escuelas del mañana, existen principios que han demostrado ser resistentes y fundamentales para favorecer transformaciones sostenibles en el tiempo. Las tecnologías educativas habrán de estar sostenidas sobre infraestructuras digitales abiertas, transparentes e interoperables. Si bien la educación se está volcando cada vez más hacia el uso intensivo de datos, es fundamental desarrollar las capacidades institucionales y las regulaciones necesarias para utilizar los datos de manera efectiva, pero también de forma ética y segura. La producción de evidencia y la gestión de grandes volúmenes de datos puede brindar oportunidades para apoyar a la educación de nuevas maneras. Sin embargo, al mismo tiempo, es una oportunidad para desarrollar nuevos marcos y responsabilidades que habrán de incorporarse en la hoja de ruta de aquellos países y administraciones que buscan brindar una mejor educación.
- iii) Mirada en 360 grados. Cuando los países buscan favorecer la adopción de tecnologías digitales en el contexto de la educación es fundamental comprender los factores asociados. Para una adecuada integración de las políticas de tecnologías digitales se requiere una perspectiva sistémica y en 360 grados. Las tecnologías digitales por sí solas no son suficientes para transformar la educación. Para ello es fundamental desarrollar competencias institucionales capaces de articular al menos cinco áreas clave: infraestructura habilitante, habilidades digitales para educadores, habilidades digitales para estudiantes, provisión de contenidos con plataformas de calidad, y un marco de políticas de apoyo. La interacción de todos estos elementos requiere que los países implementen intervenciones sistémicas y sostenibles en el tiempo. Todos estos elementos necesitan ser diseñados, promovidos y monitoreados sistemáticamente por políticas integrales de educación y tecnología (únicamente enfocarse en la tecnología o en la educación suele no ser suficiente). Aquí resulta relevante planificar y asegurar no solo la infraestructura básica (conectividad y acceso a dispositivos), sino también tener en cuenta que las tecnologías digitales son dispositivos multi-contextuales que requieren de una mirada transversal capaz de conectar lo que ocurre dentro y fuera del aula.
- iv) Profesionalización docente apoyada en tecnología. Los educadores están y deberían seguir estando en el centro de cualquier intervención de política de tecnología educativa. Una apropiada implementación de las tecnologías educativas debiera apoyar el papel que desempeñan los maestros. Como es sabido, las intervenciones exclusivamente tecnológicas no pueden reemplazar una buena práctica docente. La docencia es una profesión desafiante y requiere la capacidad de combinar y aplicar una serie de habilidades complejas. No basta con el dominio de los dispositivos, además hay que contemplar el uso en tareas pedagógicas y administrativas, de relacionamiento social y de construcción de ciudadanía, entre otras. La capacitación regular en el uso pedagógico de la tecnología es algo que debe integrarse y monitorearse regularmente. A la hora de pensar en apoyos a la docencia mediante tecnología no basta con ofrecer un gran abanico de cursos. Es importante facilitar enfoques flexibles e integrales. Eso significa que, además de los programas de desarrollo profesional ofrecidos por el Estado, es necesario enriquecerlos con otros enfoques como el desarrollo de comunidades de práctica, entre otros espacios de aprendizaje donde los maestros puedan ayudarse entre sí permanentemente. Este enfoque de formación combinado se considera crítico para transformar sistemáticamente las prácticas de enseñanza.

- v) Permitir que el sistema educativo aprenda. La retroalimentación es fundamental para el aprendizaje y las tecnologías digitales son poderosas herramientas para ello. Adoptar procesos interactivos de información (evaluación, medición o monitoreo) es central para aprender cómo los estudiantes desarrollan capacidades y adquieren nuevos conocimientos. Las evidencias indican que no todas las políticas de tecnología educativa son igualmente efectivas. Por ello, es importante desarrollar capacidades y estrategias institucionales que permitan a los sistemas educativos monitorear, evaluar y aprender de sus propias prácticas. Una cultura de la evaluación y de la mejora continua permite reflexionar sobre la efectividad de las estrategias implementadas. Además, posibilita identificar qué innovaciones y mejoras pueden adoptarse. Hoy existen diferentes evaluaciones regionales y globales que permiten a las administraciones públicas aprender de otras experiencias, identificando cuáles son las mejores formas de apoyar un buen uso de las tecnologías digitales. En tiempos de cambios acelerados es crítico que los ministerios de educación (o instituciones equivalentes) funcionen como organizaciones que aprenden, capaces de adaptarse a las transformaciones de un mundo en transición.

Fuente: elaboración propia.

^a Especialista Senior en Políticas de Educación y Tecnología, Banco Mundial.

En otras palabras, un acceso incompleto, sin la diversidad de dispositivos disponibles y lugares de acceso puede entenderse como una subconexión. Ello da cuenta de una forma de inclusión parcial a la sociedad digital, en tanto habilita y hace posible ciertas prácticas que son propias de un dispositivo específico, pero en un contexto doméstico donde no se despliega todo el potencial de un dispositivo cuyo rasgo distintivo es la movilidad.

Por otra parte, el hecho de que ciertas modalidades de acceso, en especial las ubicuas, tengan en general un peso “habilitador” mayor que otras, plantea un desafío importante a la política pública de garantizar ecologías diversas y experiencias digitales equivalentes entre niños, niñas y adolescentes de la región. Cabe destacar casos como el del Uruguay, donde es posible inferir que las políticas públicas desarrolladas han tenido un impacto relevante al permitir un acceso habilitante en la escuela y a través de notebooks y tablets, generando que incluso dentro de los grupos de acceso no ubicuos o no-multidispositivo, la conectividad a Internet no sea solo predominantemente a través del hogar y celular.

El que niños, niñas y adolescentes que acceden a Internet desde el hogar y a través del celular tengan valores más bajos en los usos, sobre todo en aquellos de los ámbitos de Ciudadanía y Comunidad, y Educación y Aprendizaje (ver Cabello y otros, 2018), indica la necesidad de que junto con promover este tipo de usos se garantice el tipo de acceso que los posibilita. Los resultados indican que las modalidades de acceso ubicuo, Ubicuo-Multidispositivo y Ubicuo-Celular abren más posibilidades de una experiencia completa de las tecnologías digitales disponibles en la actualidad.

Sin embargo, lo anterior no implica que el acceso por sí solo promueva este tipo de uso y desarrolle habilidades digitales. Como indican investigaciones anteriores en la región (ver Cabello-Hutt, Cabello y Claro, 2017) y confirman los análisis realizados en los siguientes capítulos de este informe, el NSE tiene un impacto importante en las habilidades y participación en la sociedad digital, mostrando una vez más cómo las desigualdades estructurales se reproducen e incluso se amplifican en el campo digital.

También es fundamental la mediación de adultos cercanos, quienes pueden cumplir la función de moderar los efectos de algunas de las brechas y aumentar la probabilidad de aprovechar las oportunidades de la sociedad digital. Cabe preguntarse qué están haciendo las políticas públicas en la región para potenciar las capacidades tanto de los adultos significativos como de los docentes en las escuelas. Estos hallazgos podrían enriquecerse notablemente si se incluyeran en la discusión sobre cómo promover habilidades digitales en los distintos contextos de la vida.

Por último, el análisis presentado y las brechas evidenciadas muestran la complejidad del acceso material en nuestros tiempos y que la materialidad del acceso digital no es un tema resuelto en estos países latinoamericanos, lo que muy probablemente se replique en el resto de la región. En esta misma línea, el debate sobre las políticas públicas de acceso material debe considerar esta complejidad en la

construcción de indicadores, ya que los de mayor uso en la actualidad, por ejemplo, la conexión hogar o la conectividad de las escuelas, no atienden a la forma en que las distintas modalidades de acceso combinan dispositivos y lugares diversos en la actualidad.

E. Bibliografía

- Araujo, M.H. y N. Reinhard (2019), "Substituting Computers for Mobile Phones? An Analysis of the Effect of Device Divide on Digital Skills in Brazil", en *International Conference on Electronic Participation*. Springer, Cham.
- Ayanso, A., D.I. Cho y K. Lertwachara (2014), "Information and communications technology development and the digital divide: A global and regional assessment", *Information Technology for Development*, 20(1).
- Bayne, S. y J. Ross (2011), "'Digital native' and 'digital immigrant' discourses: a critique", *Digital difference*. Holanda, Brill.
- Büchi, M., N. Just y M. Latzer (2016), "Modeling the second-level digital divide: A five-country study of social differences in Internet use", *New Media & Society*, 18(11).
- Dodel, M. (2015), "An analytical framework to incorporate ICT as an independent variable", en A. Chib, J. May y R. Barrantes, *Impact of information society research in the global south*. Singapur: Springer.
- Cabello, P. y otros (2018), "La inclusión digital de niños y adolescentes chilenos desde la perspectiva de usos y habilidades", en E. Jiménez y M. Garmendia, *Entre selfies y whatsapps*. España: Editorial GEDISA/Universidad del País Vasco.
- Claro, M. y P. Cabello (2019), "La necesidad de un enfoque ecológico para las políticas educativas digitales en Chile", en L. Flores y A. Carrasco, *Cambios en el sistema educacional en Chile: avances y desafíos*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Cabello-Hutt, T., P. Cabello y M. Claro (2017), "Online opportunities and risks for children and adolescents: The role of digital skills, age, gender and parental mediation in Brazil", *New Media & Society*, Vol. 20, issue 7.
- Gallardo-Echenique, E.E. y otros (2015), "Let's talk about digital learners in the digital era", *The International Review of research in open and distributed learning*, 16(3).
- Kewal Ramani, A. y otros (2018), "Student Access to Digital Learning Resources outside of the Classroom". Washington DC: NCES 2017-098. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Disponible [en línea] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581891.pdf>
- Livingstone, S., J. Carr y J. Byrne (2015), *One in three: Internet governance and children's rights*. Florencia, Italia: Unicef: Office of Research – Innocenti.
- Livingstone, S. y L. Haddon (2009), *Kids online: opportunities and risks for children*. Bristol, UK: The Policy Press.
- Livingstone, S. y otros (2019), *Is there a ladder of children's online participation? Findings from three Global Kids Online countries*. Florence, Italy: Innocenti Research Brief. UNICEF Disponible [en línea] <https://www.unicef-irc.org/publications/1019-ladder-of-childrens-online-participation-findings-from-three-gko-countries.html>
- Mascheroni, G., y K. Ólafsson (2016), "The mobile Internet: Access, use, opportunities and divides among European children", *New Media & Society*, 18(8).
- Myong-Hee, Ko (2017), "Learner perspectives regarding device type in technology-assisted language learning", *Computer Assisted Language Learning*, 30:8. DOI: 10.1080/09588221.2017.1367310.
- Monroy, L., R. Vidal y A. Saade (2010), "Análisis de clases latentes. Una técnica para detectar heterogeneidad en poblaciones", *Cuaderno técnico*, 2. México: Ceneval.
- Napoli, P.M. y J.A. Obar (2016), "Second Class Netizens: Race and the Emerging Mobile Internet Underclass", *Race and Gender in Electronic Media*, Routledge.
- Palma, M.G. (2019), "Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales", *Revista de Estudios Socioeducativos*, ReSed (7).
- Prensky, M. (2001), "Digital natives, digital immigrants", *On the Horizon*. MCB University Press, 9(5).
- Selwyn, N. (2010), "Degrees of digital division: Reconsidering digital inequalities and contemporary higher education, Redefining the digital divide in higher education", *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 7, núm. 17(1). Disponible [en línea] <https://www.redalyc.org/pdf/780/78012953011.pdf>

- Sonck, N. y otros (2011), "Digital literacy and safety skills", EU Kids Online, London School of Economics & Political Science, Londres.
- Sunkel, G., D. Trucco y S. Möller (2010), "Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios", serie *Políticas Sociales*, N° 169 (LC/L.3291-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas.
- Third, A. y otros (2017), *Young and Online: Children's Perspectives on Life in the Digital Age*. Sydney: Western Sydney University
- Van Deursen, A.J. y J.A. van Dijk (2019), "The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access", *New Media & Society*, 21(2).
- Van Dijk, J.A. y A. van Deursen (2014), *Digital skills: Unlocking the information society*. New York, NY: Palgrave-MacMillan.

III. Contexto educativo: uso escolar y mediación docente

Ana Laura Martínez

Luisa Adib

Fabio Senne

Rolando Pérez

David Torres

A. Introducción

En las últimas décadas, la inversión en infraestructura digital en la educación primaria y secundaria ha sido significativa en buena parte de los países de América Latina y, en forma destacada, en los cuatro incluidos en este análisis. Si bien diversos autores datan los primeros usos escolares de computadoras en la región en los años sesenta, se trató de experiencias puntuales y no enmarcadas en políticas digitales. La promoción del uso de dispositivos digitales en los sistemas educativos como materia de política pública se produjo en la década de los ochenta (Aguerrondo y otros, 2006). En línea con ello, el Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE MEP-FOD), creado en Costa Rica en 1987, fue pionero en la región. Lo siguió Enlaces Chile en 1992, mientras que Proinfo (Programa Nacional de Tecnologías Educativas) se lanzó en el Brasil en 1997. El Plan Ceibal del Uruguay, el más reciente y probablemente el de mayor impacto tanto en el entorno escolar como en el hogar debido a su modalidad de entrega de laptops en propiedad a los alumnos, comenzó en el año 2007.

La relevancia de mirar el contexto escolar en el marco de los resultados de la Encuesta Kids Online está plenamente justificada en la región en general, y en estos cuatro países en particular, en la medida en que cualquier dato referente a acceso y uso de Internet por parte de niños, niñas y adolescentes está influido por la presencia de estas políticas TIC. En la dirección opuesta, la forma en que niñas, niños y adolescentes se relacionan con Internet también impacta al ámbito educativo, generando en las políticas la necesidad de constante actualización. Las tecnologías digitales han alcanzado una presencia

ubicua en la mayor parte de las regiones a nivel mundial. La cultura digital impregna los ámbitos económico, social, político y cultural, sea porque las personas interactúan directamente con ellas en su vida cotidiana o porque, incluso sin ser usuarias directas de estas tecnologías, sus vidas se ven afectadas por ellas a través de su presencia en campos como la agricultura tecnificada, la genética, los servicios financieros o el transporte (Gere, 2008).

En términos generales, el objetivo principal de estas políticas en el ámbito educativo fue, originalmente, aumentar la disponibilidad de dispositivos digitales y conexión a Internet en las escuelas con el propósito de disminuir la brecha digital, frecuentemente expresado en clave de justicia social y, en algunos casos, también en clave de desarrollo económico de los países. Buena parte de las instituciones educativas no contaban con la infraestructura TIC necesaria para su inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, al mismo tiempo, la región mostraba una brecha importante de acceso a computadoras e Internet en los hogares. Más recientemente, la racionalidad pedagógica ha ganado terreno en la estructuración de estas políticas. En este sentido, se esperaba una modernización de los procesos de enseñanza y una mejora en los aprendizajes como resultado de un mayor uso de dispositivos digitales en las escuelas (Lugo, Toranzos y López, 2014). Aunque la evidencia sobre la relación entre uso de TIC y logros de aprendizaje curricular no sea concluyente en cuanto a resultados tangibles, esto no significa que la escuela tenga un papel menor en la ecuación infancia y TIC, pues juega un rol clave en la construcción de ciudadanía en general y, por ende, de ciudadanía digital en particular.

Sin haber sido totalmente superada, la brecha de acceso es la dimensión de las desigualdades digitales que presenta más alternativas de ser reducida, debido a la combinación de la disminución relativa del costo de adquisición de dispositivos digitales con la asunción, por parte de los Estados, de la responsabilidad de dotar de estos recursos a los centros educativos e incluso, en algunos casos, también a individuos y hogares. A pesar de su capilaridad y creciente ubicuidad, la distribución de las tecnologías digitales dista de ser homogénea. Por el contrario, su expansión reprodujo patrones de desigualdad preexistentes en los países. La cuestión de la inclusión y la exclusión digital ha sido abordada de diferentes formas, distanciándose crecientemente de la lógica binaria de tener o no tener acceso y avanzando, en cambio, en la distinción de las diversas gradaciones y calidad de ese acceso (Warschauer, 2006) o la desigualdad digital (Dimaggio y Hargittai, 2001), como se discutió en el capítulo II de este documento.

Sin embargo, habido acuerdo de que la inclusión digital está lejos de alcanzarse con el mero acceso, debe dedicarse atención a la persistencia de otras dimensiones de la brecha digital, incluyendo las de uso y apropiación, derivadas de la desigual distribución social de capital cultural, social y económico (Van Deursen y Hellsper, 2015). En este contexto, en la medida en que la educación está destinada a preparar a los estudiantes para ser ciudadanos capaces de asumir una participación activa en la sociedad, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas llama a "garantizar una educación inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos". En relación con ello, uno de sus objetivos incluye explícitamente la promoción de habilidades vinculadas al manejo de las TIC. De esta forma, la preparación para vivir en un mundo signado por la presencia ubicua de estas tecnologías y la construcción de capacidades para interactuar con ellas de forma crítica y potenciadora de aprendizajes, necesitan ser reconocidas y atendidas desde el ámbito educativo.

En otras palabras, la integración de las tecnologías en los sistemas educativos de América Latina representa una oportunidad para contribuir a preparar a niños, niñas y adolescentes para enfrentar los desafíos y captar las oportunidades que la cultura digital ha generado en los últimos años. Ello, sin dejar de ser un ámbito estratégico para compensar desigualdades en la calidad del acceso a dispositivos digitales e Internet que se dan en el ámbito doméstico de los niños, niñas y adolescentes. En línea con estas dos consideraciones, este capítulo se enfocará en la escuela como ámbito privilegiado (y, para una porción de los estudiantes, ámbito exclusivo) de acceso a dispositivos digitales para el aprendizaje en el contexto latinoamericano. Se abordará tanto la dimensión de acceso como de uso, considerando el

papel del acceso a través de teléfonos celulares. Por otra parte, se analizará la dimensión de mediación docente en un contexto de acceso ubicuo a tecnologías digitales.

Los datos en los que se basará el análisis son los relacionados con escuelas y profesores, presentes en las encuestas Kids Online realizadas en el Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay. En el caso de Chile, dichos datos fueron recogidos en el año 2016; en el Brasil en el año 2016 y 2017; en el Uruguay corresponden al año 2017 y en Costa Rica, a 2018. En este capítulo no se ahondará en la descripción de la metodología de investigación empleada en cada caso, por estar este asunto suficientemente cubierto en el capítulo específico sobre el tema (Ver capítulo I y el Anexo 1).

Para el análisis se tomarán en cuenta solamente aquellas variables y opciones de respuesta disponibles para al menos dos de los cuatro países, y que hayan sido formuladas de modo compatible. Siempre que sea posible, se priorizará la descripción comparativa de los datos de los cuatro países. Cabe aclarar que, respecto al tema central de este capítulo, existe una disponibilidad mayor de datos correspondientes a los casos de Chile y Costa Rica. Ello se debe a decisiones de abreviación de los formularios de los otros dos países. En el caso del Brasil, además, esto se debe a que el ámbito escolar se aborda a través de una encuesta anual específica, la encuesta TIC y Educación.

Por otra parte, a pesar de los esfuerzos regionales por apoyarse en un marco conceptual y metodológico común, existen algunas limitaciones de comparabilidad entre los datos de los países participantes. Ellas derivan principalmente de diferencias en los diseños muestrales y de la inclusión de variables diferentes para el relevamiento de dimensiones clave, como el nivel socioeconómico (NSE) de la población encuestada. En menor medida, derivan también de diferencias en el periodo de implementación de las respectivas encuestas.

Este capítulo enfatizará el potencial de los datos disponibles para reflexionar acerca del rol de escuelas y profesores en la expansión de oportunidades y prevención de riesgos y daños en niños, niñas y adolescentes de la región, en clave de políticas públicas. Si bien existen limitaciones inherentes al hecho de que Kids Online no es una encuesta centrada en las escuelas y los profesores, los datos disponibles presentan un interesante potencial para explorar cuestiones sustantivas del uso escolar de las tecnologías digitales, la relación de niñas, niños y adolescentes con las tecnologías digitales en función del aprendizaje y el papel mediador de la escuela y los profesores. Dentro del modelo teórico Kids Online (véase Diagrama 1), se centra tanto en la dimensión individual del acceso, como en las dimensiones sociales de ecología digital y la interacción con los docentes.

B. Políticas digitales en educación en el Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay

El Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay han sido los principales países promotores de la inclusión de tecnologías digitales en sus políticas educativas y de infancia en América Latina. A continuación, se presenta una síntesis de la evolución de la mirada de política educativa digital en cada uno de ellos.

Las primeras iniciativas para integrar tecnologías en la educación en el Brasil comenzaron a fines de la década de 1970, impulsadas por estudiantes universitarios e investigadores. Estas experiencias fueron la base para el lanzamiento de las primeras iniciativas de TIC en educación en los años 80 y 90, tales como el Projeto Educom y Proninfe (Almeida, 2014). Sin embargo, la política brasileña de TIC en educación más abarcadora y duradera se implementó recién en 1997, con la promulgación del decreto sobre el Programa Nacional de Tecnología Educativa (ProInfo). En sus veinte años de existencia, ProInfo fue responsable de equipar a las escuelas urbanas y rurales con laboratorios de informática, brindar capacitación a maestros y administradores escolares, crear repositorios de recursos educativos, proporcionar un portal para maestros e instalar conexión a Internet en la mayoría de las escuelas del país, entre otras acciones.

Estos componentes se implementaron a través de programas complementarios; dos de los más relevantes fueron el Programa de Banda Ancha en las Escuelas (PBLE), que tuvo como objetivo brindar conexión a Internet a las escuelas, y el Programa Un Computador por Alumno (Prouca), basado en el modelo 1: 1 (Almeida, 2014). En 2017, el Ministerio de Educación del Brasil lanzó “Programa de Inovação Educação Conectada” (Piec) con el objetivo de atender un conjunto de acciones previstas en el Plan Nacional de Educación (PNE), publicado en 2014. El diferencial del enfoque de política del Piec es que se propone ir más allá de la oferta de infraestructura, apuntando al desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras. De esta forma, el Piec adopta una estrategia integrada y multidimensional de integración de tecnologías en las escuelas, y se muestra flexible a las necesidades de cada una, teniendo en cuenta los heterogéneos puntos de partida de las escuelas, tanto en lo referente a infraestructura como a recursos digitales, capacitación docente y visión sobre su uso.

Por otro lado, a inicios de los años 90, la Red Enlaces en Chile apuntaba al apoyo a los aprendizajes curriculares mediante el uso de laboratorios de informática, con el propósito de crear una red escolar entre estudiantes y docentes. En este sentido, la política chilena -a diferencia de otras en la región- se enfocó en la entrega de computadores a los establecimientos educacionales y no a los estudiantes (Sunkel y Trucco, 2012), lo que se realizó hasta el año 2011, cuando se generaron iniciativas focalizadas para la entrega de computadores personales a estudiantes (Yo elijo mi PC y Me conecto para aprender). A partir de 2012, Enlaces comienza a apuntar más fuertemente al desarrollo de habilidades y define la Matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje, que integra los objetivos de determinadas asignaturas a nivel de currículo nacional (Carrasco y Flores, 2019).

El Programa Enlaces jugó un papel muy relevante en que el sistema educativo representara una puerta de acceso equitativo a la tecnología para los estudiantes, independiente de las condiciones de acceso en sus hogares. Con el tiempo, esta brecha disminuyó significativamente en Chile, gracias a la masificación del acceso a dispositivos móviles. No obstante, esta dimensión social de la política sigue siendo relevante en los sectores más pobres y áreas rurales, donde todavía falta acceso a Internet. Enlaces instaló una base de condiciones para el aprovechamiento de la tecnología digital desde el sistema educativo que permitió una amplia y creciente utilización de recursos digitales en los procesos pedagógicos. Sin embargo, en los últimos años, los esfuerzos tendieron a diluirse en variadas iniciativas de menor impacto, sin mostrar un propósito renovado suficientemente claro y con poca relevancia y coherencia en relación con la importancia de formar en competencias y proveer de experiencias de aprendizaje que preparen a los estudiantes para participar en la sociedad digital. En la actualidad, esta unidad se cerró como programa y se integró a una nueva política de innovación educativa. El Centro de Innovación del Ministerio de Educación tiene por objetivo acelerar la identificación, desarrollo y escalamiento de soluciones innovadoras para mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes en Chile. A diferencia de Enlaces, el Centro aporta en áreas de innovación educativa con o sin uso de tecnología, y abarca a todos los niveles de enseñanza, desde la educación preescolar hasta la educación superior.

En el caso de Costa Rica, el Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE-MEP-FOD) nació en la década de los 80 y se enfocó en el desarrollo de competencias para el Siglo XXI (Sunkel y Trucco, 2012). Fue uno de los primeros intentos de introducción a gran escala de las TIC en las escuelas públicas. A partir del 2011 se intensifica la promoción del acceso con el Programa Nacional Conectándonos y el proyecto Aprendizaje con Tecnologías Móviles en Escuelas Multigrado (ATEM) y se incorpora el modelo 1 a 1, en donde se hace entrega a los alumnos de computadoras personales (Vacchieri, 2013; UNESCO, 2016). El Ministerio de Educación mantiene una unidad que aporta a los temas digitales desde el sistema escolar, con importantes esfuerzos en el desarrollo de contenidos y de programas de capacitación docente orientados a lograr que las tecnologías fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Costa Rica resulta un caso interesante puesto que, a la fecha, se encuentra desarrollando nueve iniciativas ligadas a las tecnologías en educación, desde una mirada integral, incluyendo a una variedad de actores más allá del Ministerio de Educación Pública, tales como el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones, y el Ministerio de Cultura y Juventud. Esto habla de una voluntad política transversal que permite no sólo inyectar distintos recursos y fondos, sino también integrar diversas miradas con foco en una misma población. De esta forma, no se queda solo en el desarrollo de competencias en estudiantes y docentes o en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje, sino que también se avanza en temas de inclusión e innovación, así como en la promoción de la ciudadanía digital, la cual va íntimamente ligada a la promoción de los derechos de la infancia. Sus programas también contemplan la entrega de equipamiento y el desarrollo de software y plataformas, facilitando el acceso y aprovechamiento de otras instancias de conexión; por ejemplo, desde tabletas o teléfonos celulares para la población con menor nivel de acceso. Asimismo, resulta relevante la elaboración de normativa orientada a la regulación, pero también a la promoción del uso del teléfono celular en el contexto educativo, acompañándola con actividades de capacitación al cuerpo docente para su utilización. Sin embargo, estos avances no se ven reflejados en una adecuada apropiación de Internet con fines educativos y de construcción de ciudadanía digital. Si se analizan los programas desarrollados actualmente, el acompañamiento es limitado en el uso de Internet, lo que no favorece la promoción institucional de los usos beneficiosos y la reducción de riesgos.

En el caso del Uruguay, el ingreso al ámbito de las políticas digitales se realizó con fuerza a partir de mediados de la década de 2000 con la creación de la Agencia para el Desarrollo del Gobierno Electrónico y la Sociedad de la Información (AGESIC) y la implementación del Plan Ceibal. Plan Ceibal desarrolló una estrategia basada en el denominado modelo 1 a 1 (un computador por alumno), que fue más allá de la dotación de dispositivos, convirtiendo al país en pionero en de la región en relación con este modelo. Siendo una política de inclusión digital y educativa al mismo tiempo, Plan Ceibal tuvo por objetivo generar mayor inclusión social, buscando disminuir las desigualdades de acceso y uso de las TIC en niños y jóvenes (Sunkel y Trucco, 2012), así como eliminar estas inequidades en los centros educativos. Parte del éxito del Plan radica en una concepción de fuerte institucionalidad desde sus inicios, dependiente del más alto nivel de autoridad, asegurando que la provisión de un computador a cada estudiante y docente de enseñanza primaria (y posteriormente, de secundaria) fuera acompañada por el desarrollo de contenidos, la disponibilidad de plataformas y la promoción del desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras. Para ello se desarrollaron líneas de trabajo específicas apoyadas en un equipo de pedagogos, desarrolladores, técnicos de soporte y mantenimiento, sumando estrategias de promoción de la participación de la comunidad en general. Entre los resultados más destacables se encuentra la reducción de la brecha de acceso a TIC entre los hogares de diferentes quintiles de ingreso; conectar a través de fibra óptica a más del 95% de los centros educativos del país; la masificación de la enseñanza del inglés a través de aulas de videoconferencia; la creación de plataformas adaptativas de aprendizaje de alcance nacional y la instauración de una biblioteca de acceso gratuito para toda persona que resida en el territorio nacional (incluyendo no sólo los manuales de texto obligatorios en la educación formal, sino un símil de biblioteca nacional en formato virtual).

Posteriormente, el gobierno uruguayo concretó un plan homólogo de inclusión digital pero dirigido a adultos mayores jubilados, otorgando gratuitamente tabletas e implementando servicios de soporte y capacitaciones para el uso en forma gratuita.

C. El acceso a Internet en las escuelas del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay

Considerando la complejidad y multidimensionalidad de la brecha digital mencionada en la introducción, esta sección buscará responder la interrogante sobre qué papel juega el acceso a Internet

en el ámbito escolar en el Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay, en relación con las alternativas de acceso disponibles para niñas, niños y adolescentes. En este sentido, se procurará reflexionar en torno a en qué medida las políticas digitales implementadas en estos cuatro países están mostrando resultados equitativos. Para ello, el análisis se enfocará en el contraste entre los patrones de acceso a Internet en el hogar y la escuela en los cuatro países.

Si bien el acceso a Internet en hogares muestra un patrón de crecimiento sostenido pero modesto en la región (CEPAL/NIC.br, 2018), el teléfono celular, y los teléfonos inteligentes en particular, presentan un crecimiento acelerado como medio de acceso a la red, motivo por el cual su papel en los patrones de acceso a Internet amerita consideración especial.

Dicho esto, conviene tener presente que la canasta completa de dispositivos digitales y acceso de banda ancha a Internet sin restricciones continúa presentando diferencias claras entre los diferentes niveles socioeconómicos (NSE): los sectores medios y altos acceden en mayor medida a la canasta completa, utilizando una variedad de dispositivos para conectarse y pudiendo realizarlo con escasas limitaciones y en diversos espacios, mientras que en los NSE más bajos el acceso se produce fuertemente a través del teléfono celular (ITU, 2017). La evidencia empírica muestra disparidades de acceso a la canasta de TIC entre poblaciones urbanas y rurales, entre quintiles de ingreso y a nivel de género, entre poblaciones que hablan la lengua oficial (español o portugués) en el hogar y las que no, y entre poblaciones con y sin discapacidad (Galperin, 2017).

En relación con el acceso a Internet en centros educativos, es relevante destacar que en los últimos años se verifica, en algunos países de la región, un giro en las políticas digitales en educación, signado por la sustitución paulatina de la modalidad de laboratorios de informática por diversas formas de aprendizaje móvil. El caso más claro en este sentido es el del Uruguay. En Costa Rica se mantiene una modalidad mixta, con laboratorios y un conjunto de equipos portátiles, en tanto esta modalidad alcanzó una escala modesta en el caso del Brasil, donde continúa predominando el modelo de laboratorio de informática en la red pública de enseñanza y el acceso en el contexto comunitario se ha visto reforzado a través de centros públicos de acceso, como política focalizada en las poblaciones con escaso o nulo acceso (CGI.br, 2014). Chile, por su parte, está implementando las denominadas "Aulas Conectadas", un giro de la estrategia apoyada en los laboratorios de informática hacia el acceso y uso de dispositivos en todos los salones de clases.

Este giro involucra una mayor presencia de dispositivos portátiles en tres de los cuatro países que, a diferencia de la modalidad de laboratorio, habilitan el uso en diferentes espacios de la escuela, hogar y comunidad donde residen los estudiantes. Este uso, por tanto, presenta un potencial específico para ser mediado con mayor facilidad por figuras relevantes del contexto del niño o niña. En el siguiente apartado se procurará comprender en qué medida este fenómeno se refleja en patrones de acceso a Internet diferenciales entre los países analizados.

En términos generales, el hogar es el principal lugar de acceso a Internet⁷ para niños, niñas y adolescentes en los países analizados, con interesantes diferencias en cuanto a los patrones de acceso, así como al papel de la escuela en relación con ellos. Como puede observarse en el cuadro 6, casi todos quienes pertenecen al NSE alto acceden a Internet en sus hogares en Chile (97%), el Uruguay (97%), el Brasil (96%) y Costa Rica (93%). Sin embargo, en Chile se observa una situación excepcional, en tanto estas altas tasas de acceso se mantienen también para el NSE bajo (91%), mientras que en los demás países el acceso a Internet muestra un patrón claro de desigualdad por NSE, especialmente marcada en el caso brasileño (68% para el NSE bajo).

⁷ El indicador discutido aquí desde una perspectiva de acceso es, en sentido estricto, un indicador de lugar de uso. Lo que interesa a efectos de este análisis es dónde niñas, niños y adolescentes efectivamente usan Internet y no dónde tienen infraestructura disponible para ello.

Cuadro 6
Acceso a Internet en la escuela y el hogar en Chile, Costa Rica, Brasil y Uruguay
(En porcentajes)

	Chile		Costa Rica		Brasil		Uruguay	
	Escuela	Hogar	Escuela	Hogar	Escuela	Hogar	Escuela	Hogar
Total	49,8	94,2	47,3	86,9	32,2	83,4	59,1	80,9
9 - 10 años	27,0	88,5	31,6	78,6	14,3	82,6	59,7	66,8
11 - 12 años	41,2	92,5	40,4	80,6	25,5	77,3	49,0	78,1
13 - 14 años	56,1	95,2	53,0	93,0	32,9	85,0	62,2	88,1
15 - 17 años	65,4	98,2	63,3	93,8	42,8	85,8	65,4	89,7
NSE alto	53,1	97,2	54,2	93,1	42,9	96,5	59,9	96,6
NSE medio	46,9	95,6	42,8	89,6	29,4	86,6	60,1	84,5
NSE bajo	52,3	90,7	44,4	72,5	27,9	68,1	57,3	69,7

Fuente: Encuesta Kids Online Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Nota 1: El cuestionario aplicado en el Brasil ofrece una escala de respuesta dicotómica. Los otros tres países utilizan una escala de frecuencia, dicotomizada a efectos de este informe.

Nota 2: En ninguna de estas variables existen diferencias significativas entre niños y niñas; se omite la desagregación por sexo a efectos de simplificación de la tabla.

Tal como se aprecia en la sección A de este capítulo, cada uno de los países considerados ha desarrollado políticas educativas distintivas para garantizar el acceso de niñas, niños y adolescentes a las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como resultado del Plan Ceibal, se observan mayores porcentajes de acceso a Internet en las escuelas uruguayas (60%) que en los otros tres países considerados. Aproximadamente, la mitad de los niños y adolescentes que usan Internet en Chile (50%) y Costa Rica (47%) accedieron en un entorno escolar. Sin embargo, en el Brasil, el uso de Internet en la escuela alcanza apenas al 32%. Este punto remite a la relevante distinción entre acceso nominal y efectivo a las tecnologías (Selwyn, 2004), en la medida en que prácticamente todas las escuelas brasileñas cuentan con computadores, principalmente en salas de informática, lo que expresa una subutilización de ellos y, más aún, por parte de los niños y niñas de menor edad (CGI.br, 2018).

Teniendo en cuenta los diferentes grupos de edad, se observa que, en todos los casos, las proporciones de acceso entre los usuarios de 13 a 17 años son más altas que entre los usuarios de 9 a 12 años, con la excepción del Uruguay, donde es similar a la de los otros tramos de edad. Probablemente, este resultado se relaciona con la implementación de la modalidad 1 a 1 (un computador para cada alumno) desde los 6 años en forma universal en la educación pública de ese país.

Un dato relevante, complementario de los anteriores, es el porcentaje de niños, niñas y adolescentes de cada país para quienes la escuela representa una oportunidad neta de acceso, es decir, aquellos que acceden a Internet en la escuela, pero no en sus hogares. Importa destacar, en este sentido, que solo el 2% de los chilenos, el 4% de los costarricenses, el 5% de los brasileños y el 9% de los uruguayos se encuentra en esta situación. El resto de las niñas, niños y adolescentes accede en ambos ámbitos (entre el 27% en Brasil y 50% en Uruguay), solo en el hogar o, en menor proporción, en ninguno de estos espacios. Si bien las cifras generales de acceso escolar "neto" no son altas, cabe destacar que la desagregación por edad y NSE revela que, en el Uruguay este acceso llega al 15% de niñas, niños y adolescentes de bajo NSE, mientras que en el Brasil y Costa Rica alcanza al 10%. En el caso chileno esta proporción es baja (4%) y tiene relación con los mayores niveles de acceso en este país, que ha sido mencionada anteriormente. Por otra parte, en relación con la desagregación por tramo de edad, destaca nuevamente el caso uruguayo, ya que, entre los más pequeños, el acceso escolar neto llega al 20%, presentando valores en torno al 5% en los otros tres países (véase cuadro A7).

En suma, el Uruguay es el país que presenta los niveles más altos y equitativos de acceso a Internet en la escuela, y donde la escuela tiene un papel más claro en la nivelación de oportunidades de acceso, tanto por edad como por NSE. En cambio, a nivel de hogares, Chile es el país que destaca por sus altos niveles de acceso a Internet por parte de niñas, niños y adolescentes y en función de esta universalidad presenta baja variación entre los NSE. Costa Rica se encuentra en un punto intermedio en la medida que presenta un patrón de desigualdad en el acceso en los dos ámbitos, pero donde las diferencias se podrían describir como moderadas. El patrón que destaca en el conjunto es el que presenta el Brasil, caracterizado por marcadas diferencias de acceso entre los diferentes NSE, así como por reproducir este patrón de desigualdad también en el ámbito escolar. En este sentido, el Brasil presenta los menores niveles de acceso a Internet en la escuela en todos los grupos de edad. Por otra parte, la diferencia entre el acceso en la escuela y en el hogar es la más pronunciada. En el otro extremo, el Uruguay destaca por presentar las diferencias porcentuales más pequeñas entre acceso en la escuela y en el hogar, entre los diferentes NSE y grupos de edad.

Ante estos patrones, resulta evidente la necesidad de desarrollar políticas públicas de inclusión digital, en particular en el Brasil, que garanticen la democratización del derecho al acceso y participación en Internet a niñas, niños y adolescentes, con independencia del poder adquisitivo de sus familias. Entre las posibilidades de política a estos efectos, en general se considera efectiva la combinación de un despliegue universal en el ámbito escolar con políticas focalizadas que alcancen a las poblaciones más aisladas, tales como los centros públicos de acceso (Aguerrondo y otros, 2006).

D. Usos de los dispositivos digitales en las escuelas

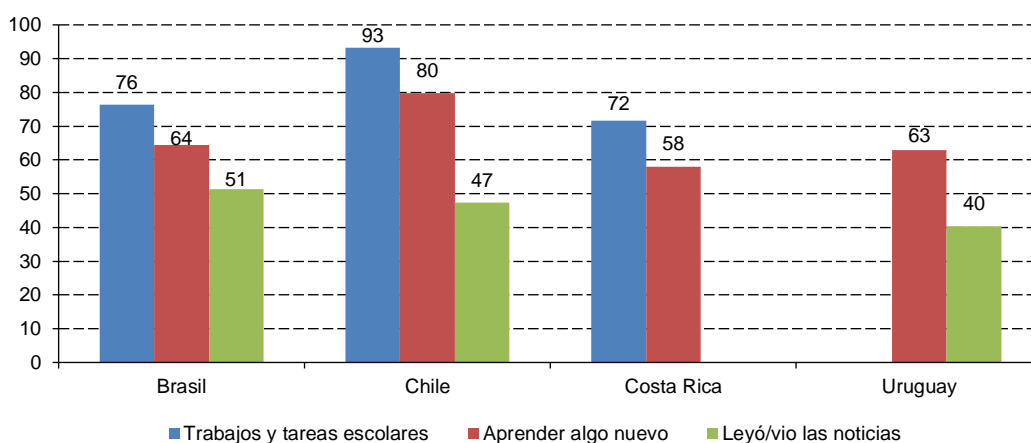
Tal como se observó en la sección anterior, existen variaciones en la proporción de niños, niñas y adolescentes que acceden a Internet en el espacio escolar entre los países analizados. Ello se relaciona, en buena medida, con las características de las políticas educativas implementadas en cada contexto. Habiendo identificado algunos rasgos de los patrones de acceso a Internet por parte de niñas, niños y adolescentes, en esta sección se analizarán los principales usos de tecnologías digitales vinculados al aprendizaje.

El entorno digital se constituye como fuente de información y ambiente de aprendizaje en un sentido amplio y no solo desde la perspectiva estrictamente escolar. Las tecnologías digitales, en este sentido, son mucho más que meras herramientas: se trata de un ambiente privilegiado para que la escuela brinde al alumno posibilidades de procesar, organizar y mediar tanto los aprendizajes que se promueven intencionadamente en su seno, como aquellos que tienen lugar fuera del ámbito escolar (NIC.br/UIS, 2016). En este sentido, dada la relación de niñas, niños y adolescentes con estas tecnologías en el marco de la cultura digital, resulta relevante mencionar la dificultad de delimitar usos dentro y fuera de determinado ámbito, o distinguir usos para actividades de aprendizaje y otros que no lo serían. En relación con ello, la distinción presentada en torno a los usos vinculados al aprendizaje se realiza a efectos analíticos, pero ella no se corresponde ni con la experiencia de uso ni con el discurso al respecto por parte de estos grupos de edad (Martínez, Alonso y Díaz, 2009).

En este contexto, una distinción que parece relevante y posible de realizar es entre actividades de aprendizaje formal e informal, considerando al primero como aquel intencionado desde el ámbito escolar con la intervención pedagógica del docente. En el gráfico 8 pueden apreciarse actividades asociadas a cada uno. La realización de trabajos escolares da cuenta explícitamente de una actividad vinculada al aprendizaje formal, intencionada desde la escuela. Las otras dos, "aprender algo nuevo" y "ver noticias" pueden vincularse al aprendizaje informal, si bien cualquiera de ellas podría, con facilidad, ser encuadrada pedagógicamente. En cualquier caso, importa destacar que niñas, niños y adolescentes están desarrollando aprendizajes y actividades a través de dispositivos digitales en forma constante, y esto presenta al ámbito educativo la oportunidad y el desafío de encontrar modos de vincularse con ellos y aprovecharlos.

Cabe destacar que, a pesar de las diferencias de acceso y uso de Internet observadas antes, la realización de actividades en línea asociadas al aprendizaje se presenta en proporciones altas en los cuatro países. La más predominante de ellas es la realización de trabajos y tareas escolares. En menor medida, pero aún con proporciones altas, se presenta “aprender algo nuevo”. Finalmente, como resulta esperable por ser una opción de respuesta que alude a una actividad bastante más concreta y acotada, “leer noticias” es realizada por una menor proporción de niñas, niños y adolescentes de los países analizados (entre 40% y 47%).

Gráfico 8
Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: actividades relacionadas a aprendizaje y búsqueda de información realizadas en línea según país
(En porcentajes)

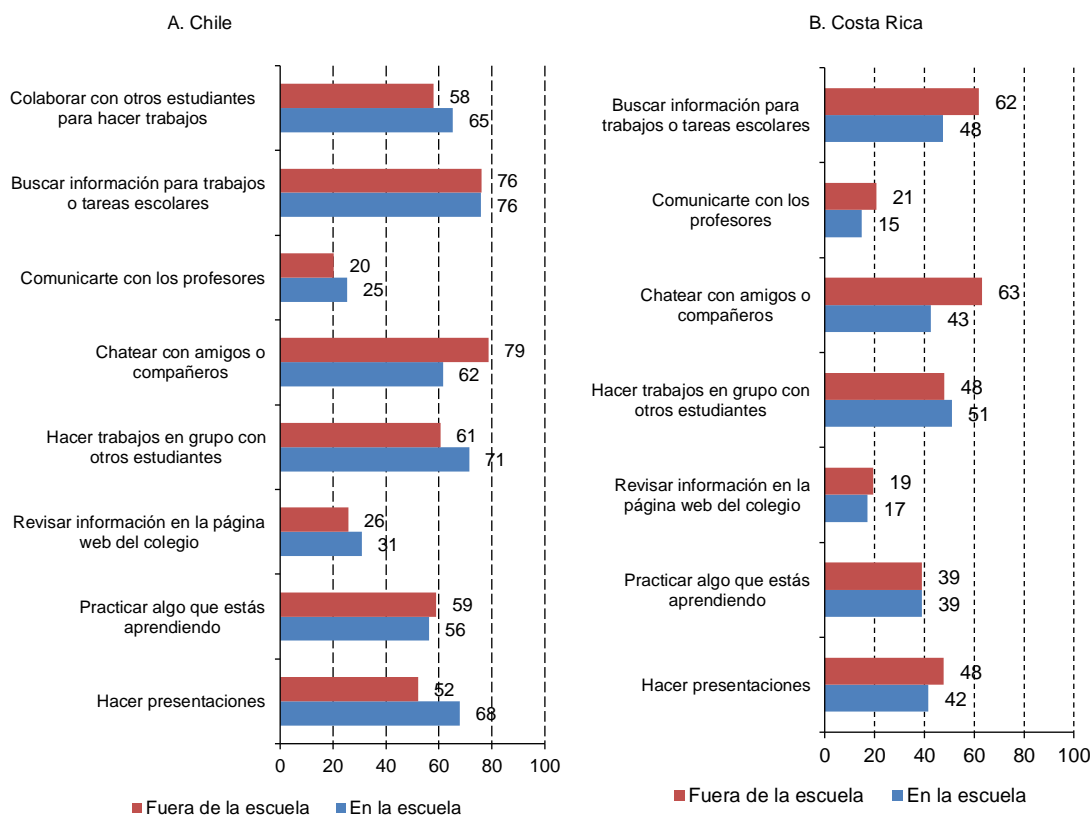


Fuente: Encuesta Kids Online Brasil (2017), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Sin embargo, se observan algunas diferencias entre los países en el análisis por grupos de edad. Si bien las actividades relacionadas con las tareas escolares son ampliamente realizadas por los usuarios de Internet de 15 a 17 años en los tres países donde se preguntó, Chile (95%), el Brasil (78%) y Costa Rica (79%), para los usuarios de Internet de 9 a 10 años las diferencias entre países son marcadas, alcanzando los valores máximo y mínimo en Chile (86%) y el Brasil (63%), respectivamente. De esta forma, también en el caso del uso de Internet para actividades vinculadas al aprendizaje se presenta el patrón observado anteriormente, de un uso prácticamente universal en el caso de Chile y, en el otro extremo, un uso segmentado por edad y NSE en el caso del Brasil. En este sentido, las diferencias en los niveles de acceso a Internet tanto en el hogar como en la escuela entre los países resultan indisolubles de las características de las políticas implementadas en ellos: lo primero limita el uso autónomo de niñas, niños y adolescentes, y las segundas son elementos centrales del contexto para la predisposición docente a estimular el uso de Internet para el aprendizaje dentro o fuera de la escuela, discusión que se abordará más específicamente en el siguiente apartado.

Un abordaje complementario al anteriormente presentado es considerar las actividades en función de si son realizadas dentro o fuera de la escuela. La batería de preguntas que se presenta a continuación fue realizada solo en los casos Chile y Costa Rica. Entre los usos de las tecnologías digitales en el ámbito educativo pueden distinguirse, por una parte, aquellos enfocados en facilitar la colaboración e intercambio entre pares. Por otra parte, destaca la función vinculada a la gestión del conocimiento, ligada a la búsqueda, selección, procesamiento y producción de información (Aguerrondo y otros, 2006). En el gráfico 9 pueden apreciarse actividades vinculadas a ambas categorías de uso.

Gráfico 9
Chile y Costa Rica: uso de Internet para actividades relacionadas al aprendizaje según su realización dentro o fuera de la escuela
(En porcentajes)



Fuente: Encuesta Kids Online Chile (2016) y Costa Rica (2018).

En ambos países, buscar información para la tarea escolar y hacer trabajos en grupo con otros estudiantes usando Internet son las actividades reportadas en mayor medida por niñas, niños y adolescentes, con porcentajes más altos en el caso de Chile. Este país presenta también la particularidad de que estas actividades son realizadas en niveles más altos dentro que fuera de la escuela; lo inverso ocurre en Costa Rica. El uso predominante del dispositivo celular puede ser uno de los factores que facilitan la realización de tales actividades entre niños y adolescentes, mientras que actividades tales como presentaciones requieren, en general, el uso de un computador.

En cuanto a usos vinculados a la comunicación, una práctica extendida es chatear con compañeros, que en ambos países se realiza con más frecuencia fuera de la escuela, como cabe esperar dado su carácter más vinculado a la socialización que al aprendizaje escolar. Aun así, es realizada dentro de la escuela en niveles significativos (61,5% y 42,6%, en Chile y Costa Rica, respectivamente), al igual que la mayoría de las actividades relevadas que no presentan diferencias porcentuales marcadas entre uno y otro ámbito. Esto remite a la continuidad entre los ámbitos de interacción de niñas, niños y adolescentes mediados por las tecnologías digitales mencionada al inicio de este apartado. Este predominio de las actividades de comunicación y búsqueda de información e interacción grupal realizado en forma transversal a los diferentes contextos en que participan puede relacionarse con el elemento facilitador que representa el teléfono celular conectado a Internet en todos esos espacios en una etapa del ciclo vital marcada por la sociabilidad y la exploración, como lo es la adolescencia. En contraste, la práctica de comunicarse con profesores dentro o fuera de la escuela está lejos de ser

generalizada. Nuevamente, en el caso de Chile, es más practicada dentro de la escuela que fuera de ella, al contrario de lo que sucede en Costa Rica.

Entre las actividades específicamente vinculadas con el aprendizaje, vale la pena destacar que Chile presenta una significativa proporción de niñas, niños y adolescentes que reportan utilizar los dispositivos digitales para realizar trabajos escolares en grupo o para colaborar con pares para hacer trabajos, tanto en la escuela como fuera de ella. La práctica extendida del trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares resulta un hallazgo relevante y en el que vale la pena profundizar. El aprendizaje colaborativo se considera fundamental para desarrollar competencias cognitivas y existen evidencias de su potencial para impactar positivamente en los resultados de aprendizaje (Hattie, 2011; Comi y otros, 2016; entre otros). En este sentido, este hallazgo merece ser estudiado con mayor profundidad, permitiendo conocer las características específicas y el eventual vínculo de estas prácticas reportadas por niñas, niños y adolescentes chilenos con diversos tipos de aprendizaje, incluyendo los curriculares.

La evidencia sugiere que un mayor estímulo del uso de Internet para actividades educativas en el ámbito escolar podría verse acompañado por una mayor realización de actividades en línea dirigidas al aprendizaje también fuera de él, en la medida en que hay actividades externas a la escuela que parecen ser -o al menos pueden ser- intencionadas desde los centros escolares. En este sentido es importante tener en cuenta, como se mencionó antes, la interrelación entre el estímulo desde la escuela y las condiciones de acceso a Internet en el hogar y entorno comunitario en cada uno de estos países.

Teniendo en cuenta que el contexto creado en el entorno escolar y la mediación docente desempeñan un papel fundamental en el aprovechamiento de oportunidades y la mitigación de riesgos para niños y adolescentes en línea, en la siguiente sección se presenta un análisis de las actividades desarrolladas por los docentes para orientar y regular dicho uso por parte de la población de 9 a 17 años en los diferentes países.

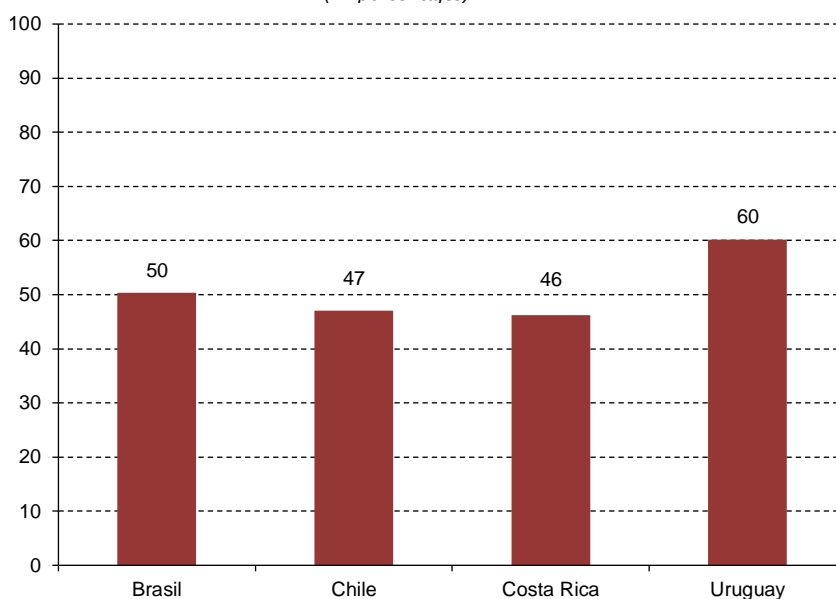
E. Mediación docente del uso de Internet y teléfonos celulares

La mediación docente en este contexto refiere a la intervención pedagógica ejercida por la o el docente en relación con el uso de Internet y dispositivos digitales por parte de niñas, niños y adolescentes. En este sentido, es posible identificar diferentes estrategias docentes en función de si se orientan principalmente a la definición de límites o reglas, a la guía o acompañamiento, al monitoreo o la promoción del uso autónomo de estas tecnologías.

La investigación empírica señala que la tendencia de los docentes a desarrollar estrategias en las que predomina la guía o la restricción depende, en buena medida, de su percepción respecto a las posibilidades o limitaciones que presenta Internet en relación con los objetivos de aprendizaje (Karaseva, Siibak y Pruulmann-Vengerfeldt, 2015). Por otra parte, desde el punto de vista de la evaluación del rol docente como un factor protector, Shin y Lwin (2017) encontraron que la intervención docente dirigida a la guía y acompañamiento es un recurso efectivo que contribuye a la reducción de riesgos en niñas, niños y adolescentes.

En Chile, Costa Rica y el Uruguay predomina un estilo de mediación docente orientado principalmente a la definición de reglas y límites para el uso de Internet. El Uruguay es donde se reporta un porcentaje más alto de este tipo de mediación (60%), mientras que en el resto de los países se ubica entre 46% y 48%. En los cuatro casos, este estilo de mediación se presenta con mayor frecuencia en relación con los estudiantes de menor edad (9 a 12 años).

Gráfico 10
Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: mediación docente orientada a la definición de reglas y límites en el uso de Internet, según país.
(En porcentajes)



Fuente: Encuesta Kids Online Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Por otra parte, se identifica un conjunto de actividades docentes propias de lo que se denomina mediación activa, orientada a la guía o acompañamiento en el uso de estas tecnologías. Al respecto, se encontró que las niñas y adolescentes brasileñas (58,8%) señalan con mayor frecuencia que sus profesores aconsejan en el uso seguro de Internet, seguido por el Uruguay (52,2%) y Costa Rica (46,2%) y Chile, que presenta el porcentaje más bajo (42,8%). En Chile y el Uruguay el grupo de 9-12 años es el que recibe en mayor medida esta orientación, en el Brasil y, muy predominantemente, en Costa Rica, es en el tramo de 13-17 años.

En relación con este tipo de mediación, cabe destacar que entre un 49% y 34% de niñas, niños y adolescentes encuestados en Chile, Costa Rica y el Brasil señalan que los docentes les ayudan cuando tienen dificultades para encontrar algo en Internet, siendo en el Brasil donde este apoyo se reporta en mayor proporción (49,5%) y Chile donde menos (34,8%). En los tres países, las niñas reportan en mayor medida recibir esta orientación docente.

En Chile y Costa Rica se indagó en el tipo de mediación docente cuando se emplea Internet para actividades escolares específicas (incluyendo recomendaciones docentes sobre páginas web, explicaciones de por qué algunas páginas son mejores que otras para hacer trabajos, orientaciones sobre cómo citar las ideas de otros en el trabajo y supervisión mientras se usa Internet). Al respecto, se encontró que niñas, niños y adolescentes encuestados en Chile reportan más frecuentemente que en Costa Rica recibir orientación docente en diversas actividades escolares. En ambos países, estas intervenciones docentes se presentan en mayor medida en el grupo de 13-17 años. También en esos dos países, la principal actividad realizada por los docentes es explicar qué páginas son mejores que otras para llevar a cabo las tareas escolares (51,7% en Chile y 36,2% en Costa Rica).

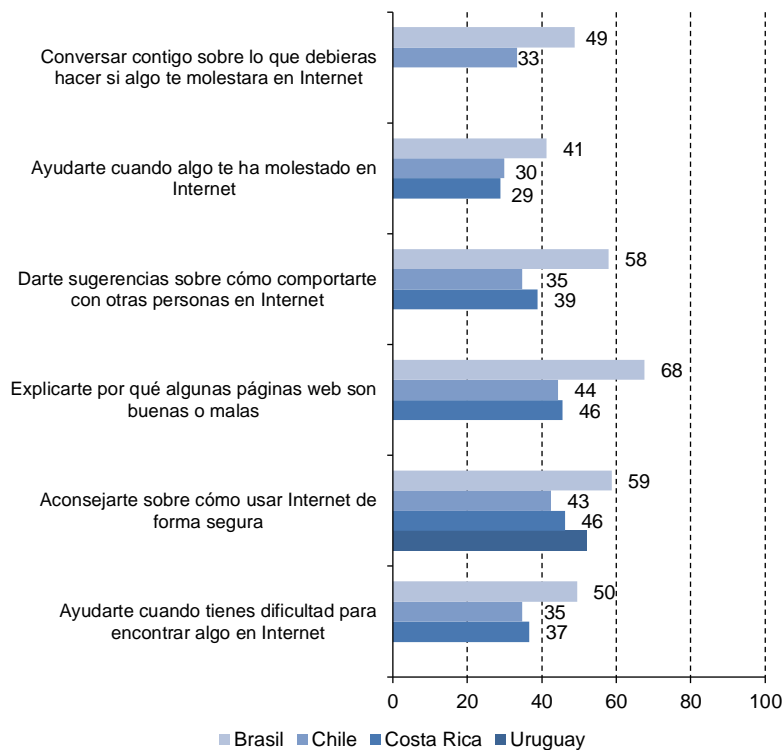
Las niñas, niños y adolescentes brasileños reportaron en mayor proporción que sus maestros les aconsejaron sobre el uso seguro de Internet (58,8%). También mencionan en mayor medida el papel de los docentes para ayudarles a encontrar algo en Internet cuando tienen dificultades (60%). Aunque en el Brasil se observan los niveles más bajos de uso de Internet en las escuelas, la referencia del profesor

como actor importante en la mediación de experiencias en línea resulta un elemento interesante para tener en cuenta, en la medida en que puede constituirse en un factor facilitador de un mayor aprovechamiento de las oportunidades asociadas a la participación en línea. Vale la pena señalar que en el Uruguay, donde el acceso a Internet en las escuelas es más alto, las proporciones de acompañamiento y orientación docente para un uso seguro fueron cercanas a las que se identifican en el Brasil (52,2%).

En la medida en que trasciende la transmisión unidireccional de información desde el docente hacia niñas, niños y adolescentes, una línea de intervención docente relevante es la actividad de dialogar acerca de lo que estos realmente hacen en línea. En este sentido, se reportaron bajas proporciones de actividades de discusión junto con docentes en todos los países: Brasil (36,0%), Costa Rica (29,0%) y Chile (23,2%).

Cabe mencionar que, si bien Chile tiene altos niveles de acceso a Internet en las escuelas en comparación con los otros tres países, y que las actividades de aprendizaje realizadas dentro y fuera de la escuela también son frecuentemente realizadas, los indicadores sobre rol activo de profesores a la hora de brindar pautas para el uso seguro (42,5%) y ofrecer ayuda para encontrar información (34,8%), fueron los más bajos. Los datos llaman a reflexionar acerca de en qué medida el uso frecuente dentro de las escuelas es espontáneo, gestionado por los propios estudiantes y vinculado al uso de sus propios dispositivos, y en qué medida se trata de un uso enmarcado en un proyecto pedagógico vinculado a la política TIC de cada país con intervención docente activa.

Gráfico 11
Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: mediación docente orientada a la guía o acompañamiento
en el uso de Internet, según país
(En porcentajes)



Fuente: Encuesta Kids Online Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

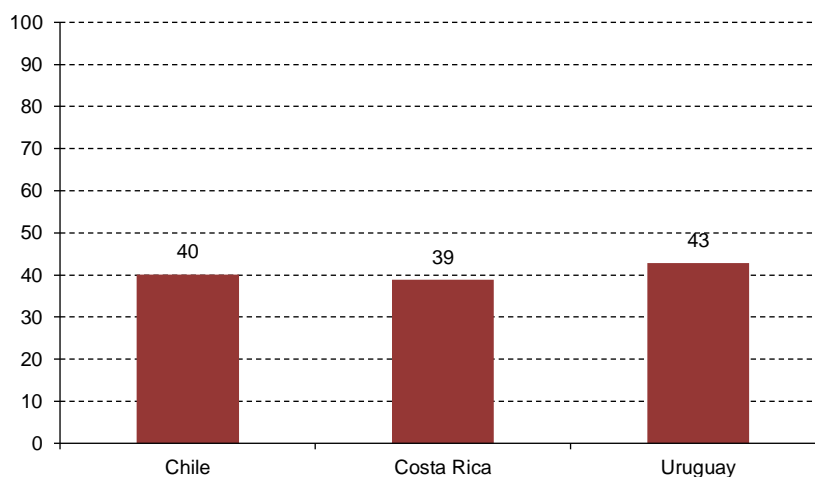
Como parte de esta función de acompañamiento o guía resulta relevante determinar el papel desempeñado por los docentes cuando niñas, niños y adolescentes experimentan situaciones en Internet que los incomodan. Al respecto, se encontró que en ninguno de los cuatro países los docentes son la primera opción para buscar ayuda. En cuanto a la edad, en el Uruguay y Costa Rica los niños de 9-12 años solicitan más apoyo a los docentes, mientras que en Chile son los de 13-17 años.

En tercer lugar, se distingue un tipo de mediación orientada a promover el uso autónomo de Internet. Entre el 38% y el 43% de niñas, niños y adolescentes en Chile, Costa Rica y el Uruguay señalan que sus docentes los animan a explorar y aprender por cuenta propia en Internet. En el Uruguay, el grupo que indica que los docentes actúan más frecuentemente con este objetivo es el de 9-12 años, mientras que en Costa Rica y Chile es el grupo de 13-17 años. No es posible afirmar que existe un patrón asociado al género en este punto, pues en Costa Rica son las niñas quienes declaran recibir esta orientación en mayor medida, en Chile son los varones y en el Uruguay no se perciben diferencias significativas al respecto.

Finalmente, el tipo de mediación dirigida a dar seguimiento o monitorear el uso de Internet resulta ser el menos empleado por los docentes en el Brasil, Chile y Costa Rica, países donde se indagó este tema. Entre un 23% y un 36% de niñas, niños y adolescentes señala que el personal docente conversa con ellos sobre lo que hacen en Internet. En Chile esta práctica es más común con quienes tienen entre 9-12 años, mientras que en Costa Rica lo es con quienes se encuentran entre 13-17 años y en el Brasil no hay diferencias. En el Brasil y Chile esta práctica se realiza en mayor medida con las niñas, con una diferencia de al menos 4% respecto de los niños.

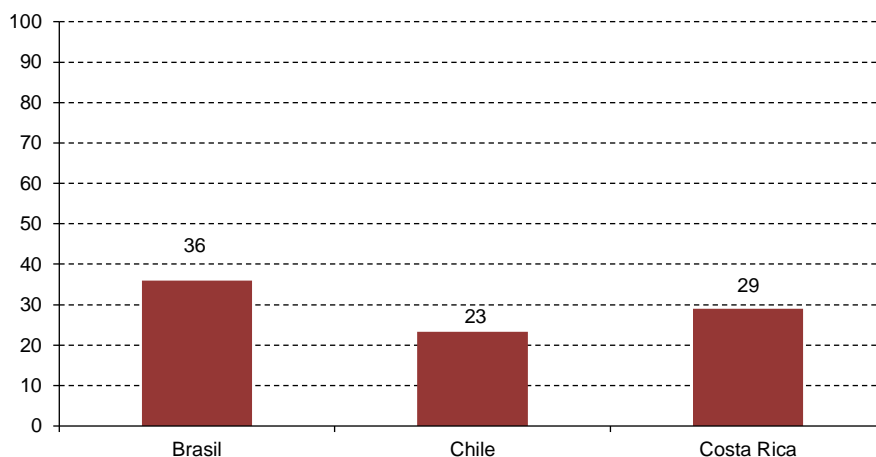
Independientemente del tipo de mediación practicado, en Chile, el Brasil y el Uruguay se encontró que las actividades de orientación docente sobre el uso de Internet se reportan con mayor frecuencia en los niveles socioeconómicos medios y bajos, mientras que en Costa Rica se presentan más frecuentemente en los medios y altos. Este dato podría estar asociado a diferencias en el abordaje del uso de Internet con fines educativos en las escuelas públicas costarricenses respecto a los demás países, dando cuenta de la necesidad de fortalecer las líneas de política educativa asociada a la guía y acompañamiento docente en el uso de Internet en las escuelas costarricenses que reciben estudiantes de los NSE medios y bajos.

Gráfico 12
Chile, Costa Rica y Uruguay: mediación docente orientada a promover el uso autónomo, según país
(En porcentajes)



Fuente: Encuesta Kids Online Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Gráfico 13
Brasil, Chile y Costa Rica: mediación docente orientada al monitoreo
del uso de la Internet, según país
(En porcentajes)



Fuente: Encuesta Kids Online Brasil (2016), Chile (2016) y Costa Rica (2018).

El hecho de que exista una menor participación docente en la orientación sobre el uso de Internet por parte de las instituciones escolares a las que asisten niñas, niños y adolescentes de nivel socioeconómico alto tanto en Chile como en Brasil y Uruguay resulta llamativo. Tomando en cuenta que existe una alta correlación entre NSE y probabilidad de asistir a una escuela privada, si bien esta variable no se mide en la encuesta Kids Online, es posible hipotetizar que el mayor nivel de mediación docente en quienes pertenecen al NSE más bajo responde a su asistencia a la escuela pública, donde las políticas de inclusión digital implementadas promueven, en mayor o menor medida, el ejercicio de este rol docente. Ello constituiría una compensación de las limitaciones para realizar mediación por parte de los padres y responsables de menor nivel educativo y habilidades digitales. En el caso de los alumnos de NSE alto, por el contrario, los datos sugieren que son los recursos, capital cultural y habilidades digitales a nivel del hogar y grupo de pares los que determinan la mediación que reciben, no desempeñando la escuela un papel significativo en su visión. Es necesario considerar, no obstante, la posibilidad de que para niñas, niños y adolescentes que reciben bastante acompañamiento en general, pierda peso en términos relativos el aporte docente, no significando que dicho acompañamiento no exista.

En relación con estos tipos de mediación se consultó también a niñas, niños y adolescentes acerca del uso del teléfono celular en el contexto escolar. Al respecto, entre el 84% y el 74% de los estudiantes en Chile, el Uruguay y Costa Rica señalan que en la institución escolar se ponen reglas para su uso, siendo Chile el país donde esta limitación se presenta más frecuentemente y el Uruguay, donde menos. El grupo de 9-12 años es el que reporta en menor medida la presencia de estas reglas, hecho que no cabe interpretar linealmente como menor tendencia a la puesta de reglas a niñas y niños más pequeños, sino que, por el contrario, puede estar ligado a la escasa presencia de celulares en el aula entre quienes están en ese tramo de edad.

En Chile y Costa Rica se consultó, además, si existía una prohibición del uso de teléfono celular, siendo así en el 71,1% de los casos en Chile frente a 34% en Costa Rica, con la diferencia de que en Chile se prohíbe más en el grupo de 13-17 años y en Costa Rica en el de 9-12 años. En línea con ello, en Costa Rica se reporta la realización de actividades en el aula con uso de celular en el 51% de los casos, frente a 38% en Chile; en ambos países, en mayor medida en el grupo de 13-17 años. El uso de dispositivo en clase es más frecuente en los NSE altos y medios, mientras que en Chile está distribuido de forma similar

en los tres niveles. Será relevante profundizar en el tipo y calidad de ese uso, así como sus implicancias para el desarrollo de habilidades y conocimientos.

En síntesis, la mediación centrada en la delimitación de reglas es la más predominante en Chile, Costa Rica y Uruguay, seguida de la orientada a la guía y acompañamiento, y ella ocurre en mayor medida en relación con niñas, niños y adolescentes de sectores medios y bajos, mediada por la educación pública y las políticas implementadas en este ámbito. En el Brasil, la mediación dirigida a la guía y acompañamiento es la más relevante. Cabe señalar que todos los tipos de mediación son reportados más frecuentemente por niñas que por niños, aunque con diferencias poco marcadas, en línea con lo hallado en la literatura que investiga la intersección entre género y mediación donde existen diferentes aproximaciones al acompañamiento de niños y niñas.

Recuadro 5
Professor@s conectad@s

Mário Volpi^a

Desde el surgimiento de Internet, el debate sobre la apropiación de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) en las escuelas viene realizándose, principalmente, a partir de ideas generalizadoras y de iniciativas volcadas a garantizar el acceso para los estudiantes. "Una computadora para cada niño", "Todas las escuelas conectadas", "Internet en el aula" y muchas otras iniciativas apuntan a atender la necesidad más básica: acceso a Internet y los dispositivos necesarios para lograrlo. Los gobiernos e instituciones de diferentes países han realizado inversiones, y continúan haciéndolo, para garantizar que las políticas educativas se beneficien de los desarrollos tecnológicos. Aunque empíricamente se observen avances significativos derivados de la adopción de nuevas tecnologías en los procesos educativos, los logros en la calidad del aprendizaje aún no están bien documentados como para definir claramente qué dimensiones del proceso pedagógico se benefician más de las TIC. Sin embargo, independientemente de lo que puedan revelar nuevos estudios, las TIC son parte de la dinámica social y, como tales, tienen una influencia tan importante en los procesos educativos, tanto dentro como fuera de la escuela, que sería un grave error dejarlas de lado.

Por ejemplo, en la Encuesta TIC y Educación del Brasil (2018), es posible observar que a pesar de las iniciativas implementadas existen grandes desafíos en todas las áreas. En este texto se abordarán los desafíos de un actor central en el proceso: las maestras y maestros. Según la mencionada encuesta, el 20 de los docentes "participaron en un curso de educación continua para el uso de computadores e Internet para la enseñanza". En relación con el uso de Internet, el 5 dijo usarla más de una vez al día; el 11 informó que usaba al menos una vez al día; el 20 una vez por semana, y el 18 informó que la usaba al menos una vez al mes. Finalmente, el 32 reportó haber utilizado recursos obtenidos en Internet para preparar las clases. Es interesante observar que el 100 de los maestros informó tener acceso a Internet y el 88 dispone de una computadora portátil.

Se puede inferir que el uso de Internet por parte de los docentes en la vida privada no resulta en su uso en la actividad profesional. Este hallazgo genera la necesidad de políticas de valorización docente para que, además de ser ciudadanos conectados, también puedan ejercer su magisterio conectados. Las niñas, niños y adolescentes tienen en la escuela un espacio importante para la socialización, el aprendizaje y el desarrollo de relaciones afectivas que son fundamentales para su desarrollo integral. Las vulnerabilidades que los afectan en la sociedad tienen correspondencia en el mundo virtual. De ahí la importancia de la mediación de adultos conscientes, para que niños, niñas y adolescentes puedan hacer uso de su derecho a estar conectados sabiendo protegerse de los riesgos y amenazas a su integridad y a sus derechos.

La importancia de los docentes en la mediación del uso de las TIC por parte de niñas, niños y adolescentes ha sido abordada desde hace mucho tiempo. Ellos son, de hecho, un recurso humano fundamental, con gran potencial para guiar, educar, proteger y generar el uso seguro de Internet por parte de niñas, niños y adolescentes. En el caso del Brasil, aunque existe una variedad de experiencias exitosas en el fortalecimiento del papel del maestro en tanto educador en el uso seguro de las tecnologías y las redes sociales, el porcentaje de maestros que se sienten preparados y motivados para hacerlo es de menos de la mitad. Por lo tanto, las buenas prácticas deben inspirar iniciativas que valoricen este papel mediador de los educadores, ya que el contacto diario con niñas, niños y adolescentes los coloca naturalmente en una relación que puede influir tanto en el uso adecuado de Internet y las vivencias en las redes sociales, como en el desarrollo de actitudes de protección en relación con el *ciberbullying*, *sexting*, al acoso y a los diferentes riesgos allí presentes. Sería excelente combinar el uso pedagógico de las tecnologías para mejorar los procesos de aprendizaje con orientaciones para que el uso recreativo no exponga a los niños, niñas y adolescentes a riesgos.

El derecho a la inclusión digital de niñas, niños y adolescentes es responsabilidad de toda la sociedad. La escuela y los docentes desempeñan un papel central en garantizar el derecho a ejercer la ciudadanía digital de niñas, niños y adolescentes. Para desempeñar este papel de manera competente, las políticas educativas deben realizar inversiones significativas que puedan conectar a las escuelas y a los profesores, creando una comunidad educativa que mejore su proyecto pedagógico mediante el uso integrado de las tecnologías y no como programas desconectados de la práctica pedagógica.

Entre los principales desafíos que la educación brasileña debe enfrentar está el de conectar escuelas, profesores, directores y políticas educativas con el siglo XXI; sin este esfuerzo, la idea de que el país avance hacia un desarrollo inclusivo y sostenible no se hará realidad.

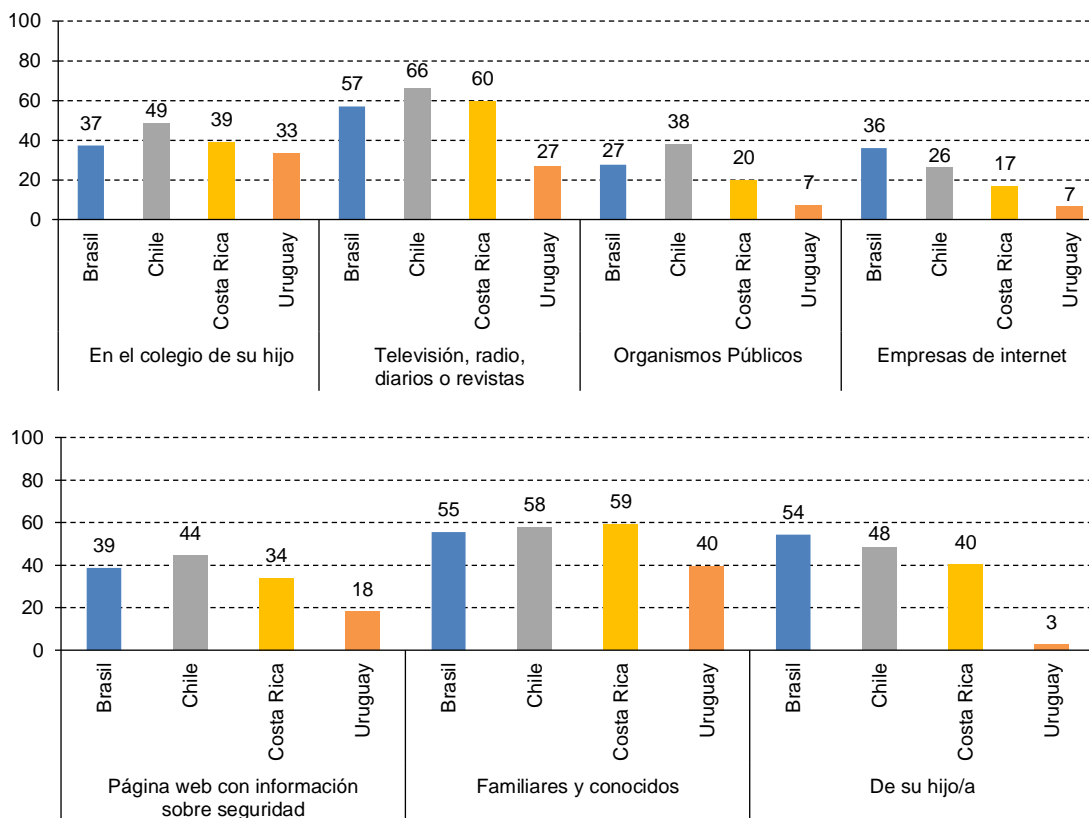
Fuente: Elaboración propia

^a Coordinador del Programa Ciudadanía de Adolescentes de UNICEF, Brasil.

F. Fuentes de información para el uso seguro de Internet dirigido a padres y responsables

El desarrollo de habilidades digitales por parte de padres y responsables de niñas, niños y adolescentes es fundamental para la promoción tanto del uso seguro como del aprovechamiento de las posibilidades abiertas por el uso de Internet para niñas, niños y adolescentes. Al respecto, resulta crucial conocer cuáles son las fuentes de información y los recursos de apoyo a los que acceden estos adultos, así como contrastarlos con aquellos a los que quisieran poder recurrir, toda ella información relevante para orientar el diseño de iniciativas en este sentido.

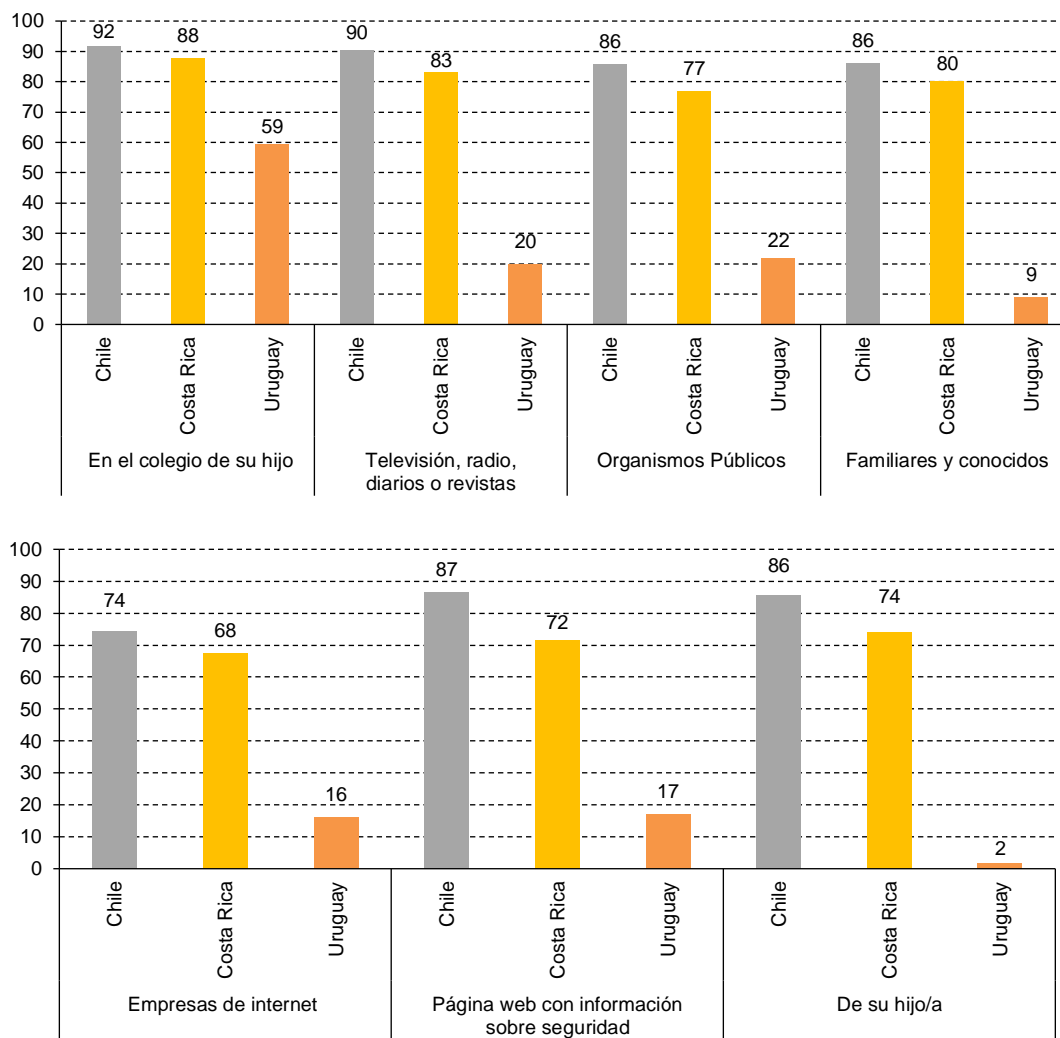
Gráfico 14
Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: fuentes de información a las que recurren padres y cuidadores, según país
(En porcentajes)



Fuente: Encuesta Kids Online Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Padres y responsables de niñas, niños y adolescentes recurren a diversas fuentes de información acerca del uso seguro de Internet, incluyendo medios de comunicación (televisión, radio, diarios o revistas), la familia, la institución escolar y sus propios hijos. La evidencia sugiere una escasez de programas y proyectos que los considere como población objetivo: tanto en Chile como en el Brasil y Costa Rica, los medios de comunicación son la principal fuente de información sobre el uso de Internet (entre 57,1% y 66,3% en los tres países). La institución escolar aparece solo en cuarto lugar entre las fuentes de información sobre el tema, con porcentajes entre 37,2% y 48,8%, detrás de la familia y los propios hijos.

Gráfico 15
Chile, Costa Rica y Uruguay: fuentes donde se quisiera obtener información por parte de padres y cuidadores, según país
(En porcentajes)



Fuente: Encuesta Kids Online Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

El patrón de estos tres países contrasta de forma interesante con el que presenta el Uruguay, donde la escuela se ubica en segundo lugar como referente acerca del uso de Internet (33,4%), en proporción apenas menor que la familia (39,6%). En este caso, recurrir a los hijos fue seleccionado por sólo el 2,6%, ocupando el último lugar entre las siete fuentes de información reportadas.

Complementando este dato, resulta relevante conocer cuáles son las fuentes de información de las cuales padres y responsables quisieran obtener información acerca del uso de Internet. En Costa Rica y Chile, la institución escolar y los medios de comunicación fueron las dos fuentes de información más seleccionadas, en todos los casos, con porcentajes superiores al 80. En el Uruguay, en línea con la fuerte intervención de política pública en el plano de la inclusión digital, así como asociada al lugar que ocupa el Estado como referente en el imaginario social local, las fuentes más seleccionadas fueron la escuela de su hijo o hija (59,4%), opción predilecta en los NSE medios y bajos, y los organismos públicos (21,1%).

Los datos sugieren la necesidad de fortalecer los canales de información y empoderamiento de las familias para ejercer su rol de mediación en relación con el uso de Internet por parte de niñas, niños y adolescentes. Aunque la institución educativa no es, actualmente, la principal fuente de información y referencia en los países estudiados, es relevante para padres y cuidadores como fuente posible de información y, podríamos agregar, desarrollo de capacidades de mediación en el uso de Internet. Este dato es relevante para el diseño de campañas o el desarrollo de programas de alfabetización digital.

G. Consideraciones finales

A lo largo de este capítulo se ha podido observar la ecología digital en la que se desarrollan niñas, niños y adolescentes en cuatro países de la región, considerando su participación cotidiana en dos espacios sociales clave como lo son el hogar y la escuela. Se ha destacado cómo cada uno de estos contextos ofrece o limita oportunidades de acceso y uso de Internet, analizando la disponibilidad efectiva de los recursos y destacando el uso que de ellos hacen con relación, principalmente, al aprendizaje y la comunicación.

El capítulo analiza cómo las políticas de universalización del acceso en el ámbito educativo impactan en el uso a partir de la disponibilización de dispositivos y acceso a Internet, y de cómo los alumnos son estimulados a realizar actividades. Pudo observarse cómo las desigualdades digitales que se visualizan en el ámbito doméstico son compensadas en diferente medida en el espacio escolar, en el contexto más amplio y heterogéneo de políticas digitales en educación en la región. En este sentido, se reconocieron patrones de acceso característicos de cada uno de los países analizados, en términos de cantidad y equidad.

En cada caso se reconoció cómo las políticas que atraviesan a la escuela y la normativa que en ellas se establece en torno al uso de Internet, así como el tipo de mediación docente que se lleva adelante en ella configuran el contexto de uso que realizan niñas, niños y adolescentes. Se vio cómo estos, por su parte, también inciden en esa configuración a través de sus propios patrones de uso y participación en la cultura digital. Se observó cómo el celular se posiciona como un medio que modifica radicalmente las oportunidades de acceso a Internet, al tiempo que se mantienen importantes inequidades de la calidad y variedad de ese acceso considerando el conjunto de la canasta TIC.

Se trabajó con la noción de que la concepción de brecha digital debe ir más allá de la disponibilidad de infraestructura, y mucho más en el caso de niñas, niños y adolescentes, considerando que la expansión del acceso se produce en contextos marcados por desigualdades socioeconómicas y culturales. En este sentido, se analizó el estilo de mediación docente a la que acceden estos grupos en la escuela, enfatizando el potencial de cada uno en el desarrollo de oportunidades y prevención de riesgos, y considerando también las oportunidades de orientación y acceso a información disponibles para padres y responsables.

Los datos llaman a la reflexión acerca de cómo el uso frecuente al interior de las escuelas es espontáneo, gestionado por los propios estudiantes y vinculado al uso de sus propios dispositivos, y en qué medida se trata de un uso enmarcado en un proyecto pedagógico vinculado con la política TIC de cada país y con intervención docente activa. De acuerdo con los datos disponibles, en los países considerados predomina un estilo de mediación docente centrado en la definición de reglas y límites para el uso de

Internet. Teniendo en cuenta que el contexto escolar es estratégico para democratizar las oportunidades asociadas a la participación en línea de niñas, niños y adolescentes, así como para mitigar sus posibles riesgos, es fundamental desarrollar capacidades docentes para realizar una mediación activa.

En otras palabras, es fundamental que los docentes puedan orientar, ampliar y acompañar el uso de Internet de niñas, niños y adolescentes en lugar de enfocarse en limitarlo. Para ello, además de la necesaria atención a las necesidades de formación inicial y continua de los docentes, será necesario incorporar decididamente la alfabetización digital en las escuelas, sea en forma de asignatura específica o como competencia transversal. Los datos sugieren, además, la necesidad y oportunidad de fortalecer los canales de información y empoderamiento de las familias para ejercer su rol de mediación del uso de Internet por parte de niñas, niños y adolescentes. Entre estos canales, nuevamente la escuela tiene un lugar preponderante, siendo identificada por padres y cuidadores como una referencia deseable y necesaria. Este dato es relevante para el diseño de campañas o el desarrollo de programas de alfabetización digital.

Costa Rica y Chile se encuentran en puntos intermedios, ambos con modelos mixtos (laboratorio de informática más un conjunto de laptops en una proporción significativa de las escuelas). Si bien se requiere un estudio más pormenorizado de factores explicativos alternativos, la tendencia que asocia modelos de política digital basados en tecnologías móviles con mayores niveles de uso (y más aún, cuando dichos dispositivos están en manos de los alumnos) se ha verificado en diversos contextos (Lugo, Toranzos y López, 2014; entre otros). Incluso teniendo en cuenta que cualquier opción tecnológica no explica linealmente resultados de uso, una política que se proponga aumentar decididamente el uso de tecnologías digitales e Internet en las escuelas debería considerar la opción de contar con dispositivos móviles, acompañando la tendencia regional a la sustitución de los laboratorios de informática por modalidades de acceso móvil, disponible en diversos espacios de los centros escolares.

El patrón que destaca en el conjunto por su alta segmentación es el que presenta el Brasil, caracterizado por marcadas diferencias de acceso entre los diferentes NSE, así como por reproducir este patrón de desigualdad también en el ámbito escolar. En este sentido, el Brasil presenta los menores niveles de acceso a Internet en la escuela en todos los grupos de edad. Por otra parte, la diferencia entre el acceso en la escuela y en el hogar es la más pronunciada. Ante estos patrones, resulta evidente la necesidad de desarrollar políticas públicas de inclusión digital en particular en este país, que garanticen la democratización del derecho al acceso y participación en Internet a niñas, niños y adolescentes, con independencia del NSE de sus familias. Entre las posibilidades de despliegue a estos efectos se considera efectiva la combinación de políticas universales en el ámbito escolar con políticas focalizadas que alcancen a las poblaciones más aisladas, tales como los centros públicos de acceso (Aguerrondo y otros, 2006).

Complementariamente, si consideramos el bajo porcentaje de estudiantes que usan computadoras e Internet en las escuelas brasileñas⁸, ello remite a una subutilización de estos recursos para fines de enseñanza y aprendizaje combinada con una priorización para uso administrativo. Este fenómeno remite a la relevante distinción entre acceso nominal y efectivo (Selwyn, 2004) a las tecnologías en las escuelas, y a la insuficiencia de cualquier abordaje que releve disponibilidad de equipamientos sin abordar uso efectivo, preguntando directamente al usuario final. Del mismo modo, este hecho tiene como implicancia de política que cualquier ampliación del acceso debe acompañarse de una batería de condiciones y medidas para posibilitar el uso.

Para finalizar, es importante resaltar que, si bien las políticas digitales en educación han dado un giro desde el énfasis en el acceso a un foco en el desarrollo de habilidades digitales, alfabetización y

⁸ A la luz del hecho de que prácticamente todas las escuelas de ese país cuentan con computadores en sala de informática, así como conexión a Internet -incluso considerando que ella no siempre es de banda ancha, y que no siempre está disponible en todos los espacios de la escuela (CGI.br, 2018).

ciudadanía digital, la evidencia sugiere que hay mucho trabajo por delante para fortalecer el rol de la escuela y los profesores en este sentido. Entendiendo a las tecnologías digitales e Internet como instrumentos de acceso al conocimiento y la participación social y cultural, al desafío aún vigente de garantizar el acceso equitativo se suma entonces la responsabilidad pública de garantizar que ese acceso pueda traducirse en mayores niveles de bienestar, promoviendo oportunidades de desarrollo, facilitando el aprendizaje, la participación y la expresión de niñas, niños y adolescentes. Ello solo ocurrirá con la participación fundamental de la escuela.

H. Bibliografía

- Almeida, M. (2014), *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Brasil*. Buenos Aires, UNICEF.
- Aguerrondo, I. y otros (2006), "Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector", *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos*. Paris y Buenos Aires, UNESCO.
- Carrasco, A. y L. Flores (2019), *De la reforma a la transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*, Santiago de Chile, marzo. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- CEPAL/NIC.br (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/ Núcleo de Información y Coordinación del Ponto.br) (2018), *Monitoreo de la Agenda Digital para América Latina y el Caribe eLAC2018 (LC/TS.2018/29)*, Santiago, CEPAL.
- CGI.br (Comitê Gestor da Internet no Brasil) (2018), *TIC Educação 2017. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. São Paulo, CGI. Con acceso el 1 de setiembre de 2019, disponible [en línea] <https://www.cetic.br/pesquisa/educacao/publicacoes/>
- ___ (2014), *Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC Centros Públicos de Acesso 2013*. São Paulo. CGI. Con acceso el 1 de setiembre de 2019, disponible [en línea] <https://cetic.br/pesquisa/centros-publicos/publicacoes>
- Comi, S. y otros (2016), "Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement", *Economics of Education Review*, 56. 10.1016/j.econedurev.2016.11.007.
- Dimaggio, P. y E. Hargittai (2001), "From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': studying internet use as penetration increases", *Princeton University Working Paper Series*, 15, New Jersey: Center for Arts and Cultural Policy Studies.
- Galperin, H. (2017), *Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe. Serie Policy Papers*. Paris y Montevideo, UNESCO.
- Gere, C. (2008), *Digital culture* (Second ed.). London: Reaktion Books Ltd.
- Hattie, J. (2011), "Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement", *International Review of Education* 57(1-2). DOI: 10.1007/s11159-011-9198-8.
- ITU (International Telecommunication Union) (2017), *ICT Facts and Figures*. Ginebra, ITU. Disponible [en línea] <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/facts/default.aspx>
- Karaseva, A., A. Siibak y P. Pruulmann-Vengfeldt (2015), "Relationships between teachers' pedagogical beliefs, subject cultures, and mediation practices of students' use of digital technology", *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(1), article 5. DOI: 10.5817/CP2015-1-6.
- Livingstone, S., G. Mascheroni y E. Staksrud (2018), "European Research on Children's Internet Use: Assessing the Past and Anticipating the Future", *New Media & Society* 20, no. 3. DOI: 10.1177/1461444816685930.
- Lugo, M.T., L. Toranzo y N. López (2014), "Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina"; *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014*. Buenos Aires, IPEE-UNESCO.
- Martínez, A.L., D. Díaz y S. Alonso (2009), *Primer informe nacional de impacto social del Plan Ceibal*. Montevideo, Plan Ceibal.

- NIC.br.br UIS (Núcleo de Información y Coordinación del Ponto BR/UNESCO Instituto de Estadística de la UNESCO) (2016), *Marco referencial metodológico para la medición del acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación*. Disponible [en línea] <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/marco-referencial-metodologico-para-la-medicion-del-acceso-y-uso-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-en-educacion.pdf>
- Selwyn, N. (2004), "Reconsidering political and popular understandings of the digital divide", *New Media & Society*, 6 (3).
- Shin, W. y M. Lwin (2017), "How does "talking about the Internet with others" affect teenagers' experience of online risks? The role of active mediation by parents, peers, and school teachers", *New Media & Society*, 19(7).
- Sunkel, G. y Trucco D. (2012), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas*, (LC/L.3545), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), noviembre. Publicación de las Naciones Unidas.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2016), *Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. Los casos de Costa Rica, Colombia, Perú y Uruguay*. Informe Comparativo, Paris, Francia.
- Vacchieri, A. (2013), *Estado del arte sobre la gestión de las políticas de integración de computadoras y dispositivos móviles en los sistemas educativos*. Buenos Aires, UNICEF.
- Van Deursen, A. y H. Hellsper (2015), "The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most from Being Online?", en L. Robinson y otros (eds.) *Communication and Information Technologies Annual (Studies in Media and Communications)*, Emerald Group Publishing Limited.
- Warschauer, M. (2006), *Tecnología e inclusão social: a exclusão digital em debate*. Traducción de Carlos Szlak. São Paulo: Senac

IV. Participación de niños, niñas y adolescentes en el mundo digital

*Magdalena Claro
Amaranta Alfaro
Amalia Palma
Juan Manuel Ochoa*

A. Introducción

La noción de lo que significa participar en línea y ser ciudadano digital es bastante amplia e incluye diversas perspectivas. Algunas de estas consideran todas las actividades potencialmente positivas que realizan en línea jóvenes y adultos, en tanto otras se enfocan en un ámbito particular, como el social o el político. Desde una mirada amplia, Collin (2015) y Mossberger y otros (2008) entienden la ciudadanía digital como la habilidad de participar de forma efectiva en la sociedad en línea, específicamente de utilizar las tecnologías digitales para acceder a información política para cumplir con deberes cívicos, así como para obtener ganancias económicas en el ámbito laboral.

Perspectivas más sociales o comunitarias centran la mirada en las posibilidades que brinda Internet de vincularse y sociabilizar con otros. Específicamente, con la posibilidad de comunicarse, interactuar y asociarse en línea (Meikle, 2016; Botha y Mills, 2012; Richardson y Hessey, 2009; Preece, 2000). Se trata esencialmente de relacionarse con los demás y con la propia comunidad (Gil de Zúñiga, Jung y Valenzuela, 2012) y de acceder a espacios de autoexpresión e interacción (Gil de Zúñiga, Molyneux y Zeng, 2014).

En otros trabajos vinculados con el ámbito político es posible identificar dos perspectivas más específicas. Una, que entiende Internet como un espacio de extensión y ampliación de las posibilidades de participación de la política tradicional hacia espacios nuevos o más inclusivos en línea, y otra, que

identifica en el ámbito digital un espacio nuevo que rompe o cambia algunas de las dinámicas propias de la participación política conocidas hasta ahora.

En relación con la primera perspectiva, algunos académicos han calificado Internet y sus plataformas digitales como espacios de gran potencial democrático gracias a la relación positiva entre su uso y varios indicadores de compromiso político (Xenos, Vromen y Loader, 2014; Min, 2010; Bennett, 2003; Norris, 2001) tales como tomar parte en discusiones políticas, persuadir a otros, movilizarse o participar en una variedad de formas de activismo en línea. Estas prácticas encuentran eco en la teoría del “ciudadano actualizante” de Bennett (2008), quien comparte información frecuentemente, ofrece su opinión y participa en formas de microactivismo en línea, refinando y perfeccionando su propia identidad política. Otros ven en el espacio digital una dinámica más inclusiva al ofrecer nuevas formas de movilización social, aumentando la participación y el compromiso ciudadano y proponiendo nuevos mecanismos de empoderamiento (Boulianne, 2018; Haro-de-Rosario, Sáez-Martín y Caba-Pérez, 2016; Gainous, Wagner y Gray, 2016; Warren, Sulaiman y Jaafar, 2014; Contreras, Sepúlveda y Alfaro, 2012; McDonald, 2006; Rueda, 2005; Jenkins y Thorburn, 2004). Estos espacios renuevan las interacciones políticas entre los ciudadanos y con los miembros de la esfera política (Min, 2010; Blood, 2002; Kedzie, 1997) y expanden la gama de temas y actores que contribuyen a la opinión pública (Papacharissi, 2009).

En cuanto a la segunda perspectiva, que observa prácticas más rupturistas, en el espacio digital se identifican formas de participación que rompen con las maneras de hacer política más tradicional al ser descentralizadas, no lineales ni jerárquicas y que buscan influir en la transformación del orden social (Dennis, 2018; Kaun y Uldam, 2017; Coleman, 2006; Choi, 2016; Longford, 2005).

El cuadro 7 presenta una síntesis de estas perspectivas y algunos autores que las representan.

Cuadro 7
Perspectivas en relación con la participación digital

Perspectiva	Definición general	Autores
Perspectiva societal	Posibilidad de participar de forma efectiva en todos los ámbitos de la sociedad	Collin (2015); Mossberger y otros (2008); Livingstone y Helsper (2007)
Perspectiva social o comunitaria	Nuevas posibilidades de vincularse y sociabilizar con otros	Meikle (2016); Gil de Zúñiga, Molyneux y Zeng, (2014); Botha y Mills (2012); Richardson y Hessey (2009); Preece (2000)
Perspectiva política o cívica	Extensión y ampliación de las posibilidades de participación política	Boulianne (2018); Haro-de-Rosario y otros, (2016); Warren y otros (2014); Xenos y otros (2014); Contreras y otros (2012); Min (2010); Papacharissi (2009); Bennett (2008); McDonald (2006); Rueda (2005); Jenkins y Thorburn (2004); Blood (2002); Kedzie (1997); Norris (2001)
	Nuevo espacio de ejercicio de la política que rompe con las dinámicas propias de la participación tradicional y busca transformar la sociedad	Dennis (2018); Kaun y Uldam (2017); Coleman (2006); Longford (2005)

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la participación de los jóvenes, cabe señalar que tanto en la academia como en el mundo político algunos plantean que son apáticos y apolíticos. Sin embargo, otros observan que el problema consiste más bien en que su participación no es reconocida (Collin, 2015). En este sentido, Bennett (2008) afirma que la participación juvenil responde a un cambio generacional, donde el foco de acción radica en la identidad social, enfatizando el empoderamiento de los jóvenes en tanto individuos

expresivos; es decir, que manifiestan su sentir y opiniones encapsulando diferentes formas de comunicación política entre ciudadanos (Dennis, 2018), lo que resulta en la creciente importancia de las redes sociales y las comunidades en línea. Es decir, dado que los jóvenes han crecido con los medios digitales se sienten especialmente atraídos por estas experiencias colectivas y por las nuevas formas de ciudadanía que conllevan. Por otra parte, en los últimos años han surgido en la región y en el mundo fuertes movimientos sociales liderados por jóvenes, donde la tecnología ha jugado un papel clave en la movilización, organización y difusión de los mensajes, en particular, a través de las redes sociales (Maldonado, 2015). En esta línea, CEPAL ha planteado que la distancia y desencanto que muestran los jóvenes de América Latina respecto al sistema político y competencia electoral no debe ensombrecer la identificación de nuevos modos de participación que tienen un creciente potencial contestatario con alto impacto en la agenda de políticas públicas de algunos países (Maldonado, 2015).

Desde un punto de vista formativo, diversos autores se plantean la importancia de preparar a las nuevas generaciones para ser participantes digitales informados y educados, equipados con las capacidades para ser activos en la interpretación del mundo que los rodea (Choi, 2016; Gleason y von Gillern, 2018; Ribble, 2011). Más específicamente, las tecnologías ofrecen oportunidades para que participen en nuevos tipos de actividades sociales, cívicas, de aprendizaje y trabajo, y en ello es importante que lo hagan de manera crítica (Hague y Williamson, 2009). Así también, los usos de Internet se han investigado como indicadores de participación de niñas, niños y adolescentes en la sociedad digital y como sinónimo de oportunidades, suponiendo que a mayor número de actividades mayor inclusión y acceso a las oportunidades en línea (Livingstone y Haddon, 2009). Algunos también sugieren que es posible construir una escala de participación situando prácticas más simples y generalizadas, como buscar información o jugar, en la parte inferior de la escala y otras actividades más complejas y menos frecuentes, como crear contenidos, hacia la parte superior de la escala (O'Neill y Dinh, 2012; Livingstone y otros, 2019). Si bien no hay consenso sobre cuáles son las actividades más deseables que realicen niñas, niños y adolescentes y a qué edad es más positivo que ello ocurra, pensar en la participación en línea de esta manera ayuda a que los tomadores de decisión definan prioridades desde una perspectiva de inclusión (Livingstone y otros, 2019).

En este contexto, la pregunta sobre qué tipos de usos hacen niñas, niños y adolescentes y las posibles brechas que existen en relación con las oportunidades y su aprovechamiento se vuelve crecientemente relevante (véase la dimensión individual del marco teórico Kids Online del Diagrama 1). Sin embargo, con excepción de los datos que levanta el Global Kids Online en los países que aquí se analizan, no existen estudios comparados sobre usos y brechas en este grupo de edad en América Latina. Estudios comparados en otros países han mostrado que existen importantes brechas de usos por edad, sexo y nivel socioeconómico (NSE). Por ejemplo, los datos de PISA de estudiantes de 15 años han mostrado que los estudiantes de NSE más alto en los países de la OCDE tienen 5 puntos porcentuales más de probabilidades que los estudiantes de NSE más bajo de participar en una de las tres actividades en línea más comunes entre los adolescentes: chatear, participar en redes sociales y jugar videojuegos. Por otra parte, los datos de PISA 2012 mostraron que los estudiantes de NSE más alto tienen mayor probabilidad de usar Internet para leer las noticias y obtener información práctica en comparación con los estudiantes con desventajas socioeconómicas que tienden más a jugar y chatear en línea. En relación con las diferencias por sexo, jugar en línea es significativamente más popular entre los niños que entre las niñas, mientras que en otras actividades no se encuentran diferencias significativas (Hooft Graafland, 2018). Por otra parte, la evidencia acumulada del Kids Online en Europa muestra que los niños de mayor edad y mayor NSE tienden a tener más oportunidades de aprendizaje, entretención, sociabilidad y participación en línea (Livingstone, Mascheroni y Staksrud, 2015).

En 2004 UNICEF presentó un decálogo de e-derechos, entre los cuales se encuentran el derecho a la libre expresión en Internet, al esparcimiento y al juego en Internet, y a las oportunidades educativas que este ambiente ofrece (véase recuadro 6). Desde esta perspectiva se plantea que quienes no están

conectados se están perdiendo recursos educativos y acceso a la información general, así como a las oportunidades para aprender aptitudes digitales, explorar amistades y establecer nuevas formas de autoexpresión (UNICEF, 2017). Desde esta mirada, basada en derechos de participación en línea, el estudio Kids Online consulta sobre la frecuencia con que niñas, niños y adolescentes realizan un conjunto de actividades que, con habilidades digitales y la debida mediación adulta, son concebidas como oportunidades o usos que pueden potencialmente reportar beneficios (CEPAL/UNICEF, 2014). El presente capítulo analiza los resultados del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay en relación con la frecuencia con que reportan realizar este tipo de actividades. Para analizar estos usos se seleccionaron los ítems comunes incluidos en los cuestionarios de los cuatro países, los que considerando los resultados de un análisis factorial realizado previamente con los datos de Chile (Cabello y otros, 2018), pueden agruparse en cuatro grandes dimensiones (véase cuadro 8): i) educación y aprendizaje, que reúne actividades relativas al uso de Internet para el aprendizaje formal e informal; ii) entretenimiento y creatividad, que incluye actividades vinculadas con el ocio y desarrollo de contenidos propios; iii) sociabilidad, que contempla actividades de vinculación en línea con otros; y iv) ciudadanía y comunidad, que agrupa actividades que suponen o habilitan para participar de cuestiones políticas o comunitarias.

Recuadro 6
La participación de niñas, niños y adolescentes

Alejandra Trossero^a

La participación de niños, niñas y adolescentes está enmarcada en varios artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño. En esta se reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a expresar libremente sus opiniones, a que estas sean tomadas en cuenta y a participar en todas las decisiones que afectan a su vida de acuerdo con sus capacidades y habilidades en desarrollo. Los aspectos más relevantes que se encuentran en la convención incluyen:

- La importancia de garantizar que niñas y niños estén en condiciones de formar un juicio propio, de expresar sus opiniones libremente en todos los asuntos que les afecten, y que sus opiniones sean debidamente consideradas (artículo 12).
- La libertad de expresión, que incluye la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por las y los niños y adolescentes (artículo 13).
- La libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, siempre que respete los derechos de las demás personas (artículo 14).
- La libertad de asociación y la libertad de celebrar reuniones pacíficas, siempre que ello no vaya en contra de los derechos de otros (artículo 15).
- El acceso a la información y material procedente de diversas fuentes nacionales o internacionales, especialmente la información y el material que tenga por finalidad promover el bienestar social, espiritual y moral, así como la salud física y mental de niñas, niños y adolescentes (artículo 17).

¿Por qué es importante promover la participación de niñas, niños y adolescentes en temas que los afectan?

- Porque les ofrece nuevas habilidades y la posibilidad de fortalecer su autoestima.
- Porque los empodera para que desafíen los abusos y negligencias para que sus derechos sean respetados.
- Porque tienen mucho que quieren decir.
- Porque piensan que los adultos muchas veces están equivocados.
- Porque piensan que sus contribuciones pueden llevar a que se tomen mejores decisiones.
- Porque creen que es su derecho ser escuchados cuando su vida está en juego.
- Porque quieren contribuir para hacer del mundo un lugar mejor.
- Porque puede ser divertido.

- Porque les da la oportunidad de conocer a niños y niñas de otras regiones, edades y con diferentes experiencias. El acceso a Internet y el uso de la tecnología proporciona a niñas, niños y adolescentes nuevas oportunidades en el ejercicio de sus derechos, permitiendo el desarrollo de nuevas habilidades y oportunidades para la formación de sus propias opiniones y que sus ideas puedan ser tomadas en cuenta. El desarrollo de habilidades digitales no solo estimula la búsqueda de información, sino que estimula la creatividad, promueve la comunicación y ofrece herramientas para elaborar contenidos digitales y el desarrollo de ideas propias. La conectividad digital ofrece nuevas maneras de participar y de conectarse con el mundo y con otros individuos. Pero la participación debe ser considerada en el contexto más amplio de la vida social, ya que permite que los y las adolescentes se involucren en una variedad de actividades más allá del mundo digital que benefician a su comunidad, a su sociedad y a ellos mismos. Los nuevos movimientos sociales, como "Fridays for Future", presentan un nuevo modelo donde los jóvenes utilizan la tecnología como medio de comunicación y de participación en defensa de sus derechos. Este tipo de participación comienza a integrarse en el tejido de la vida de los adolescentes ofreciendo una nueva manera de actuar y de participar en temas que les preocupan. Los jóvenes están resignificando los procesos de participación, estableciendo nuevos paradigmas que permiten la movilización social, haciendo uso de sus habilidades digitales y de la conexión tecnológica, pudiendo replicar acciones en diferentes continentes y ciudades, movilizándose a millones de jóvenes bajo una misma preocupación: salvar el planeta. Estos nuevos modelos de participación son posibles por el acceso y uso de la tecnología digital, pero el motor que une a todos estos adolescentes es el reconocimiento de su derecho a participar y a garantizar el ejercicio de sus derechos.

Fuente: UNICEF (2017), *El camino al empoderamiento de las niñas: 5 Derechos*. Disponible [en línea] <https://www.unicef.org/lac/informes/el-camino-al-empoderamiento-de-las-niñas-en-américa-latina-y-el-caribe-5-derechos>; UNICEF (2019), *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible [en línea] <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>.

^a Especialista en Adolescencia, UNICEF-LACRO.

Si bien la cantidad de ítems comunes entre los cuatro países es limitada, agruparlos por dimensiones permite observar algunas tendencias sobre los tipos de oportunidades a las que niñas, niños y adolescentes están accediendo en los cuatro países aquí analizados (véase cuadro 8).

Cuadro 8
Ítems incluidos por dimensión

Dimensión	Ítems
Educación y aprendizaje	Aprender algo nuevo Buscar sobre oportunidades de trabajo/estudio Buscar sobre salud/enfermedades
Entretenimiento y creatividad	Crear y compartir su propio video/música Jugar en Internet Ver videos
Sociabilidad	Hablar con personas de otros países Chatear en línea Usar una red social Participar en una página web donde hay personas que comparten sus intereses/hobbies
Ciudadanía y comunidad	Discutir problemas sociales/políticos Informarse sobre actividades de su comunidad Leer/ver las noticias

Fuente: Elaboración propia.

B. Niveles de participación en actividades en línea de niños, niñas y adolescentes en Chile, el Brasil, Costa Rica y el Uruguay

En primer lugar, siguiendo el análisis de Livingstone y otros (2019), se construyó una escalera de participación ordenando primero las actividades más realizadas en la parte baja de la escalera hasta las menos realizadas en la parte más alta de la escalera de todos los países en conjunto y en cada país en particular. Al mismo tiempo, se destacaron las actividades realizadas por la mayoría y se analizaron las diferencias por grupo de edad.

El cuadro 9 muestra lo que ocurre al analizar los cuatro países en conjunto, donde se puede observar que las actividades de entretenimiento ver videos y jugar en Internet son los dos usos que mayormente realizan niñas, niños y adolescentes encuestados en los cuatro países, seguido por las actividades de sociabilidad en línea, usar una red social y chatear en línea, y la de aprendizaje, aprender algo nuevo. Las demás actividades son realizadas por menos de la mitad de los encuestados en los cuatro países, revelando que solo una minoría realiza actividades de ciudadanía y comunidad, así como de creatividad (por ejemplo, crear y compartir su propio video de música).

Cuando se analiza por grupo de edad se observa que en general, a medida que aumenta la edad, aumenta también el porcentaje que realiza cada una de las actividades. Es interesante que en el único caso donde no se da esta tendencia es en la actividad jugar en Internet donde se observa lo contrario; es decir, a menor la edad, mayor el porcentaje que reporta jugar en línea. Por otra parte, las diferencias más pronunciadas entre el grupo de menor y el de mayor edad se encuentra en las actividades; usar una red social (55,8%), chatear online (38,2%), buscar sobre oportunidades de trabajo/estudio (29,4%), leer/ver las noticias (26,6%) y participar en una página web donde hay personas que comparten sus intereses/hobbies (26%). Estos datos muestran cómo, en la medida que crecen, niñas, niños y adolescentes de estos países de América Latina van participando más de las oportunidades que existen en línea, particularmente en las actividades de sociabilidad y de ciudadanía y comunidad.

Cuadro 9
Escalera de participación agregada de los cuatro países
(En porcentajes)

General	9 - 10 años	11 - 12 años	13 - 14 años	15 - 17 años	Total
Discutir problemas sociales/políticos	5,06	9,96	16,86	21,64	15,63
Crear y compartir su propio video/música	13,99	15,91	20,21	23,76	19,47
Informarse sobre actividades de su comunidad	12,18	18,62	21,09	23,03	19,55
Participar en una página web donde hay personas que comparten sus intereses/hobbies	9,03	16,28	24,79	35,07	22,94
Hablar con personas de otros países	13,25	19,59	28,00	35,27	25,42
Buscar sobre oportunidades de trabajo/estudio	15,93	21,73	31,37	45,33	30,84
Buscar sobre salud/enfermedades	26,14	34,92	37,50	46,14	37,49
Leer/ver las noticias	26,02	35,31	44,09	52,61	41,48
Aprender algo nuevo	54,21	60,97	68,72	75,61	66,06
Chatear online	44,83	60,81	75,13	83,02	67,61
Usar una red social	34,01	68,81	82,79	89,85	69,31
Jugar en Internet	75,26	73,94	70,24	63,54	70,03
Ver videos	73,69	78,03	86,42	86,45	81,41

Fuente: Elaboración propia sobre la base de encuestas Kids Online, Brasil (2017), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017) y calculado en base al promedio simple de los cuatro países.

Nota: Porcentaje de niñas, niños y adolescentes que realizan cada actividad al menos semanalmente, por edad y ordenados por frecuencia. Las celdas de color marcan las actividades practicadas por aproximadamente la mitad del grupo de edad o más.

El análisis por países (cuadros 10 a 13) reveló algunas diferencias, particularmente entre Costa Rica y los otros tres países analizados. En el Brasil, Chile y el Uruguay, las actividades más extendidas son ver videos y chatear en línea, mientras que en Costa Rica es jugar en Internet y luego ver videos. Llama la atención el bajo porcentaje que indica chatear en línea en Costa Rica, donde menos de la mitad reporta realizar esta actividad. Ello podría asociarse a los mayores costos de conectividad que tiene ese país en relación con los demás del estudio, llevando a la alta proporción de personas que acceden a Internet vía planes de celular prepago, lo que restringe bastante el tipo de usos más cotidianos⁹. Otra diferencia importante de Costa Rica es el alto porcentaje que reporta *discutir problemas sociales y políticos*, que aparece en la mitad de la escalera con un 30,7%, mientras que en los otros tres países se ubica en la parte más alta con porcentajes que van desde el 6 al 13. Esto podría ser explicado por la manera en que se aplicó el cuestionario entre la primera y segunda ronda de elecciones presidenciales en ese país, lo que eventualmente pudo motivar una mayor participación de niñas, niños y adolescentes en este ámbito. Por otra parte, es curioso el bajo porcentaje que reporta *leer/ver noticias*, ubicándose en la parte más alta de la escalera con un 2,6% mientras que en Chile y el Uruguay se ubica en la mitad con un 47,7% y 40,4%, respectivamente, y en el Brasil entre las tres primeras actividades más realizadas, llegando casi al 90% del grupo de edad de 16-17 años. Quedaría como una interrogante a explorar en mayor profundidad en el caso de Costa Rica.

Por su parte, en el caso del Uruguay es interesante el bajo porcentaje relativo de quienes tienen de 9-10 años que reporta realizar las actividades de sociabilidad en línea *usar una red social* (menos de 20%) y *chatear online* (36,3%). Si bien en los otros tres países este grupo de edad presenta diferencias marcadas con el grupo de edad más alto, en el Uruguay se observan las diferencias más pronunciadas (71% y 59%, respectivamente). Ello podría tener relación con el acceso a través de la política pública de Plan Ceibal, lo que podría ir asociado a un uso más regulado en los más pequeños.

Cuadro 10
Escalera de participación en el Brasil
(en porcentajes)

	9 - 10 años	11 - 12 años	13 - 14 años	15 - 17 años	Total
Discutir problemas sociales/políticos	2,38	3,82	10,34	6,45	12,35
Informarse sobre actividades de su comunidad	14,84	16,70	21,90	29,45	22,49
Buscar sobre salud/enfermedades	16,16	21,08	25,00	41,10	28,90
Buscar sobre oportunidades de trabajo/estudio	4,53	7,81	27,59	53,51	29,41
Participar en una página web donde hay personas que comparten tus intereses/hobbies	20,26	24,83	41,11	47,06	36,26
Hablar con personas de otros países	19,78	27,60	43,10	53,37	39,68
Crear y compartir su propio video/música	25,81	35,30	46,55	58,81	45,28
Aprender algo nuevo	52,48	54,10	61,90	74,76	63,60
Jugar en Internet	77,06	72,92	70,69	63,35	69,42
Usar una red social	34,91	62,85	81,03	92,58	73,55
Leyó/vio las noticias	46,71	64,29	79,74	89,62	75,66
Ver videos	82,33	76,04	77,24	79,25	78,65
Chatear online	55,60	70,14	82,59	92,39	79,01

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2017).

Nota: porcentaje de niños que realizan cada actividad al menos semanalmente, por edad y ordenadas por frecuencia. Las celdas de color marcan las actividades practicadas por aproximadamente la mitad del grupo de edad o más.

⁹ Véase más información [en línea] <https://www.cable.co.uk/mobiles/worldwide-data-pricing/#highlights>.

Cuadro 11
Escalera de participación en Chile
(En porcentajes)

	9 - 10 años	11 - 12 años	13 - 14 años	15 - 17 años	Total
Discutir problemas sociales/políticos	2,35	7,76	15,16	22,84	13,44
Crear y compartió su propio video/música	22,99	17,14	15,83	18,85	18,71
Hablar con personas de otros países	19,32	24,41	29,81	37,98	29,19
Participar en una página web donde hay personas que comparten tus intereses/hobbies	9,97	24,62	29,92	51,56	31,95
Informarse sobre actividades de su comunidad	20,65	35,19	36,98	46,62	36,43
Buscar sobre oportunidades de trabajo/estudio	23,18	28,27	39,19	54,90	38,81
Leer/ver las noticias	33,84	37,78	47,84	61,32	47,27
Buscar sobre salud/enfermedades	28,02	45,43	57,46	69,30	52,57
Jugar en Internet	92,13	87,28	74,13	69,55	79,30
Aprender algo nuevo	68,88	78,55	78,68	87,96	79,76
Usar una red social	42,72	77,60	93,80	96,02	79,99
Chatear online	68,48	84,72	92,97	97,24	87,35
Ver videos	90,67	96,20	96,46	96,61	95,21

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Chile (2016).

Nota: porcentaje de niños que realizan cada actividad al menos semanalmente, por edad y ordenadas por frecuencia. Las celdas de color marcan las actividades practicadas por aproximadamente la mitad del grupo de edad o más.

Cuadro 12
Escalera de participación en Costa Rica
(En porcentajes)

	9 - 10 años	11 - 12 años	13 - 14 años	15 - 17 años	Total
Leer/ver las noticias	0,41	1,77	3,85	4,20	2,63
Crear y compartir su propio video/música	1,63	2,71	4,64	7,75	4,36
Informarse sobre actividades de su comunidad	5,71	8,41	15,83	8,42	9,54
Participar en una página web donde hay personas que comparten tus intereses/hobbies	2,48	3,60	10,04	19,93	9,61
Hablar con personas de otros países	7,38	10,62	13,33	20,77	13,38
Buscar sobre oportunidades de trabajo/estudio	14,40	20,89	24,79	33,57	23,90
Discutir problemas sociales/políticos	13,17	23,35	34,17	48,43	30,69
Chatear online	18,95	24,67	38,43	47,39	33,07
Buscar sobre salud/enfermedades	52,05	51,54	49,17	43,71	48,85
Aprender algo nuevo	43,85	51,56	66,94	67,60	58,02
Usar una red social	38,93	53,10	75,10	81,18	63,03
Ver videos	45,56	62,11	89,26	88,54	72,14
Jugar en Internet	76,52	82,30	86,36	86,11	82,95

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Costa Rica (2018).

Nota: porcentaje de niños que realizan cada actividad al menos semanalmente, por edad y ordenadas por frecuencia. Las celdas de color marcan las actividades practicadas por aproximadamente la mitad del grupo de edad o más.

Cuadro 13
Escalera de participación en el Uruguay
(En porcentajes)

	9 - 10 años	11 - 12 años	13 - 14 años	15 - 17 años	Total
Discutir problemas sociales/políticos	2,34	4,90	7,76	8,84	6,02
Crear y compartir su propio video/música	5,52	8,50	13,83	9,63	9,51
Informarse sobre actividades de su comunidad	7,52	14,17	9,66	7,64	9,73
Participar en una página web donde hay personas que comparten tus intereses/hobbies	3,39	12,05	18,10	21,71	13,94
Hablar con personas de otros países	6,52	15,73	25,74	28,97	19,44
Buscar sobre salud/enfermedades	8,32	21,62	18,38	30,43	19,62
Buscar sobre oportunidades de trabajo/estudio	21,60	29,93	33,91	39,33	31,25
Leer/ver las noticias	23,13	37,39	44,94	55,30	40,36
Jugar en Internet	55,33	53,25	49,78	35,13	48,44
Usar una red social	19,47	49,67	81,21	89,63	60,66
Aprender algo nuevo	51,63	59,67	67,35	72,12	62,86
Chatear online	36,30	63,71	86,53	95,40	71,01
Ver videos	76,21	77,78	82,70	81,40	79,63

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Uruguay (2017).

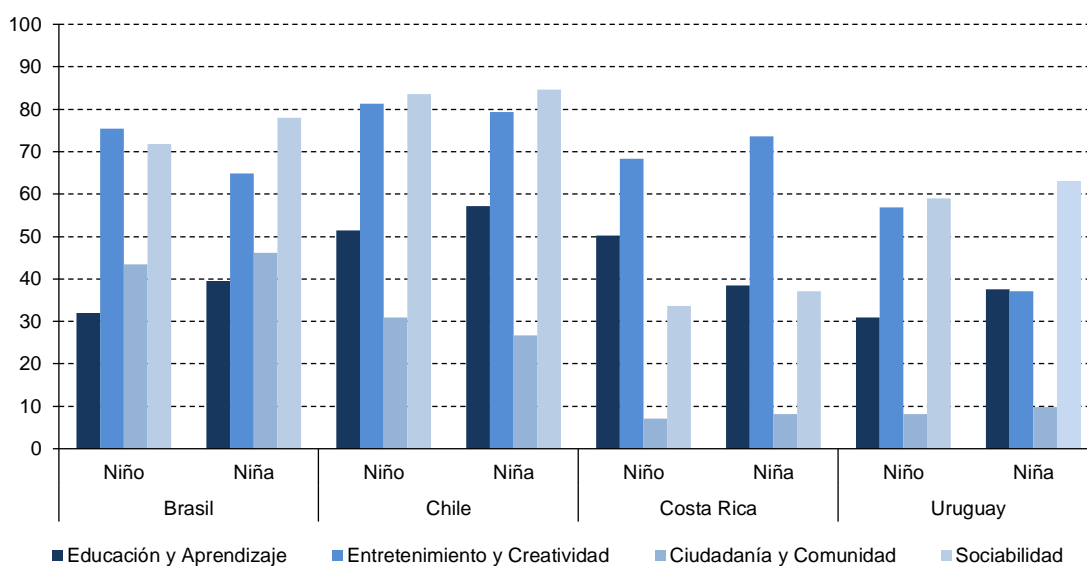
Nota: porcentaje de niños que realizan cada actividad al menos semanalmente, por edad y ordenadas por frecuencia. Las celdas de color marcan las actividades practicadas por aproximadamente la mitad del grupo de edad o más.

Para analizar las diferencias por sexo y nivel socioeconómico se optó por considerar las dimensiones más amplias según las cuales fueron agrupadas las diversas actividades consultadas (véase cuadro 8). Para determinar la participación, o no participación, en cada una de las actividades, se generó un índice dicotómico donde 1 representa el haber realizado dos o más actividades para el caso de las dimensiones Sociabilidad; Entretenimiento y Creatividad; y Educación y Aprendizaje.

Como muestra el gráfico 16, al analizar estas categorías por sexo, no se observan grandes diferencias entre niños y niñas. En el Brasil, Chile y el Uruguay se encuentra que los niños usan levemente más Internet en actividades relacionadas con entretenimiento y creatividad, y las niñas con educación y aprendizaje. En Costa Rica, en cambio, se da la tendencia inversa. Al analizar los porcentajes de los ítems que componen esta dimensión se observa que, por una parte, las niñas en Costa Rica reportan ver videos en un porcentaje más alto que los hombres y, por la otra, que no hay diferencias entre niños y niñas en jugar en línea, mientras que en el caso de los otros tres países las diferencias son bastante marcadas (13 puntos porcentuales en Chile y 27 puntos porcentuales en el Brasil y el Uruguay). En cuanto a educación y aprendizaje, lo que está detrás de este resultado es que casi el doble de niños que de niñas en Costa Rica reporta buscar sobre salud y enfermedades (30%) mientras que en los otros tres países es más alto el porcentaje de niñas (7 puntos porcentuales de diferencia y más). Los resultados de Costa Rica sorprenden en cuanto muestra resultados diferentes a lo usual en cuanto a los estereotipos de género asociados a las actividades realizadas, mientras que los otros tres países cumplen más con las tendencias globales al respecto (OCDE, 2015).

En relación con la dimensión de sociabilidad, un mayor porcentaje de niñas que de niños tienden a realizar este tipo de actividades en los cuatro países. Finalmente, respecto de las actividades de ciudadanía y comunidad, Chile se diferencia del resto de los países del estudio, en tanto que más niños que niñas reportan realizarlas, mientras que en los otros tres países son algo más las niñas. Sin embargo, en el caso de Costa Rica y el Uruguay, casi no hubo diferencias.

Gráfico 16
Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: diferencias por sexo en las dimensiones de participación en niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet
(En porcentajes)

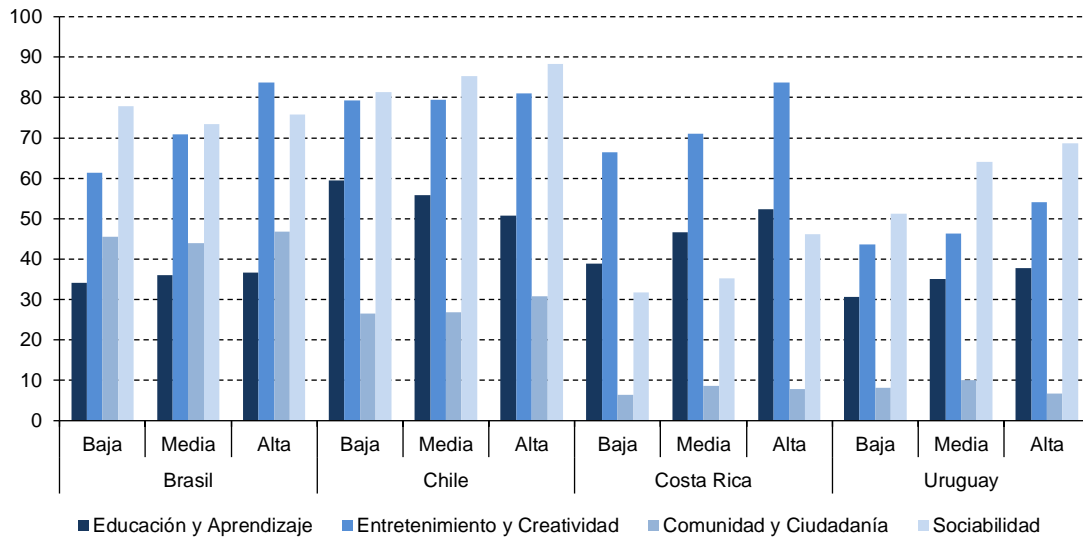


Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2017), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

En cuanto al Nivel Socioeconómico (NSE) (gráfico 17), en general se observó que el porcentaje de niñas, niños y adolescentes que realizan actividades en cada categoría aumenta a medida que el nivel socioeconómico también lo hace, probablemente asociado con los niveles de acceso y exposición (véase Capítulo II). Sin embargo, en Chile se da la relación inversa en la dimensión de Educación y Aprendizaje, lo que se explica por los ítems buscar oportunidades de trabajo/estudio y buscar sobre salud y enfermedades donde un mayor porcentaje de NSE más bajo reporta realizar esta actividad (ver Anexo A14). Las mayores diferencias entre los distintos niveles se observaron en la categoría entretenimiento y creatividad. Así, por ejemplo, en el Brasil hay 23 puntos porcentuales de diferencia entre niñas, niños y adolescentes de menor y mayor NSE. Por otra parte, se observan diferencias relativamente pequeñas por NSE en las dimensiones de educación y aprendizaje (entre 8,7 puntos porcentuales de diferencia entre los de menor y mayor NSE en Chile y 2,7 en el Brasil) y, sobre todo, en la dimensión de ciudadanía y comunidad (entre 4,2 puntos porcentuales de diferencia en Chile y 1,2 puntos en el Brasil).

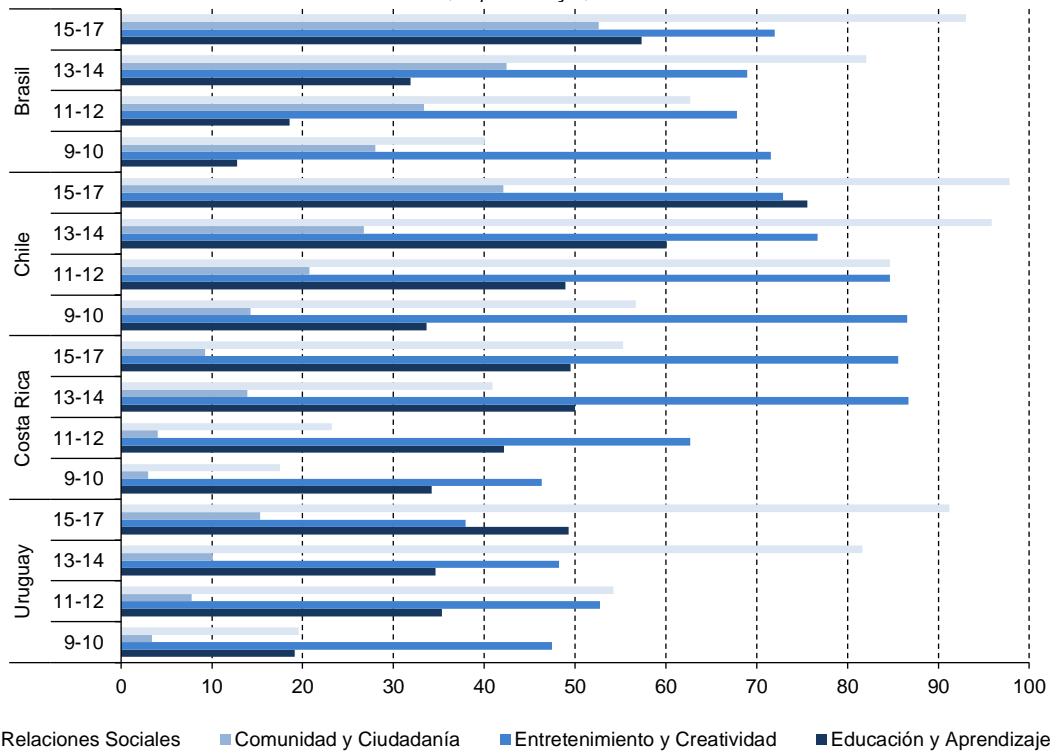
Por último, si se analizan las diferencias en las dimensiones de participación por edad (véase el gráfico 18), se observa que consistentemente con lo que muestra la evidencia internacional, en todas las dimensiones a medida que aumenta la edad aumenta el porcentaje de participación en todas las dimensiones, excepto en entretenimiento y creatividad donde se produce una tendencia inversa. Esto, como se vio antes, se debe al ítem jugar en Internet donde el porcentaje de los más pequeños es mayor. Ver videos y crear y compartir su propio video o música también aumenta con la edad. Finalmente, es interesante observar que Uruguay aparece con diferencias porcentuales menores entre los usuarios que Chile y Brasil en las tres variables.

Gráfico 17
Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: diferencias por NSE en las dimensiones de participación de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2017), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Gráfico 18
Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: diferencias por edad en las dimensiones de participación por parte de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2017), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

C. Implicancias de la participación en línea de niños, niñas y adolescentes para la política pública

El análisis descriptivo de los datos de usos realizado en este capítulo permite obtener una visión general sobre las áreas y el tipo de actividades de participación en línea que se encuentran más o menos generalizadas entre niños, niñas y adolescentes de los cuatro países de América Latina que realizaron las encuestas Kids Online en los últimos años. Si bien es necesario tomar con precaución la noción de que más cantidad de actividades en línea es mejor, es relevante conocer las brechas que existen en aquellas actividades con mayor potencial de beneficiar el desarrollo de niños, niñas y adolescentes y definir prioridades para la política pública. Por otra parte, tal y como se planteó en la Introducción, aún es necesario comprender mejor de qué maneras específicas las diferentes actividades en línea benefician el desarrollo de niñas, niños y adolescentes, pues en los nuevos espacios digitales hay diversas oportunidades en términos de acceder a recursos de aprendizaje y entretenimiento, así como de relacionarse, ser creativos y participar con otros.

En primer lugar, el análisis de la Escalera de Participación revela que niñas, niños y adolescentes inician su acercamiento a Internet a través de actividades relativas a la socialización y el entretenimiento y luego, a medida que crecen, se van incorporando actividades relacionadas con las dimensiones de aprendizaje y creatividad, y de ciudadanía y comunidad. De manera consistente con evidencia proveniente de otros países, jugar en Internet es la única actividad que es más realizada entre los más pequeños en Chile, el Brasil y el Uruguay (Livingstone y otros, 2019). En el lado opuesto, la actividad donde existe una amplia diferencia entre los adolescentes y los más pequeños es usar una red social, donde se podría pensar que hay más límites debido a la mayor regulación de los adultos, así como a la edad legal permitida para crear una cuenta en estas plataformas. Esta diferencia es particularmente marcada en el caso del Uruguay, lo que podría ser una expresión del acceso inicial más regulado mediante la política de entrega de computadores del Plan Ceibal. Esta política ha estado acompañada de una formación y mediación adulta desde la escuela incluyendo a los miembros del hogar en el proceso, en miras a superar los obstáculos y profundizar los resultados positivos (Martínez y Pérez, 2009).

El análisis de las diferencias por sexo y nivel socioeconómico (NSE) en los cuatro ámbitos o dimensiones de la participación estudiados mostró tendencias interesantes. En primer lugar, a diferencia de lo que ocurre en los adultos, no hay grandes diferencias por sexo en este grupo de edad, salvo en la dimensión de entretenimiento y creatividad donde se puede distinguir a los niños en la actividad de jugar en línea y en sociabilidad en el caso de las niñas. Este resultado es consistente con la evidencia disponible en otros países (OCDE, 2015). En el caso de Costa Rica, donde no se encuentran diferencias entre niños y niñas, sería interesante investigar en mayor profundidad para comprender si hay factores asociados a cuestiones de conectividad, sociales, de política pública o incentivos de mercado que puedan estar explicando la mayor participación de niñas en esta actividad.

En cuanto a las diferencias por NSE, en general se encuentra que a mayor NSE hay más niñas, niños y adolescentes que realizan las diversas actividades consultadas, especialmente en la dimensión de entretenimiento y creatividad. La mayor diferencia en esta dimensión podría explicarse por el acceso más limitado en términos de dispositivos y lugares de acceso de los de NSE más bajo (ver Capítulo II). Ello podría restringir el tiempo libre para realizar actividades de ocio más propias de las personas de este grupo de edad. Un resultado interesante es lo que ocurre con educación y aprendizaje en Chile, donde las actividades de buscar oportunidades de trabajo/estudio y buscar sobre salud y enfermedades están más extendidas entre los de NSE más bajo. Esto podría estar indicando que en Chile los niños, y sobre todo los adolescentes de NSE más bajo, ven en Internet la oportunidad de encontrar alternativas de trabajo, estudio y salud. Si esto es así, sería relevante investigar al mismo tiempo si quienes buscan este tipo de oportunidades, efectivamente las encuentran y se benefician de ellas.

Los resultados más importantes revisados entregan diversas orientaciones para el desarrollo de políticas públicas digitales dirigidas hacia las nuevas generaciones. En primer lugar, al conocer cuán extendidas están varias de las oportunidades de entretención y creatividad, educación y aprendizaje, sociabilidad, y ciudadanía y comunidad en niñas, niños y adolescentes de la región se comprueba que estos tienen acceso y usan Internet de manera regular. Sin embargo, aumenta la preocupación por aquellos que aún no tienen acceso a Internet o tienen un acceso limitado, por lo tanto, están quedando excluidos del acceso a estas oportunidades como muestra el capítulo II. En este sentido reforzar las políticas de inclusión digital en este grupo de edad es fundamental.

Desde una perspectiva de derechos en línea de los niños y niñas (UNICEF, 2017), el esfuerzo anterior debe realizarse resguardando no solo el derecho de participar de estas actividades, sino también a ser guiados y protegidos en los procesos de inclusión en estas, para que se traduzcan en experiencias positivas de participación y desarrollo en los diferentes ámbitos de la vida en línea. En esta tarea las instituciones educativas y de promoción de los derechos de niñas, niños y adolescentes tienen un rol fundamental.

El hallazgo de que las actividades de ciudadanía y comunidad las realiza una minoría de niñas, niños y adolescentes plantea un desafío importante a las políticas educativas encargadas de formar a los futuros ciudadanos y promover su participación activa. Estas actividades deberían ser incluidas en los planes curriculares desde edades tempranas para que tengan un proceso de acompañamiento permanente y puedan realizar un uso modelado de ellas para ser ciudadanos activos y constructivos en el espacio digital. En este sentido, es necesario fomentar desde la infancia actividades en torno a la perspectiva social y comunitaria de la participación, siendo esta la puerta de entrada para el ejercicio de la ciudadanía.

D. Bibliografía

- Bennett, W.L. (2008), "Changing citizenship in the digital age", en W. L. Bennett (ed.), *Civic life online: Learning how digital media can engage youth*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- _____(2003), "Communicating Global Activism", *Information, Communication and Society* N. 6.
- Blood, R. (2002), "Introduction", en *We've Got Blog. How weblogs are changing our culture*, Perseus Publishing, Cambridge.
- Botha, E., y A.J. Mills (2012), "Managing new media: tools for brand management in social media", en *Online Consumer Behavior*. Routledge.
- Boulianne, S. (2018), "Twenty Years of Digital Media Effects on Civic and Political Participation", *Communication Research*. DOI: 10.1177/0093650218808186.
- Cabello, P. y otros (2018), "Entre selfies y whatsapps. Oportunidades y riesgos para la infancia y la adolescencia conectada", en E. Jiménez, M. Garmendia y M.A. Casado (eds.), *La inclusión digital de niños y adolescentes chilenos desde la perspectiva de usos y habilidades*, Barcelona, España: Gedisa editorial.
- CEPAL/UNICEF (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2014), "Derechos de la infancia en la era digital", *Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, N° 18. Disponible [en línea] https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37139/1/S1420568_es.pdf
- Choi, M. (2016), "A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age", *Theory & Research in Social Education*, 44:4. DOI: 10.1080/00933104.2016.1210549
- Coleman, S. (2006), "Digital voices and analogue citizenship. Bridging the gap between young people and the democratic process", *Public Policy Research*, Volume 13, Issue 4.
- Collin, P. (2015), *Young citizens and Political Participation in a Digital Society. Addressing the Democratic Disconnect*, Palgrave Macmillan, Hampshire, England.
- Contreras, D., P. Sepúlveda y A. Alfaro (2012), "Desarrollo con cohesión social en América Latina", en F.J. Díaz y P. Meller (eds.), *Violencia y Cohesión Social en América Latina*, CIEPLAN, Santiago de Chile.
- Dennis, J. (2018), *Beyond slacktivism: political participation on social media*. Springer.

- Gainous, J., K. Wagner y T. Gray (2016), "Internet freedom and social media effects: democracy and citizen attitudes in Latin America", *Online Information Review*, Vol. 40 Iss 5. Disponible [en línea] <http://dx.doi.org/10.1108/OIR-11-2015-0351>
- Gil de Zúñiga, H., N. Jung y S. Valenzuela (2012), "Social media use for news and individuals' social capital, civic engagement and political participation", *Journal of Computer-Mediated Communication*, Volume 17, Issue 3, 1. Disponible [en línea] <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2012.01574.x>
- Gil de Zúñiga, H., L. Molyneux y P. Zeng (2014), "Social media, political expression, and political participation: panel analysis of lagged and concurrent relationships", *The Journal of Communication*, 64. Disponible [en línea] <http://doi.org/10.1111/jcom.12103>
- Gleason, B., y S. Von Gillern (2018), "Digital citizenship with social media: Participatory practices of teaching and learning in secondary education", *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 200-212.
- Hague, C. y B. Williamson (2009), *Digital participation, digital literacy, and school subjects: A review of the policies, literature and evidence*. Futurelab.
- Haro-de-Rosario, A., A. Sáez-Martín y M.C. Caba-Pérez (2016), "Using social media to enhance citizen engagement with local government: Twitter or Facebook?", *New media & Society*, 20. DOI: [10.1177/1461444816645652](https://doi.org/10.1177/1461444816645652)
- Hooft Graafland, J. (2018), "New technologies and 21st century children: Recent trends and outcomes", *OECD Education Working Papers*, No. 179, OECD Publishing, Paris. Disponible [en línea] <http://dx.doi.org/10.1787/e071a505-en>
- Jenkins, H. y D. Thorburn (eds.) (2004), *Democracy and New Media*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Kaun, A. y J. Uldam (2017), "'Volunteering is like any other business': Civic participation and social media", *New media Society* 20. DOI: [10.1177/1461444817731920](https://doi.org/10.1177/1461444817731920)
- Kedzie, C.R. (1997), *Communication and Democracy: Coincident Revolutions and Emergent Dictator's Dilemma*. Santa Monica, C.A: Rand.
- Livingstone, S., G. Mascheroni y E. Staksrud (2015), *Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe*. EU Kids Online.
- Livingstone, S. y L. Haddon (eds.) (2009), *Kids online: Opportunities and risks for children*. Policy press.
- Livingstone, S. y E. Helsper (2007), "Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide", *New media & Society*, 9 (4). pp. 671-696. Disponible [en línea] <http://eprints.lse.ac.uk/2768/> DOI: [10.1177/1461444807080335](https://doi.org/10.1177/1461444807080335)
- Livingstone, S. y otros (2019), *Is there a ladder of children's online participation? Findings from three Global Kids Online countries*. Innocenti Research Brief. Disponible [en línea] https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IRB_2019-022013-2-19.pdf
- Longford, G. (2005) *Community networking and civic participation in Canada: A background paper*.
- Maldonado, C. (2015), "Participación política, apego a la democracia y temas prioritarios de las personas jóvenes en América Latina, 2000-2013", en D. Trucco y H. Ullmann (eds.) *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad* (LC/G.2647-P). Libros de la CEPAL, N°137, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible [en línea] <http://www.cepal.org/es/publicaciones/juventud-realidades-retos-un-desarrollo-igualdad>
- Martínez, A.L. y M. Pérez (2009), "La evaluación de impacto del plan Ceibal: Metodología y principales resultados y La evaluación educativa del plan Ceibal". Paper presented at the 1er Evento Internacional sobre Experiencias de Plan Ceibal, Montevideo.
- Martinis, P. (2009), "Apuntes sobre modelos escolares y tecnologías de la información y la comunicación", En M. Báez y otros, *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula* (pp.50-53). Plan CEIBAL, MEC, Uruguay. Montevideo, UNESCO-MEC
- McDonald, K. (2006), *Global Movements: Action and Culture*. Malden; Oxford: Blackwell.
- Meikle, G. (2016), *Social media: Communication, sharing and visibility*. Routledge.
- Min, S.J. (2010), "From the Digital Divide to the Democratic Divide: Internet Skills, Political Interest, and the Second-Level Digital Divide in Political Internet Use", *Journal of Information Technology & Politics*, 7:1. DOI: [10.1080/19331680903109402](https://doi.org/10.1080/19331680903109402).
- Mossberger, K., C.J. Tolbert y R.S. McNeal (2007), *Digital citizenship: The Internet, society, and participation*. MIT Press.

- Norris, P. (2001), *Digital Divide: civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide*, Cambridge UK: Cambridge University Press.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2015), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. OECD Publishing, Paris, Disponible [en línea] <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>.
- Papacharissi, Z. (2009), "The virtual sphere 2.0: the internet, the public sphere and beyond", en A. Chadwick y P. Howard (eds.) *Handbook of Internet Politics*. London: Routledge.
- Preece, J. (2000), *Online communities: designing usability, supporting sociability*; Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Ribble, M (2011), "Digital citizenship: Using technology appropriately". Disponible [en línea] <https://www.digitalcitizenship.net/nine-elements.html>
- Richardson, K., y S. Hessey (2009), "Archiving the self? Facebook as biography of social and relational memory", *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 7(1).
- Rueda, R. (2005), "Apropiación social de las tecnologías de la información: ciberciudadanías emergentes", *Tecnología y Comunicación Educativas* N° 41 (julio-diciembre).
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2019), *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible [en línea] <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- _____(2017), *Estado Mundial de la Infancia 2017. Niños en un Mundo Digital*. Disponible [en línea] www.unicef.org/SOWC2017
- Warren, A.M., A. Sulaiman y N.I. Jaafar (2014), "Facebook: The enabler of online civic engagement for activists", *Computers in Human Behavior*, 32.
- Xenos, M., A. Vromen y B.D. Loader (2014), "The great equalizer? Patterns of social media use and youth political engagement in three advanced democracies", *Information, Communication & Society*, 17:2. DOI: 10.1080/1369118X.2013.871318

V. La gestión del riesgo en línea y el autocuidado

*Matías Dodel
Rolando Pérez Sánchez
David Torres Fernández*

"... las oportunidades y los riesgos en Internet son un par indisoluble; pero riesgo y daño no lo son... la experiencia en línea de los niños no es intrínsecamente beneficiosa ni peligrosa por sí misma. El grado de adhesión a esta doble conceptualización tiene implicancias de peso para el diseño de las políticas públicas..." (Dodel y otros, 2018 en base a Livingstone, 2016).

A. Introducción

Como toda nueva invención, al ampliar los potenciales del accionar humano las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) habilitaron una inmensidad de beneficios junto con una serie también considerable de potenciales riesgos, los que también son parte de las características que modelan el uso de la tecnología a nivel individual propuesto por el marco Kids Online (véase Diagrama 1).

Estos fenómenos donde las nuevas tecnologías abren la puerta a oportunidades y riesgos no son nuevos ni propios de las TIC. A modo de ejemplo, parafraseando a McLuhan, si bien la invención del ferrocarril posibilitó la llegada de bienes y servicios a territorios antes impensados, con su consecuente desarrollo también abrió el camino para la transmisión de nuevas enfermedades y acortó las distancias entre todas las personas, sin discriminar en función de cuán buenas fueran sus intenciones (McLuhan, 1994; Yar, 2006).

Los discursos de los adultos acerca de los vínculos de niñas, niños y adolescentes con las tecnologías tienden a asociar el uso de Internet con situaciones de riesgo y presentan a esta población como actores pasivos ante los efectos y atracción de estas innovaciones. Estos discursos, que en su amplia mayoría parten de una preocupación genuina por el bienestar de los más jóvenes, pocas veces se basan en evidencia empírica o consultan directamente con las niñas, niños o adolescentes.

Este tipo de reacción a las nuevas tecnologías tampoco es nuevo. La discusión en torno a las consecuencias de ciertos contenidos sobre el desarrollo de niñas, niños y adolescentes se dio tanto en torno a las novelas victorianas (Tatar, 1998) como a la televisión (Goldstein, 1998). Por su parte, los “vínculos inexorables” entre jugar videojuegos de acción y la violencia física se encuentran plagados de afirmaciones engañosas o falsas (Ferguson y Wang, 2019), mientras que la focalización excesiva de la conducta adolescente en cuestiones como el envío de material sexual a través de mensajería instantánea simplifica el rico mundo de experiencias en línea de niñas, niños y adolescentes (Kosenko, Luurs y Binder, 2017).

Los ejemplos antes mencionados son todas expresiones de un fenómeno social al que académicamente se le conoce como pánicos morales asociados al uso de las TIC (Livingstone, 1996; McLaughlin, 2014). Tal y como evidencia este reporte, Internet es relevante para el bienestar de este grupo etario, por lo que desde un enfoque de derechos resulta problemático asociar los vínculos entre niñas, niños y adolescentes y los medios con el temor como factor principal.

Lejos de negar la existencia de los riesgos en línea para niñas, niños y adolescentes o la importancia de considerar un abordaje particular (UNICEF, 1989), lo que este capítulo se propone es ponerlos en contexto. Para ello, proponemos clarificar y ordenar diversos tipos de situaciones de riesgo en línea, presentando luego evidencia empírica sobre cuán extendidas se encuentran en el continente.

Para abordar de manera rigurosa el estudio de los riesgos en Internet, se plantean algunas clarificaciones teóricas basadas en diversos estudios académicos (Dodel y otros, 2018). Proponemos considerar los siguientes cuatro:

- i) Resulta clave diferenciar episodios de riesgo, de situaciones que efectivamente ocasionaron daño (generando algún perjuicio físico, psíquico, emocional o social). Con suficientes herramientas y apoyo, niñas, niños y adolescentes tienen el potencial para gestionar estrategias de prevención de riesgos y mitigar los daños (Livingstone, Mascheroni y Staksrud, 2015). El apoyo de pares y adultos también son clave para superar las consecuencias de los daños, pero es razonable suponer que ante situaciones de daño efectivo se requieran estrategias distintas y/o adicionales.
- ii) Tanto los reportes de EU Kids Online y de Global Kids Online como de los diferentes países que forman parte de este informe señalan que riesgos y beneficios tienden a ir de la mano en el mundo digital (Livingstone, Mascheroni y Staksrud, 2015). Por ende, mediaciones y políticas de reducción de riesgo restrictivas, aun cuando sean exitosas en su función principal, tendrán consecuencias negativas para el ejercicio de los derechos y la construcción de ciudadanía de niñas, niños y adolescentes.
- iii) Si bien existen riesgos intrínsecamente tecnológicos (por ejemplo, softwares maliciosos), en general los peligros del mundo digital no son digitales en sí mismos, sino que aprovechan las características de las tecnologías digitales para expandir su alcance (Yar, 2005): su ubicuidad y facilidad para contactar a audiencias globales y más amplias, a un bajo costo y sin depender de los ritmos de vida ni de los usos horarios (Valkenburg y Peter, 2011, p. 122).
- iv) La dicotomía *online/offline*, el pensar el mundo físico en contraposición con el digital, puede resultar útil para los análisis académicos y políticos, pero el comportamiento de los actores sociales no siempre respeta esta barrera. Ni las niñas, niños y adolescentes cambian abruptamente su comportamiento al estar conectados, ni los individuos u organizaciones con intenciones maliciosas se preocupan mucho por esta frontera teórica cuando llevan a cabo sus acciones.

Como consecuencia de estos cuatro desafíos teóricos parece razonable suponer que, además de regulaciones y políticas públicas, el autocuidado o el desarrollo efectivo de estrategias para la gestión

de riesgos por parte de niñas, niños y adolescentes, son necesarios para avanzar en torno a una discusión seria sobre riesgos tanto en línea como fuera de línea.

Sin embargo, no todos los niños, niñas y adolescentes parten del mismo punto en lo que refiere a los conocimientos, actitudes y aprendizajes específicos requeridos para desarrollar y ejercer este autocuidado (por ejemplo, ver Capítulos II y IV). Por ello, en este capítulo también describiremos el estado de situación de algunas prácticas y habilidades asociadas al autocuidado y la gestión de daños. Se analizarán habilidades digitales asociadas con la privacidad y uso seguro de las tecnologías, así como ciertas conductas positivamente vinculadas con el autocuidado, la gestión del daño y la búsqueda de apoyo ante episodios angustiantes.

Para "ordenar" el tratamiento de una temática tan compleja y extensa, se utilizará como guía la tipología de riesgos elaborada por Livingstone, Mascheroni y Staksrud (2015). Esta distingue entre riesgos de contenido (niños y niñas como receptores de contenidos masivos), de contacto (niños y niñas como participantes de actividades iniciadas por adultos) y de conducta (niños y niñas en tanto perpetradores o víctimas de actividades iniciadas por niños). Asimismo, los autores proponen que cada uno de estos tres tipos de riesgo puede calificarse según si su temática es agresiva, sexual o alusiva a valores o comercial. Dado el tipo de preguntas prevalentes en las encuestas Kids Online realizadas en la región, el capítulo se basará principalmente en los tres tipos de riesgos referidos a temáticas de agresividad, sexual y valores.

Cuadro 14
Tipología de riesgos en línea para niños

	Contenido Niño como receptor (de contenidos masivos)	Contacto Niño como participante (de actividades iniciadas por adultos)	Conducta Niño como actor (perpetrador/víctima)
Agresivo	Contenidos violentos/ de crueldad	Hostigamiento, acoso	<i>Bullying</i> , actividades hostiles entre pares
Sexual	Contenido pornográfico	<i>Grooming</i> (engaño pederasta), abuso sexual, encuentro con extraños	Acoso sexual, <i>sexting</i>
Valores	Contenidos racistas o de odio	Persuasión ideológica	Contenido potencialmente dañino generado por el usuario
Comercial	Marketing integrado en el contenido (<i>embedded</i>)	Mal uso de información personal	Apuestas, infracción de derechos de autor

Fuente: S. Livingstone, G. Mascheroni y E. Staksrud, *Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe*, Londres. EU Kids Online, 2015.

Tanto para el caso de los riesgos como el de las habilidades de autocuidado y estrategias de gestión de daño, el análisis se enfocará en la descripción de los porcentajes de cada uno de estos fenómenos en los diversos países, así como al rol que cumplen en ellos el género (sexo) y la edad. En algunos ítems se analizará también el papel de las desigualdades socioeconómicas en la exposición y/o participación en estos fenómenos.

B. Riesgos de contenido

Internet ha incrementado exponencialmente la cantidad de información a la cual adultos y menores de edad pueden acceder en su vida cotidiana. Sin embargo, no todos los contenidos disponibles en Internet son de igual veracidad, calidad o legalidad. Es más, aún dentro de sitios que no violan ninguna norma jurídica es posible encontrar contenidos que puede que no sean propicios para niñas, niños y adolescentes o, al menos, para los de menor edad. Esta sección intenta describir qué sucede en los cuatro países del continente aquí estudiados en relación con los riesgos asociados a la exposición a contenidos por parte de niñas, niños y adolescentes de los cuatro países del estudio.

1. Exposición a contenidos que hicieron sentir mal a niñas, niños y adolescentes

En Chile, Costa Rica y el Uruguay se les preguntó si se habían visto expuestos a contenidos o incidentes que les hicieron pasar un mal rato o sentirse angustiados; incidentes más cercanos al daño que al riesgo en este caso.

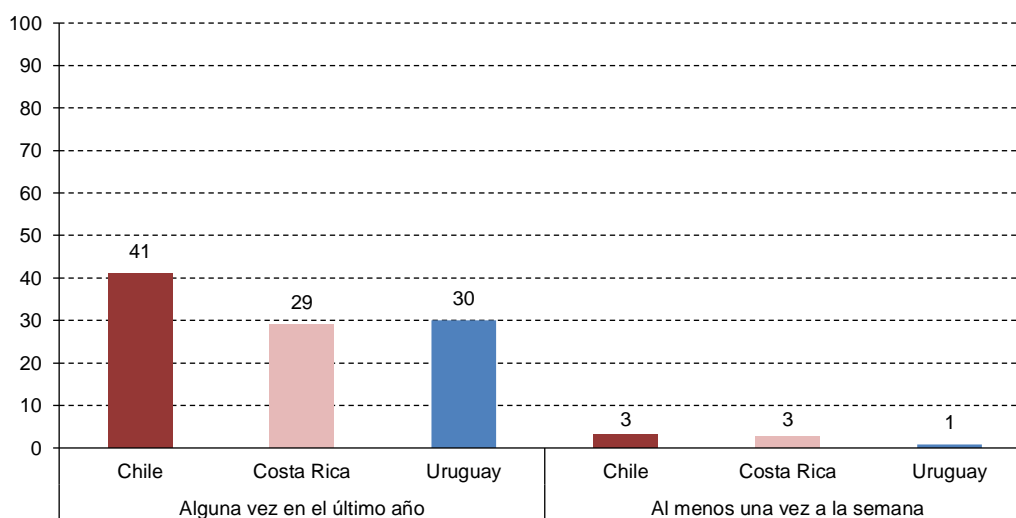
Un 41% de los chilenos, un 30% de uruguayos y un 29% de costarricenses respondieron que habían experimentado al menos uno de estos episodios en el último año. En otros términos, cerca de uno de cada tres niñas, niños y adolescentes de los países del estudio ha estado expuesto a algún contenido que le angustió o le hizo sentir mal. No obstante, la frecuencia semanal de estos episodios es sustantivamente más baja que la anual, variando entre un 6% en Costa Rica, 5% en Chile y un 2% en el Uruguay.

Tal como se observará a la largo de este capítulo, el porcentaje de niñas, niños y adolescentes en los tres países que se vio expuesto a contenidos o episodios que los hicieron sentir mal en el último año se incrementa con la edad. No obstante, la relación entre edad y riesgos no es igual en todos los países, siendo más fuerte en Chile que en el Uruguay y Costa Rica (ver cuadro A15).

El sexo también se vincula con la exposición o participación en riesgos, aunque no en todos los países (ver cuadro A15). A modo de ejemplo, en Chile las niñas tendieron a reportar más este tipo de exposición que los niños, algo que no sucede tan claramente en Costa Rica o el Uruguay.

En los casos del Uruguay y Chile, niñas, niños y adolescentes que viven en hogares de alto nivel socioeconómico parecen tener una exposición levemente mayor a este tipo de contenidos, lo que no parece ocurrir de forma clara en Costa Rica. Esto resulta razonable en el entendido que aquellos de hogares de mayor nivel socioeconómico tienden a pasar más tiempo en línea y a través de más dispositivos (ver capítulo II), lo que incrementa su potencial de exposición.

Gráfico 19
Chile, Costa Rica y Uruguay: niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han visto algo en Internet que les hizo sentir mal en el último año y al menos una vez a la semana
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

En lo que refiere a la intensidad del daño, o del sentimiento negativo que despertó la exposición al contenido, los valores extremos (“me sentí muy mal”) van de un 6% de este subtotal en el Uruguay

(un 2% de niñas, niños y adolescentes uruguayos), un 12% de los costarricenses (3% del total de este grupo etario en ese país), a un 16% en Chile (6% de ese grupo etario en el país). Tanto para Chile como para el Uruguay, a medida que disminuye la edad es mayor el porcentaje de quienes se sintieron mal, aunque el número de casos en esta condición es demasiado bajo como para validar dicha tendencia (véase cuadro A16).

En la sección V.D.ii se analizan las respuestas de niñas, niños y adolescentes a esta exposición en tanto comunicación del incidente a terceros como estrategias de gestión del daño.

2. Exposición a contenidos sensibles

Los equipos en Chile, el Brasil, Costa Rica y el Uruguay indagaron sobre el acceso o exposición a contenidos sensibles, y potencialmente riesgosos, para niñas, niños y adolescentes. Estos contenidos refieren a: formas de dañarse a uno mismo, formas de cometer suicidio, formas para ser muy delgado, mensajes discriminatorios, discusiones o experiencias sobre el uso de drogas e imágenes violentas o sangrientas.

Es importante destacar que en Chile y el Brasil se realizaron estas preguntas a todos los niños y niñas de 11 y más años, mientras que en Costa Rica y el Uruguay sólo a partir de los 13 años, por lo que la comparación de estos resultados en términos agregados y por género debe ser más cuidadosa. Más allá de la edad de base, debido a lo sensible de las temáticas y para respetar la privacidad de niñas, niños y adolescentes, las respuestas fueron realizadas en forma autogestionada en todos los países de la red. Asimismo, las preguntas no permiten discriminar entre quienes buscaron activamente la información y los que llegaron a ella en forma accidental.

Entre un 10% y 45% de niñas, niños y adolescentes se vieron expuestos a alguno de estos contenidos en los cuatro países (véase gráfico 20).

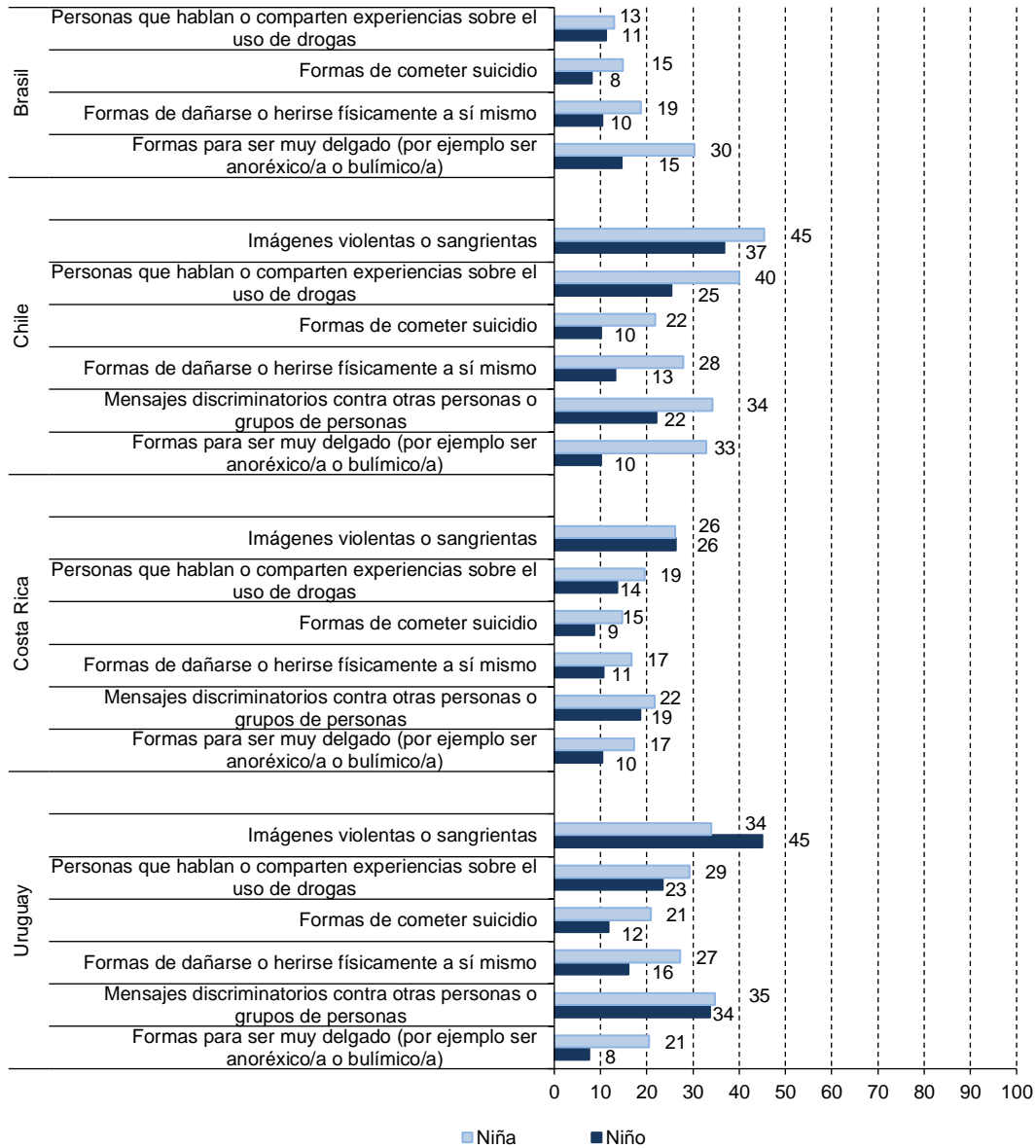
Los contenidos sensibles más prevalentes en el Uruguay, Costa Rica y Chile parecen ser similares: los vinculados a la violencia (cerca del 40% en Chile y el Uruguay, 26% en Costa Rica), así como la discriminación contra terceros. En el Brasil no se indagó acerca de estos dos ítems.

En términos generales, salvo algunas excepciones, a mayor edad la exposición a estos contenidos tiende a ser mayor (véase cuadro A17). Junto con los riesgos de temática sexual, este es uno de los riesgos con mayor diferencia entre sexos. Las niñas son consistentemente más expuestas que los varones a todos los contenidos de este tipo con excepción de imágenes violentas en Costa Rica y el Uruguay (iguales entre niños y niñas en Costa Rica, superior para los varones en el caso uruguayo) y drogas (similar a los varones en el Brasil). Las relaciones entre la exposición a este tipo de temáticas y el nivel socioeconómico del hogar no parecen ser tan claras.

A modo de síntesis, la exposición a este tipo de contenidos se encuentra considerablemente extendida en la población estudiada, con particular énfasis entre adolescentes y niñas. Sin embargo, es importante dimensionar este resultado, considerando que por más sensibles que puedan ser estas temáticas, se trata de evidencia sobre riesgos y no de daños per se. A modo de ejemplo, no es posible distinguir si los sitios vinculados a la anorexia o bulimia fomentan este tipo de conductas o cumplen la función de informar y/o dar apoyo a niñas, niños y adolescentes que padecen este tipo de trastornos.

Es más, estrategias restrictivas en torno al tipo de contenidos podrían ser complejas en términos de su eficacia debido a la extensión de estos contenidos en Internet y la facilidad para su acceso, sobre todo en el grupo de mayor edad. Por el contrario, creemos que la información presentada señala la necesidad de ir por otro camino: dotar a niñas, niños y adolescentes de las herramientas y capacidades para que, en caso de llegar a sitios con contenidos de este tipo, puedan tomar decisiones informadas sobre su calidad y pertinencia, así como tener la confianza para conversar sobre estas cuestiones con actores clave de su entorno (por ejemplo, familiares, profesores u otros profesionales).

Gráfico 20
Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que en el último año han visto páginas web que contienen contenidos sensibles
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

3. Exposición a contenido sexual

Tal como en el caso anterior, la exposición a contenidos sexuales por parte de niñas, niños y adolescentes es generalmente caracterizada como negativa en los discursos públicos (Kosenko, Luurs y Binder, 2017). No obstante, tal como se ha mencionado, el fenómeno no debe ser considerado como de daño ni tampoco de riesgo de manera automática, siendo necesario considerar la calidad del contenido (por ejemplo, educación sexual contra pornografía violenta), la edad de los niños (por ejemplo, 9 años contra 17 años) y si el acceso a este fue intencional o involuntario (por ejemplo, búsqueda de información contra publicidad intrusiva).

En este sentido, en Chile, Costa Rica y el Uruguay se les preguntó si habían visto imágenes sexuales o de gente desnuda en el último año, tanto a través de medios digitales como no digitales (ver cuadro A18). Entre un 24% y 35% respondieron afirmativamente (24% de niños y niñas costarricenses, 29% en Chile y 35% en el Uruguay).

Tal como sucedió en el apartado anterior, los porcentajes de exposición a este contenido se incrementan sustancialmente con la edad para todos los países, algo esperable si consideramos el desarrollo del ciclo vital. También se observa una relación positiva con el nivel socioeconómico del hogar donde, continuando con la hipótesis de mayor uso-mayor exposición, niñas, niños y adolescentes de hogares de mayor NSE reportan haber visto más contenidos de tipo sexual. En lo que refiere al sexo, solo en el caso uruguayo los varones mencionan más que las niñas haber visto este tipo de imágenes (41% frente a 29%).

Es importante destacar que esta no es una temática exclusivamente digital. Si bien esta exposición a contenidos sexuales no implica que las imágenes hayan sido vistas o recibidas a través de Internet, un 77% de niñas, niños y adolescentes chilenos, un 79% de los costarricenses y un 85% de los uruguayos que vieron imágenes sexuales confirman que accedieron a este contenido en Internet (ver cuadro A19). La televisión es el medio que sigue a Internet como fuente de exposición a estos contenidos, pero con porcentajes sensiblemente menores: más de la mitad de los uruguayos vio contenido sexual o de gente desnuda en la TV (52%), dos de cada cinco chilenos (40%) y uno de cada tres ticos (36%) (ver cuadro A19).

En el Brasil se preguntó únicamente si vieron este tipo de imágenes a través de Internet en el último año, a lo cual un 18% respondió afirmativamente, porcentaje levemente mayor en el caso de los varones y que aumenta en función del NSE del hogar en una relación que se intensifica según la edad (ver cuadro A19).

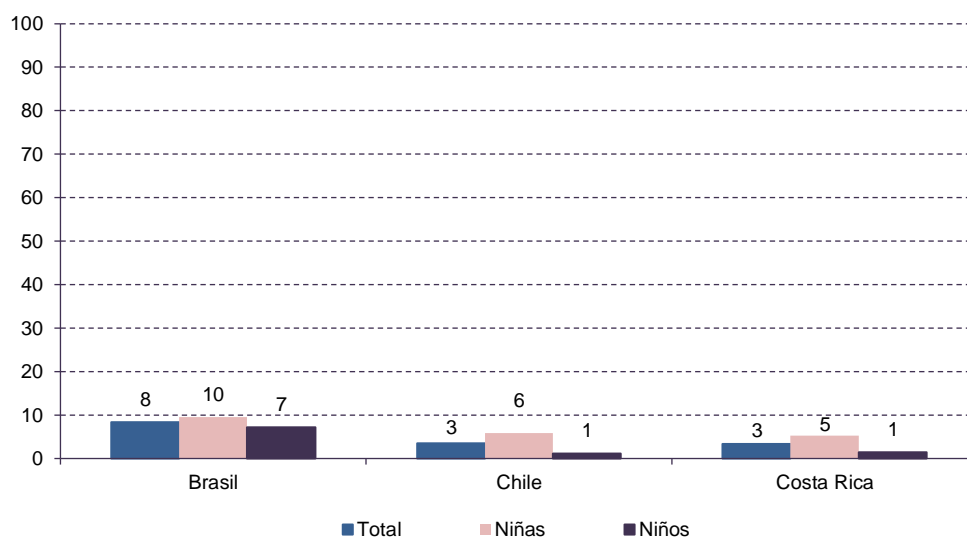
Para los casos de Chile, el Brasil y Costa Rica es posible conocer si la exposición al contenido sexual generó malestar en niñas, niños y adolescentes mediante la pregunta directa acerca de cómo se sintieron al haber visto el contenido sexual (Chile y Costa Rica) o sobre si haber visto estas imágenes hizo sentir incómodo a su receptor (Brasil). Considerando diferencias en las categorías de respuesta (habiendo hecho sentir "mal o muy mal" en el caso de Chile y Costa Rica, habiendo "incomodado" para el Brasil), a cerca de la mitad de niñas, niños y adolescentes brasileños que vieron imágenes sexuales en Internet les incomodó el contenido sexual, mientras que a un 27% de los costarricenses y un 15% de los chilenos que vieron imágenes sexuales les hizo sentir mal o muy mal. Sin embargo, si analizamos esos números en términos absolutos (sobre el total de niñas, niños y adolescentes), los porcentajes de daño, si bien son relevantes, se reducen sensiblemente: un 8% en el Brasil y 3% en Chile y Costa Rica.

No obstante, el daño se encuentra fuertemente segmentado por género y edad: los datos para las niñas y adolescentes duplican (para Brasil), cuaduplican (para Costa Rica) y quintuplican (para Chile) a los varones en esta exposición con claros componentes de daño. Exceptuando a los niños de 9 y 10 años en el Brasil, también se observa una clara relación entre edad y molestia/daño, siendo mayor entre los más pequeños que entre los adolescentes (ver cuadro A20 y A21).

A modo de síntesis, parece necesario refocalizar la problemática de la exposición a contenidos sexuales. Si bien es esperable la búsqueda de contenido de este tipo por parte de niñas, niños y adolescentes a medida que incrementan su edad, algo que los datos parecen confirmar es que las situaciones de daño se concentran en ciertas poblaciones que son más vulneradas en esta temática: niñas y niños pequeños. Es probable que tras estas disparidades en el daño digital se encuentren estereotipos y normas culturales que refuerzan modelos de inequidad donde adolescentes, niñas y niños se encuentran más expuestos a agresiones de un grupo particular de varones de mayor edad. En muchos casos, la diferencia entre los contenidos que generaron malestar en niñas, niños y adolescentes contra los que no lo hicieron puede tener que ver con su carácter o calidad, así como la búsqueda o la exposición no voluntaria a estos. Asimismo, si bien

Internet es el medio por el que más acceden a este tipo de contenido, la TV parece presentar niveles también considerables de acceso a contenido sexual o imágenes de gente desnuda.

Gráfico 21
Brasil, Chile y Costa Rica: niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que se sintieron molestos o incómodos por haber visto imágenes de contenido sexual en Internet en el último año, según sexo
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016) y Costa Rica (2018).

C. Riesgos de contacto

La vida de niñas, niños y adolescentes en las sociedades contemporáneas implica constantemente estar en contacto con otros. Es más, para el logro de una vida plena y el ejercicio de sus derechos, el pertenecer e integrar comunidades, familias y grupos de pares es clave (Dodel y otros, 2018).

Sin embargo, este razonamiento se encuentra lejos de lo que padres, docentes, investigadores y tomadores de decisión sobre políticas públicas piensan cuando se habla sobre infancia, adolescencia, TIC y contacto con terceros; en ello priman los conceptos de riesgos, daños y predadores, generalmente agrupados dentro del concepto de “*stranger danger*” (riesgo del extraño, en inglés) (Livingstone, Mascheroni y Staksrud, 2018).

Sin negar que existe un riesgo real por el contacto con desconocidos tanto a través del uso de las TIC como en el mundo fuera de línea, la preocupación por este riesgo tiende a ser exagerada. Si bien la noción de “*stranger danger*” no solo alude a las TIC, al facilitar éstas el intercambio de información y la comunicación entre individuos mucho más allá del círculo de personas con las que uno podía tener contacto en décadas pasadas, las preocupaciones genuinas por la seguridad de niñas, niños y adolescentes en medios virtuales se incrementan, y tienden a prevalecer en los discursos mediáticos.

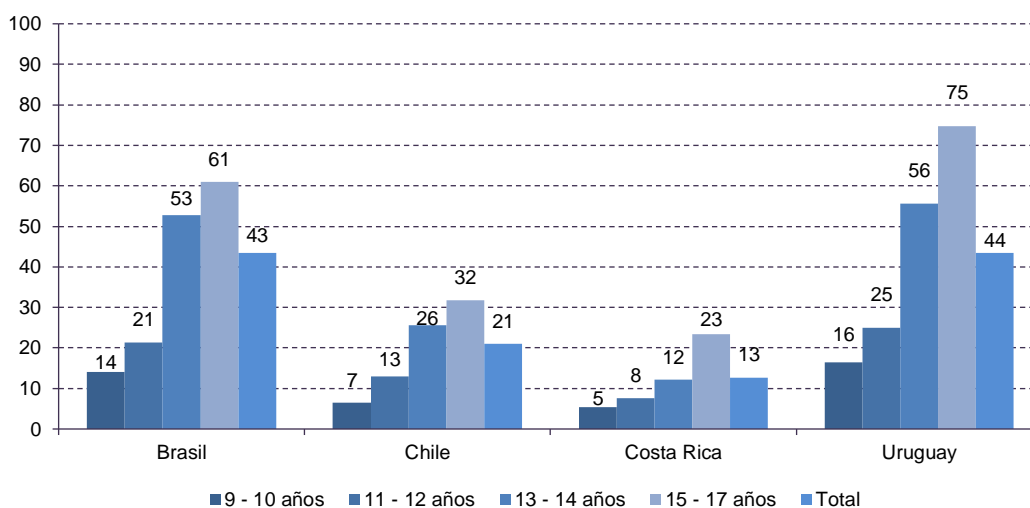
El contacto con “extraños” o “personas desconocidas”, además de las situaciones de riesgo con personas adultas desconocidas, amplía el grupo de pares y la posibilidad de realizar actividades propias de la vida de niños, niñas y adolescentes como la búsqueda de parejas amorosas o el encuentro con comunidades ideológicas o culturales de pertenencia a las que pueden tener difícil acceso en sus círculos más íntimos.

No obstante, los episodios de daño asociados a terceros adultos pueden tener consecuencias de peso y priman en el discurso público (por ejemplo, *grooming* y abuso). Estas consecuencias, junto con una excesiva mediatización, hacen que prevalezcan pánicos morales en desmedro de que son numéricamente mayores los incidentes graves (agresiones o abusos de tipo sexual) cometidos por otros niños, niñas y adolescentes o adultos emparentados y/o que conocían a las víctimas menores de edad (Finkelhor y otros, 2014). En otros términos, existe una tensión entre la necesidad de proteger y asegurar que la exposición al riesgo no implique daño, pero se hace necesario un balance y una mirada comprensiva, que vaya más allá de “panicos morales”.

1. Contacto con desconocidos en línea

En los cuatro países de este reporte se consultó sobre el contacto en línea con personas que no conocían previamente (a quienes nunca habían contactado en persona). Un 44% en el Uruguay y un 43% en el Brasil respondieron tener este tipo de contacto, mientras que en Chile este porcentaje fue de 21% y en Costa Rica alcanzó un 13%. Estos porcentajes crecen significativamente con la edad, al menos cuadruplicando en todos los países el contacto manifestado entre quienes tenían de 15 a 17 años en relación con los de 9 y 10 años (véase gráfico 22).

Gráfico 22
Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que en el último año han sido contactados en línea por una persona que no conocían previamente
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Por otro lado, no todos los contactos digitales culminaron en un encuentro en persona. Entre los que tuvieron contacto en línea con desconocidos, la mitad de niñas, niños y adolescentes brasileños (53%) lo continuaron en persona, seguidos por cerca de cuatro de cada diez en Chile (44%) y Costa Rica (41%), y uno de cada tres en el Uruguay (30%). Es importante resaltar que, si bien se presentan los datos para el total de niñas, niños y adolescentes y no solo para esta subpoblación, estos porcentajes son sustancialmente menores: un 22% en el Brasil, 18% en el Uruguay, 8% en Chile y 5% en Costa Rica tuvieron encuentros cara a cara con una persona que conocieron a través de Internet. Estos encuentros, aunque con menor fuerza que para el caso digital, también se relacionan con la edad: a mayor edad es

mayor el porcentaje de niñas, niños y adolescentes que se encontró personalmente con desconocidos que primero contactaron en Internet (ver cuadro 15 y cuadros A22 y A23).

Cuadro 15
Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han tenido contacto con desconocidos en el último año
(En porcentajes)

Porcentaje Sí	En el último año ¿te encontraste personalmente con esa(s) persona(s)?			
	Chile	Costa Rica	Brasil	Uruguay
Total	8	5	22	18
Niñas	7	5	22	16
Niños	9	5	22	21
9 - 10 años	2	2	5	5
11 - 12 años	3	3	7	13
13 - 14 años	8	6	27	22
15 - 17 años	15	9	34	32
NSE alto	11	7	18	18
NSE medio	8	4	22	18
NSE bajo	8	5	24	18

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Además, en Chile y Costa Rica es posible delimitar aún más claramente cuáles de estos episodios indican casos de riesgo asociados al “*stranger danger*”. Por un lado, en dichos países se consultó si las personas desconocidas con las que se encontraron eran a su vez conocidas de familiares o amistades: en Costa Rica el 82% indicó que ese era el caso, mientras que en Chile lo hizo el 66%. En otras palabras, sólo un 3% de niñas, niños y adolescentes en Chile y un 1% en Costa Rica se encontró presencialmente con personas que habían conocido previamente sólo en Internet y que no eran conocidas de familiares o amistades¹⁰ (véase cuadro A24 y A25).

En segundo lugar, se consultó por la edad de estas personas desconocidas (ver cuadro A26). El 81% de quienes tuvieron ese encuentro en Chile y un 66% en Costa Rica señaló que los terceros eran de la misma edad o menor. Entre un 19% y un 30% indicó que la persona desconocida era mayor que ellos, pero no era un adulto. En Chile no se reportó ningún caso de encuentro con adultos, mientras que en Costa Rica hubo sólo dos casos.

Por último, a las y los encuestados de Chile, el Uruguay y Costa Rica se les consultó cómo se sintieron en dicho encuentro (cuadro A27). Al respecto, entre un 68% y un 75% manifestó haberse sentido muy bien y solo entre 2% y 3% se sintieron mal. En términos globales, esto implica que menos del 1 de niños, niñas y adolescentes en cada país tuvo un encuentro presencial con una persona que conoció primero en Internet y que se sintió mal o muy mal en esa oportunidad (daño).

En síntesis, el contacto por Internet con personas desconocidas parece ser una práctica común en la región, aunque no mayoritaria. El encuentro personal parece darse cerca de la mitad de las veces, y estas personas tienden a ser conocidas de familiares o amistades, de la misma edad y, en general, los encuentros se valoran positivamente. Existen casos problemáticos con riesgos de daño potencialmente

10 El análisis de la prevalencia de estos fenómenos que se puede realizar mediante este tipo de estudios es limitado y sus márgenes de error son amplios, justamente por el bajo porcentaje de la población general que los sufre. Se requeriría un análisis especial que sobremuestreara la población afectada para estimar de manera correcta los factores y características asociadas a los riesgos de daño y vulneración de derechos.

altos, pero la información disponible hace pensar que su presencia, frente a otros fenómenos de riesgo y/o daño de menor exposición mediática, es comparativamente baja.

2. Recepción de mensajes sexuales por parte de niños y adolescentes

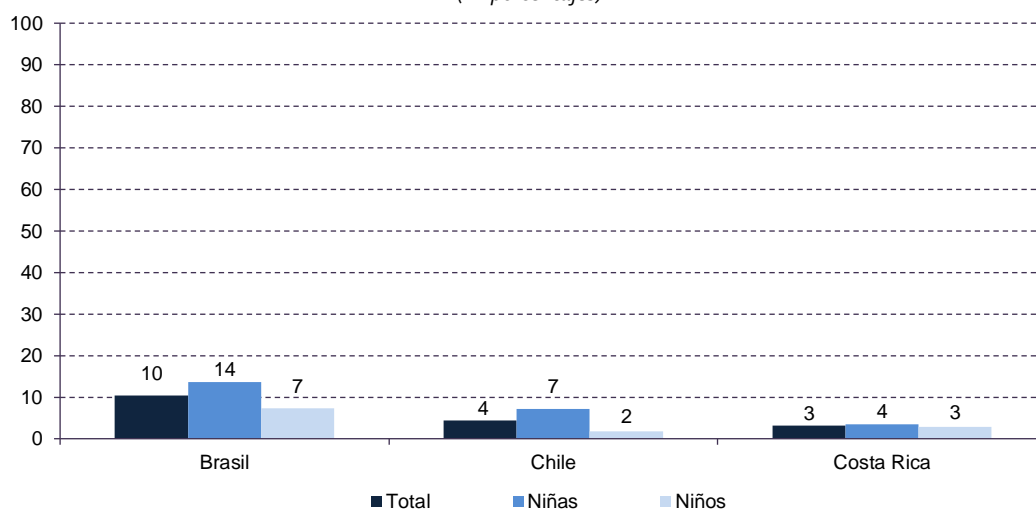
Niñas, niños y adolescentes también pueden participar en conductas iniciadas por terceros que tienen contenidos de índole sexual. Si bien, estrictamente, la recepción de mensajes sexuales puede ser clasificada como un riesgo de contacto o de conducta en función de si el emisor es un adulto u otro niño, niña o adolescente, se optó por clasificarlo aquí ante la ausencia de dicha información. Tampoco es posible conocer si la recepción del mensaje fue una conducta deseada/habilitada por el/la niña o niño o si fue realizada sin su consentimiento.

Los cuatro países del estudio indagaron si niñas, niños y adolescentes habían visto o recibido mensajes con contenido sexual (cuadro A28), aunque en el Brasil y Chile se indagó a partir de los 11 años y en Costa Rica y el Uruguay a partir de los 13. Un 21% de los chilenos, un 10% de los costarricenses, 17% de los brasileños y 25% de los uruguayos mencionan haber visto o recibido este tipo de mensajes. Tal como para otros riesgos de carácter sexual, a mayor edad es mayor la cantidad de niñas, niños y adolescentes que responde haber visto o recibido estos mensajes. En el Brasil y el Uruguay los varones manifiestan haber recibido una mayor cantidad de estos mensajes que las niñas. En Chile y el Uruguay, la recepción de mensajes de contenido sexual es mayor entre quienes residen en hogares de NSE más alto.

Por otro lado, en Chile, el Brasil y Costa Rica se indagó si la recepción de los mensajes generó daño en los menores de edad, aunque con diferencias en las categorías de respuesta: Chile y Costa Rica utilizaron escalas ordinales que van desde haberse sentido "bien o muy bien", pasando por "ni bien ni mal" hasta "mal o muy mal" ante los mensajes, mientras que en el Brasil se preguntó directamente por la molestia (si/no).

Casi uno de cada dos niñas, niños y adolescentes brasileños que recibió un mensaje sexual, expresó haberse sentido molesto con alguno de estos mensajes (47%), un 30% de los costarricenses y un 27% de los chilenos. Sin embargo, es importante consignar que, en términos de porcentajes totales entre todos los niños, niñas y adolescentes, los casos que podrían ser calificados de daño por el tipo de mensaje recibido son de un 10% en el Brasil, 4% en Chile y 3% en Costa Rica (véase gráfico 23).

Gráfico 23
Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que se sintió molesto o incómodo por haber recibido mensajes o imágenes de contenido sexual en Internet en el último año, según sexo
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016) y Costa Rica (2018).

En lo que se refiere a las poblaciones más vulneradas en este sentido, se repite un escenario similar que en la exposición a contenidos sexuales: las niñas y adolescentes duplican o triplican a los varones para los casos del Brasil y Chile, mientras que son un 26 más en Costa Rica (Gráfico 23). Es posible observar una relación entre edad y molestia/daño mayor entre los más pequeños que entre los adolescentes, pero no en función del NSE (ver cuadro A29).

Tal como se mencionó al inicio, resulta central conocer quiénes son los emisores de estos mensajes en próximas oleadas de Kids Online en la región. No obstante, la bajísima ocurrencia de riesgos de contacto con adultos desconocidos presentada en esta sección, así como una ocurrencia relativamente más elevada de envío de mensajes con contenido sexual por parte de niñas, niños y adolescentes (ver sección C.i), nos lleva a pensar que los casos aquí analizados refieren más a intercambios entre pares que a situaciones de alto riesgo originadas por adultos, como el *grooming* o el acoso sexual.

D. Riesgos de conducta

Las niñas, niños y adolescentes son sujetos de derecho, tanto fuera como dentro de Internet. Lejos de ser actores pasivos de su vida digital, tienen conductas y prácticas en línea que, si bien muchas veces son positivas, otras tienen consecuencias negativas para sus propios pares. Kids Online clasifica a estas prácticas como riesgos de conducta.

En los casos donde niñas, niños y adolescentes son partícipes clave en situaciones de riesgo tanto para sí como para terceros, es importante evitar culpabilizarles o revictimizarles. Pero para poder intervenir con políticas pertinentes en las distintas subtemáticas, lo anterior no evita remarcar la relevancia de identificar las poblaciones de mayor riesgo en estas problemáticas.

1. Envío de mensajes sexuales por parte de niños y adolescentes

Tal como se mencionó en relación con la recepción de mensajes sexuales, el envío de estos no debe ser considerado como una conducta de riesgo per se. Niños, niñas y adolescentes de mayor edad podrían utilizar las TIC tanto para expresar o compartir su sexualidad (reconociendo todos los desafíos relativos a privacidad y respeto por terceros) como para compartir otro tipo de contenidos sexuales de tinte más sexista o discriminatorio. Ninguno de los estudios de Kids Online que indagó esta temática consultó por estas cuestiones.

En Chile, el Brasil y el Uruguay se consultó con niñas, niños y adolescentes si habían enviado o posteado mensajes sexuales de cualquier tipo en Internet (ya sean palabras, imágenes, audios o videos; ver cuadro A30). En comparación a quienes habían reportado recibir dichos mensajes, los porcentajes son sustantivamente más bajos: 4% en Chile, 6% en el Brasil y 5% en el Uruguay.

Nuevamente, es posible observar una clara relación con la edad en los tres países (a mayor edad, mayor envío), al igual que con el género, donde los niños uruguayos duplican a las niñas en el envío de mensajes sexuales, mientras que los brasileños las quintuplican. En términos de NSE, solo en Chile, niñas, niños y adolescentes de hogares de NSE alto reportan enviar más mensajes de este tipo que los que viven en hogares de NSE medio o bajo.

En síntesis, tal como sucedió con la recepción de mensajes sexuales, su envío parece estar masculinizado y aumenta en edades más cercanas a la mayoría de edad. No obstante, tampoco tenemos información sobre el tipo o calidad de los materiales sexuales utilizados o si su receptor consintió el envío. Estos son dos aspectos clave a profundizar para la generación de políticas públicas sobre la temática.

2. Hostigamiento en línea: receptores, emisores y testigos

El hostigamiento entre pares es un tipo de violencia colectiva o interpersonal (Soto y Trucco, 2015), muchas veces vinculado al ámbito escolar (Trucco e Inostroza, 2017) y que se engloba bajo el paraguas del término “*bullying*”¹¹. Sin embargo, en la literatura especializada no existe una definición unívoca de este último término (Sabella, Patchin e Hinduja, 2013) y lo rodean una serie de mitos. Estos mismos autores distinguen ocho grandes conceptualizaciones generalizadas pero problemáticas en torno a la versión digital del término *ciberbullying*. Entre ellas, destacamos una serie de creencias problemáticas para políticas públicas que los datos de Kids Online Latinoamérica permiten derribar: a) que existe una epidemia de *ciberbullying*; b) que es más frecuente que el *bullying* tradicional y c) que quienes cometen hostigamiento son solo niños, niñas o adolescentes percibidos como los excluidos o individuos maliciosos dentro de sus grupos de pares.

i) Víctimas de acoso, frecuencia de episodios y medios a través de los cuales se realiza

Con relación a los mitos mencionados es importante consignar que, en ninguno de los países considerados en este informe, el fenómeno del hostigamiento entre pares no es el más frecuente de los riesgos relevados por Kids Online.

Las preguntas realizadas indagaron, en primer lugar, si en el último año el niño, niña o adolescente había sido tratado de manera ofensiva o desagradable por alguien, sin importar el canal donde ello haya ocurrido, la frecuencia, ni la edad de esta persona. Kids Online Chile, Costa Rica y Uruguay cuentan con esta pregunta. Incluso en este concepto extremadamente amplio de hostigamiento, los porcentajes se concentran en torno al 20% en todos los países (20% en Chile, 16% en Costa Rica y 18% en el Uruguay; ver cuadro A31). Es más, entre quienes mencionaron haber sido tratados de esta forma, cerca de la mitad menciona que la frecuencia de ocurrencia de estos episodios fue de 1 o 2 veces en el año (55% en Chile, 43% en Costa Rica y 74% en el Uruguay; ver cuadro A32). No se observan relaciones claras entre la edad y el género y este fenómeno. En lo que refiere al nivel socioeconómico del hogar, tanto en Chile como Costa Rica el acoso parece ser más alto en los hogares de NSE más elevado. Por otro lado, si hacemos foco en los episodios de acoso frecuente (todos o casi todos los días), este se concentra en los hogares de NSE más bajo en países como Costa Rica y el Uruguay.

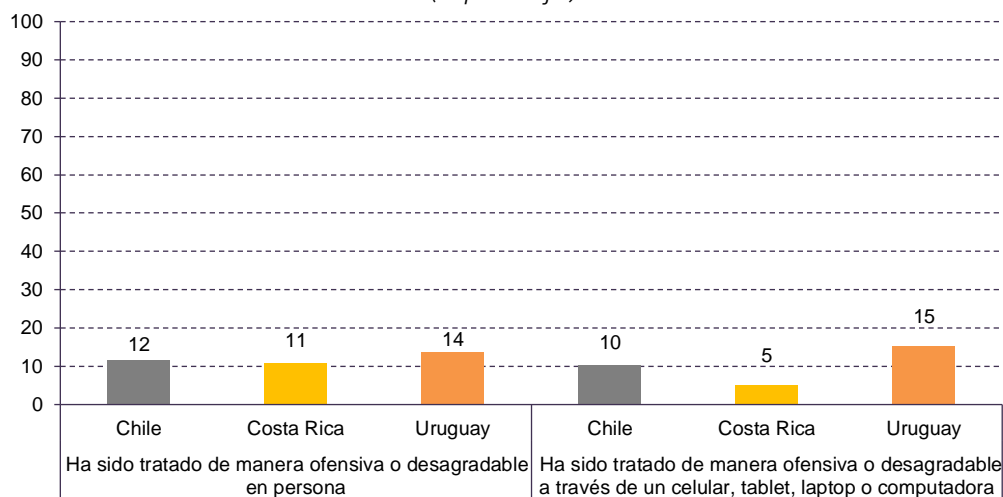
Sin embargo, tal como ha sido mencionado, la definición más extendida de *bullying* involucra un tipo de acoso perpetrado por pares próximos en el ámbito educativo (Trucco e Inostroza, 2017). En Chile y Costa Rica se indagó si alguna de las personas que han tratado de manera ofensiva o desagradable al niño, niña o adolescente en el último año eran de su colegio: cerca de 70 de niñas y niños chilenos y costarricenses respondieron afirmativamente (ver cuadro A34). Más allá de los potenciales efectos del *ciberbullying*, que trataremos en los párrafos siguientes, este dato nos señala la necesidad de evitar caer únicamente en los aspectos virtuales de un fenómeno con raíces en los círculos sociales próximos de niñas, niños y adolescentes.

En segundo lugar, es importante pensar en el rol de Internet y las TIC en el acoso. En Chile, el 58% de quienes respondieron haber sido objeto de acoso sostuvo que ello ocurrió en persona (un 12% del total de niñas, niños y adolescentes), mientras que un 51% dijo que ello ocurrió a través de un celular, tablet o laptop/computadora (un 10% del total): en los casos donde existe una combinación de ambos este porcentaje es de 22% (un 4,5% del total). En Costa Rica, los porcentajes de acoso en persona (76%) son sensiblemente superiores a los digitales dentro del total de víctimas de acoso (siendo un 11% del total de niñas, niños y adolescentes), ya que los realizados a través de medios digitales alcanzan menos de la mitad (36% entre las víctimas de acoso, 5% del total de personas encuestadas); y la combinación de ambas situaciones llega al 13% (2% del total de niñas, niños y adolescentes). En el Uruguay, un 62% de quienes

¹¹ A modo de ejemplo, Soto y Trucco lo definen como “agresiones físicas o psicológicas que se dan de manera repetida y por tiempos extendidos” (2015).

sufrieron de acoso dice que fue en persona (14% del total), un 68% a través de medios digitales (15% del total) y la combinación de ambos tipos se ubica en un 29% (7% del total de niñas, niños y adolescentes).

Gráfico 24
Chile, Costa Rica y Uruguay: niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han sido tratados de manera ofensiva o desagradable en persona y a través de medios digitales
(En porcentajes)



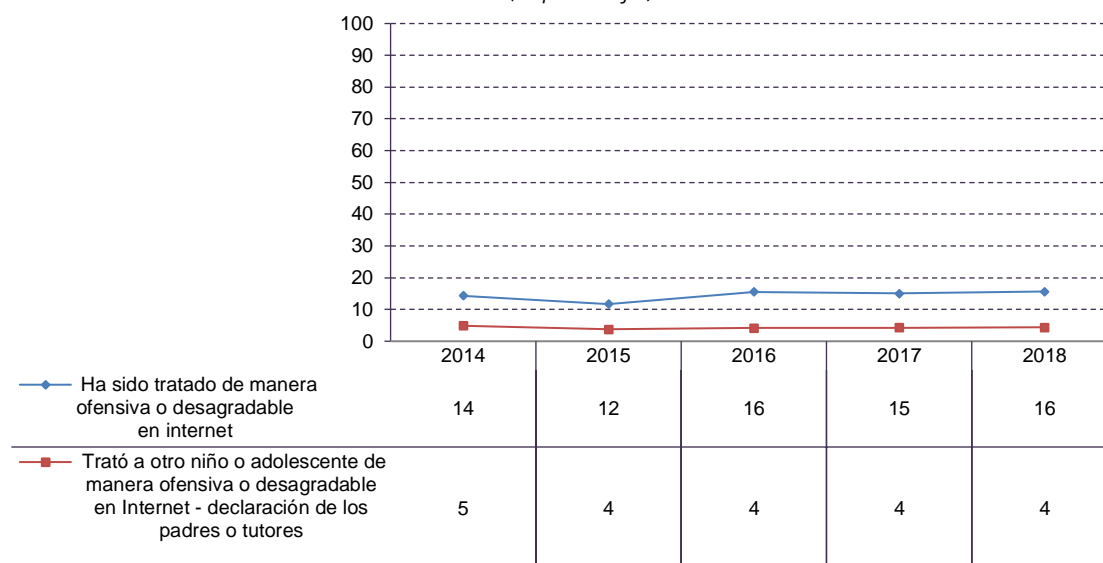
Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

En el Brasil solo es posible conocer el porcentaje de niñas, niños y adolescentes que sostienen que se les ha hecho algo que no les gustó, ofendió o molestó a través de Internet. Sin embargo, debido a que Kids Online Brasil ha realizado encuestas anuales en forma ininterrumpida desde 2014, es posible construir una serie histórica de este dato. Tal como permite observar el gráfico 25, el porcentaje de niños, niñas y adolescentes brasileños que reporta haber sido tratado en forma ofensiva a través de Internet es estable a lo largo del tiempo, variando entre 12% y 16%. A través de estos datos es posible sostener que, al menos durante la segunda década del siglo XXI y para el caso brasileño, no parece existir una epidemia o crecimiento sostenido de este fenómeno.

A modo de resumen, no sólo no hay evidencias de que el *ciberbullying* sea una epidemia en la región (al menos en comparación con otros riesgos), sino que en algunos países no es el tipo de acoso más prevalente. Los acosos o *bullying* presenciales continúan siendo un problema en los países de la región, la mayoría de las veces partiendo del hostigamiento en el centro educativo (Chile y Costa Rica). Estos resultados se condicen con hallazgos de investigaciones previas sobre violencia escolar en América Latina (Trucco e Inostroza, 2017). Por lo tanto, la pregunta que queda es ¿qué tiene de novedoso el fenómeno del *ciberbullying* y cómo puede afectar diferencialmente el bienestar de la infancia y la adolescencia?

Más allá de los fenómenos de acoso que se dan únicamente a través de medios digitales, consideramos que las aristas más serias del problema radican en la combinación del acoso presencial con aquel que se realiza a través de Internet. Este tipo de combinación de canales no sólo puede potenciar situaciones de vulnerabilidad social en el mundo físico, sino que tiene un segundo efecto potenciador que dificulta que la persona acosada escape del acoso y se expanda a otros ámbitos de la vida donde el anonimato puede incrementar los niveles de agresión y violencia hacia la víctima. El doble acoso agudiza un problema que ha estado siempre en las aulas del continente.

Gráfico 25
Brasil: niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han sido tratados de manera ofensiva o desagradable a través de medios digitales
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online Brasil 2014, 2015, 2016 y 2018.

ii) Perpetradores de acoso, frecuencia de episodios y medios a través de los cuales se realiza

Los porcentajes de niñas, niños y adolescentes que expresan haber tratado a alguien de forma ofensiva, desagradable o de haberle lastimado, sin importar el medio, se encuentran por debajo del 15% en los tres países donde se recolectó esta información: 14% en Chile, 8% en Costa Rica y 13% en el Uruguay. En los tres países el porcentaje de niñas, niños y adolescentes que reconoce haber tratado mal a otra persona se incrementa con la edad (ver cuadro A35). La frecuencia de este trato negativo, solo indagada en los casos de Costa Rica y Chile, tiende a ser esporádica, de una o dos veces en el año (52% en el caso de Chile y 48% para Costa Rica; ver cuadro A36).

En lo que se refiere al medio a través del cual se realizó el trato negativo (ver cuadro A37), la mayoría de estos maltratos fueron efectuados en persona, aunque un porcentaje también considerable fue vía web. En Chile, un 76% de quienes sostienen haber actuado de esta forma dice que fue cara a cara (un 11% del total de niñas, niños y adolescentes) y un 40% vía Internet (un 6% del total de niñas, niños y adolescentes). En Costa Rica, los porcentajes son similares: 92% en persona (7% del total) y 26% a través de medios digital (2% del total). Por su parte, el trato negativo personal en el Uruguay es de similar proporción entre quienes molestaron u ofendieron a alguien en persona (72%, 10% del total) o por el canal digital (50%; 7% del total de niñas, niños y adolescentes). En el Brasil, los porcentajes de quienes sostienen haber tratado a otro par en forma ofensiva o desagradable son entre 4% y 5% para toda la serie histórica (entre 2014 y 2018).

Recuadro 7
Trabajo en los espacios escolares de BRAVE UP!

Álvaro Carrasco^a

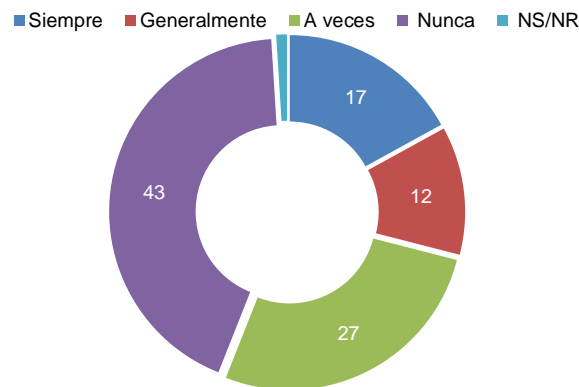
Felipe Zanoni^a

La convivencia entre niñas, niños y adolescentes ha emigrado desde un espacio físico a uno virtual. La tecnología ha evolucionado considerablemente en los últimos años, permeando todas las áreas de nuestra vida y trayendo consigo avances y beneficios, pero evidenciando que la existencia de riesgos es inevitable.

Estos riesgos aumentan cuando los usuarios de la tecnología e Internet son niñas, niños y adolescentes. Dentro de nuestro trabajo con más de 60 colegios en Chile, España y Colombia, hemos podido compartir experiencias e identificar riesgos de la población escolar. En un inicio ingresamos a las salas de clases con el fin de trabajar sobre el *ciberbullying* y las relaciones entre compañeros, pero los mismos estudiantes nos han demostrado que esto no es suficiente. Los riesgos y problemáticas que se abren en el mundo virtual son mucho más amplios, pero aun así siguen teniendo consecuencias en el espacio escolar y personal de los miembros de esa comunidad. Así, dentro de los riesgos que hemos identificado se destacan dos grandes áreas: por un lado, los tiempos de exposición a la tecnología y, por otro, los tipos de interacciones que niñas, niños y adolescentes están teniendo en las plataformas digitales.

En el proceso de levantamiento de datos que hemos realizado durante el presente año (2019), se evidencia que la mayor parte del tiempo que niñas, niños y adolescentes están conectados a Internet es utilizado en actividades de ocio, jugar o interactuar por redes sociales. Sumado a esto, la regulación de los tiempos de exposición a la tecnología es un ámbito pocas veces abordado por los adultos a cargo. Así, el gráfico que se presenta a continuación ilustra que los tiempos de uso son poco regulados por los adultos responsables y disminuye a medida que los estudiantes crecen.

Niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que afirman acordar horarios de uso del celular
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia.

Sobre las conductas riesgosas de niñas, niños y adolescentes en redes sociales, hemos identificado que, por un lado, se exponen a interactuar con extraños, no conocen el concepto de huella digital y, por otro, reciben mensajes o imágenes con contenido poco adecuado. De esto se desprenden otros dos riesgos: *grooming* y *sexting*. Si bien los estudios internacionales muestran la poca prevalencia del *grooming*, la experiencia en colegios nos muestra que un porcentaje mayor de estudiantes está constantemente expuesto a ello. La noción que los estudiantes tienen sobre las relaciones a través de Internet abre una gran oportunidad de trabajo y desafío como sociedad. El concepto de amistad hoy está cambiando y, en consecuencia, hay que indagar la forma en que los jóvenes establecen relaciones con otros, cómo se considera la sexualidad y afectividad hoy en día, las formas en que se conocen, acercan, comparten gustos, interactúan y consideran las relaciones de pareja.

A lo anterior se suma que cada año se adelanta el uso de la tecnología, el acceso a dispositivos como celulares, tablets o consolas de juegos y los avances en la inteligencia artificial son exponenciales. Ello nos permite afirmar que es importante involucrar a las familias en este proceso, además de generar acuerdos comunes sobre estas temáticas entre los apoderados y el colegio.

La comunidad educativa, al ser un espacio de socialización, juega un rol central en la educación sobre nuevas tecnologías, ya que también en ellas los niños, niñas y adolescentes se están socializando. Entre estos dos espacios ocurren interacciones que traen consigo consecuencias cruzadas, tanto positivas como negativas. Es decir, lo que ocurre en Internet tiene consecuencias en el espacio físico de los establecimientos educacionales, y lo que ocurre en los establecimientos educacionales, determina, en cierta forma, la manera en que los estudiantes interactúan en el mundo virtual.

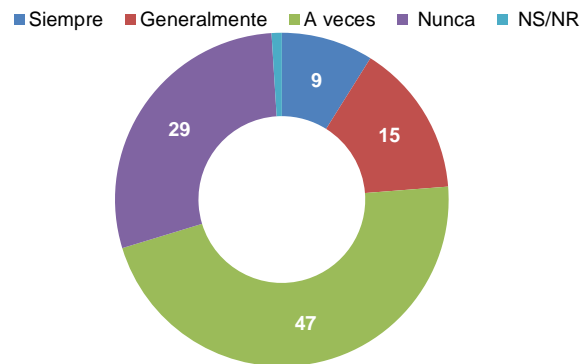
Optamos por trabajar al interior de los establecimientos educacionales, ya que este espacio es propicio para modelar conductas y crear espacios de confianza para que las nuevas generaciones aprendan a desenvolverse de manera segura en los espacios virtuales.

En BRAVE UP! trabajamos con diferentes estamentos: el cuerpo directivo, los docentes, estudiantes, padres, madres y apoderados, a través de alfabetización digital y de la promoción de buenas conductas digitales, entregando herramientas para fortalecer a los equipos y/o encargados de convivencia, junto con un espacio seguro y confidencial para la detección temprana de casos de acoso escolar y acoso escolar digital.

Sumado a lo anterior, lo que nos permite hablar sobre las problemáticas y los desafíos que como sociedad nos plantea la tecnología hoy en día se logra a través de un instrumento para el levantamiento de datos que ha permitido dar luces sobre las temáticas más urgentes a trabajar.

Uno de los ítems que más interrogantes nos abren se basa en la pregunta: ¿Me siento más cómodo conectado a Internet que en el mundo real? Ante esto, un 24% de estudiantes responden que generalmente o siempre se sienten así (ver gráfico adjunto). Ello permite dialogar sobre diferentes aristas; por un lado, ¿qué están encontrando estos estudiantes en el mundo digital que los hace sentir bien: experiencias, motivaciones, relaciones, aventuras, contención? y, por otro lado ¿qué les está faltando en el mundo real?

Niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que afirman sentirse más cómodos conectados a Internet que en el mundo real
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia.

Este tipo de interrogantes, junto a muchas otras que se presentan día a día, nos permiten ir generando conclusiones sobre nuestra labor en terreno, las cuales nos incentivan a seguir trabajando. Entre estas se encuentran: primero, que la tecnología cambia constantemente del mismo modo que cambian las tendencias de uso en los estudiantes, que debemos acompañar esta evolución y enseñar un uso responsable de las tecnologías desde la escuela y la familia. En segundo lugar, hoy en día Internet constituye un espacio de socialización, por lo mismo, se ponen en práctica actitudes que deben ser guiadas; además, a través de este medio se construye la percepción de la realidad y la construcción de identidad. Por último, queremos aludir a que en contadas ocasiones los estudiantes logran medir los riesgos de los malos usos en las plataformas virtuales. Estas conclusiones nos plantean el desafío de seguir aprendiendo, trabajando y educando constantemente a los estudiantes y también a sus entornos cercanos, para que el proceso de insertarse en la sociedad a través de los medios digitales sea una experiencia enriquecedora y no traiga consigo malas experiencias.

Fuente: Elaboración propia.

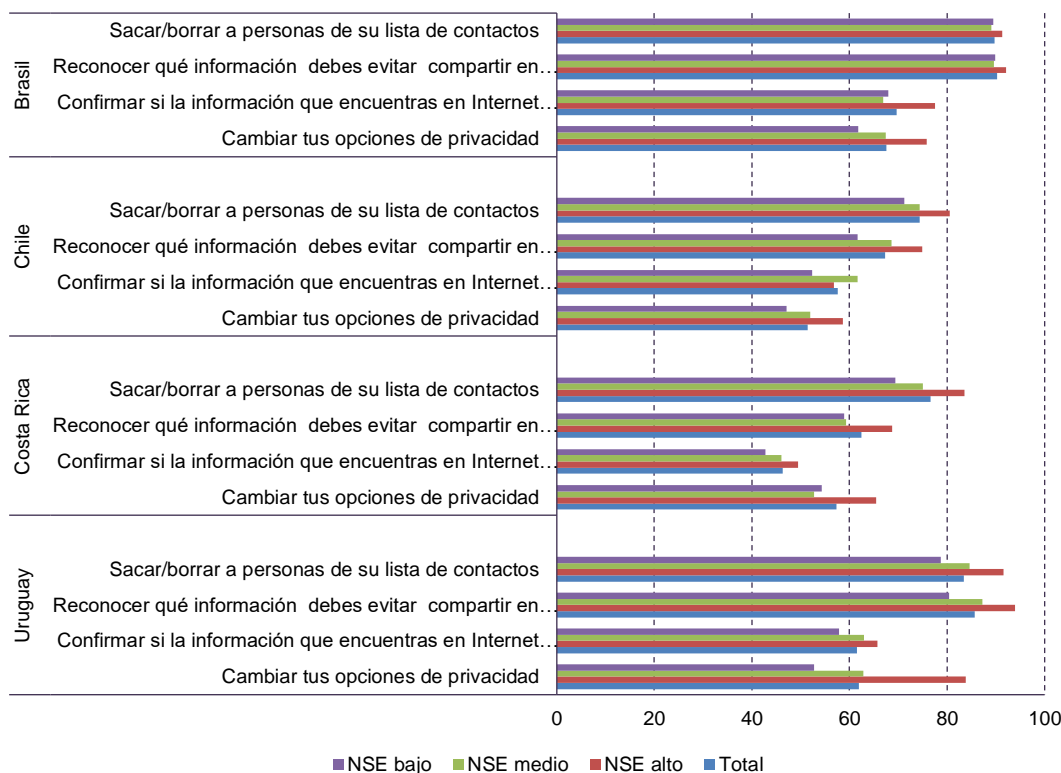
^a BRAVE UP!

E. Gestión de daños y autocuidado: gestión de los contactos en línea, habilidades digitales de autocuidado y búsqueda de apoyo ante episodios angustiantes

1. Habilidades digitales asociadas con el autocuidado

Este apartado se dirige a presentar las capacidades asociadas con el uso seguro y confiable autorreportadas por niñas, niños y adolescentes en relación con el uso de Internet y los dispositivos móviles. Se trata de habilidades operacionales, informacionales y sociales en el uso de Internet que permiten resguardar la privacidad y proteger la identidad y discernir entre información verdadera y no confiable (Van Deursen, Helsper y Eynon, 2016). Específicamente, se consideraron las habilidades asociadas con el control de las opciones de seguridad, la identificación de información confiable o verdadera, la capacidad de distinguir qué información compartir y el conocimiento sobre cómo borrar a personas en las listas de contactos.

Gráfico 26
Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay: nivel de habilidades digitales orientadas al autocuidado de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet, según nivel socioeconómico
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Bajo el supuesto de que estas competencias permiten una mejor gestión de los riesgos y una navegación en un marco de autocuidado, el primer hallazgo de peso es que, tal como se presentó en capítulos previos, estas cuatro habilidades no se encuentran extendidas en todos los niños, niñas y adolescentes. Si bien los porcentajes globales de esta población que indican que es cierto o muy cierto

que pueden realizar estas actividades en forma autónoma se encuentran en una franja que va entre 45% y 90% para los cuatro países, existen diferencias considerables en función de las características de las niñas, niños y adolescentes y el nivel socioeconómico de sus hogares, abriendo importantes desafíos para las políticas públicas.

Las niñas, niños y adolescentes que manifiestan tener los conocimientos necesarios para borrar o excluir a personas de su lista de contactos son más de dos de cada tres en todos los países: 90% en el Brasil, 83% en el Uruguay, 77% en Costa Rica y 74% en Chile. La habilidad para reconocer qué tipo de información se debe compartir o cuál sería mejor evitar compartir en Internet es señalada por un 90% en el Brasil, 86% en el Uruguay, 67% en Chile y 62% en Costa Rica. Con respecto a la habilidad percibida para identificar si la información en línea es correcta o verdadera, los porcentajes de quienes consideran poder hacer esto en forma autónoma bajan sustantivamente, alcanzando a 70% de las niñas, niños y adolescentes brasileños, un 62% de los uruguayos, un 58% de los chilenos y un 46% de los costarricenses.

Por último, con relación a si sabe cómo cambiar las opciones de privacidad en sitios o apps, un 68% de niñas, niños y adolescentes brasileñas sostiene que sabe cómo hacerlo, porcentaje levemente mayor que en el Uruguay (62%), Costa Rica (57%) y Chile (51%).

En general, estas cuatro capacidades se presentan más frecuentemente entre las niñas que en los niños. La excepción es el caso de distinguir si la información encontrada es verdadera, la que se observa más en hombres en el Brasil y el Uruguay. De igual manera, en todos los países, el grupo de 13-17 años es el que reporta más habilidades de este tipo, señalando la maduración o adquisición de estas habilidades a lo largo de la vida.

Es importante resaltar el hecho de que esta es una de las pocas dimensiones vinculadas al riesgo-cuidado donde las diferencias relativas al nivel socioeconómico del hogar de niñas, niños y adolescentes son claras y se dan en los cuatro países del estudio en forma similar: quienes provienen de hogares de niveles medios y altos presentan porcentajes más altos en casi la totalidad de las habilidades estudiadas.

Estos resultados señalan la necesidad de trabajar en el desarrollo de estas competencias desde las políticas públicas en los cuatro países y, probablemente, en todos los países del continente. Si se acuerda con lo propuesto de que estas habilidades pueden reducir riesgos y/o daños, la inequidad en su distribución entre niñas, niños y adolescentes estaría reforzando brechas socioeconómicas estructurales. Dado que estas habilidades continúan desarrollándose a lo largo de la vida, los sistemas educativos y la sociedad civil organizada, así como los padres y apoderados, docentes y otros referentes de niñas, niños y adolescentes, tienen un rol clave para facilitar esta adquisición.

2. Apoyo ante episodios angustiantes

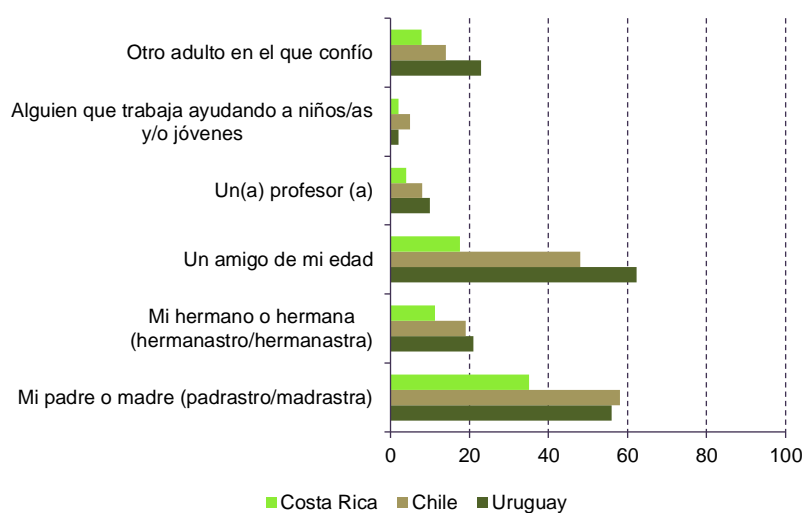
El hecho de que niñas, niños y adolescentes soliciten apoyo o comenten con otras personas los incidentes que les causaron daño o malestar puede constituir un factor protector para la tramitación de daños ya experimentados, así como construir las bases para el desarrollo de herramientas de prevención en nuevas situaciones (Dodel y otros, 2018). En Chile, Costa Rica y el Uruguay se indagó específicamente acerca de este tipo de búsquedas de apoyo por parte de niñas, niños y adolescentes que manifestaron haberse visto expuestos a algo que les molestó o hizo sentir mal en Internet (ver cuadro A38).

En este sentido, un poco más de la mitad de niñas, niños y adolescentes uruguayos y chilenos que se vieron expuestos a algo que les molestó o les hizo sentir mal comentaron este episodio o pidieron ayuda a alguien. En Costa Rica, prácticamente la totalidad comentó o pidió ayuda sobre el episodio. Las niñas y adolescentes tienden a hablar más sobre estos episodios que los varones (algo que sucede con mayor peso en el Uruguay y Costa Rica que en Chile). No parece haber una relación tan clara entre la edad y esta conducta preventiva, aunque en Chile el grupo de adolescentes de mayor edad tiende a realizarla menos que el resto de los niños.

En Costa Rica, Uruguay y Chile también se indagó sobre a quiénes se dirigieron niñas, niños y adolescentes para hablar de estas temáticas: los padres/madres (o tutores) y amigos o pares son los apoyos más mencionados en los tres países, con un 58% y 48%, respectivamente para el caso chileno; 56% y 62%, para el uruguayo y un 35% y 18% en el caso de Costa Rica. Las niñas y los más pequeños parecen dirigirse más hacia los adultos responsables que los varones y los de mayor edad en Chile y Costa Rica, algo que no se repite en el caso uruguayo. En lo que refiere a los pares, tanto en Chile como el Uruguay y Costa Rica, las niñas tienden a dirigirse más a sus pares que los niños, pero en Chile y Costa Rica los niños, niñas y adolescentes de mayor edad manifiestan hablar más con sus pares que los pequeños, mientras que en Uruguay la relación se da a la inversa (ver cuadro A39).

Otros adultos responsables y/o familiares fueron mencionados por cerca de 1 de cada 5 niños como referentes para buscar este tipo de apoyo. En lo que refiere a los profesores, los porcentajes son considerablemente más bajos (cerca de o menores al 10%) y son los más pequeños quienes tienden a contactarlos, sobre todo en el Uruguay donde un 28% de los niños de 9 y 10 años los mencionan en esta respuesta.

Gráfico 27
Chile y Uruguay: niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que vieron o les pasó algo en Internet que les hizo sentir mal y hablaron o lo comentaron con alguien, según con quién lo hablaron
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online Chile (2016) y Uruguay (2017).

F. Conclusiones

Tal como se expuso al inicio del capítulo, al hablar sobre niñas, niños y adolescentes y sus vínculos con los medios digitales, los peligros y riesgos asociados son algunas de las primeras cosas que pasan por la mente de padres y adultos, pero muy pocas veces esto ocurre sobre la base de información confiable y veraz. Desafortunadamente, riesgos y beneficios parecen ir de la mano en la vida tanto digital como presencial de niñas, niños y adolescentes. Afortunadamente, al existir factores protectores que pueden prevenirlos, la exposición a riesgos no deviene automáticamente en daños. Por ello resulta clave presentar información empírica de calidad y contextualizada sobre cuán frecuentes son estos riesgos, así como su vínculo con otros fenómenos de la vida social y digital de niñas, niños y adolescentes.

A modo de síntesis, entre un 30 y 40 de niñas, niños y adolescentes fue expuesto o accedió a contenidos que lo angustiaron o hicieron sentir mal, pero sólo la mitad de ellos (en los países en los que esto se relevó), hablaron con un tercero sobre este episodio: la otra mitad se guardó para sí esta o estas experiencias negativas. Esto resulta problemático en función que solicitar este apoyo o comentarlo con terceros puede constituir un factor protector para la tramitación de daños ya experimentados (Dodel y otros, 2018).

También entre uno y cuatro de cada diez niñas, niños y adolescentes accedió o fue expuesto a contenidos delicados o sensibles (por ejemplo, aquellos referidos a suicidios, anorexia, drogas o violencia). Si bien es imposible saber si el acceso a este contenido fue buscado o accidental, los datos sobre su prevalencia vuelven a reforzar la necesidad de proveerles de herramientas para hacer frente y/o discernir acerca de la pertinencia y la calidad de toda suerte de contenidos, con particular énfasis en los de este tipo. Asimismo, sería central propiciar espacios de confianza donde niñas, niños y adolescentes puedan conversar sobre estas cuestiones con actores clave de su entorno (por ejemplo, familia, profesores y profesionales).

Por otra parte, casi dos quintas partes de niñas, niños y adolescentes ha tenido contacto por Internet con personas que no conocían previamente. Se trata de una práctica común en la región, aunque tampoco mayoritaria. Es central resaltar que los datos de las encuestas Kids Online en América Latina permiten distanciar el concepto de nuevos contactos a través de Internet al del “peligro del extraño” (*stranger danger*) que predomina en los discursos públicos sobre la temática. El encuentro personal cara a cara luego de un primer contacto por Internet parece darse cerca de la mitad de las veces, pero estas personas tienden a ser conocidas de familiares o amistades, de la misma edad y, en general, se valoran los encuentros de forma positiva. Los encuentros presenciales de este tipo con consecuencias negativas son muy poco frecuentes. En otros términos, si bien existen casos problemáticos con riesgos de daño potencialmente alto, la información disponible hace pensar que su presencia es muy baja en términos comparativos con otros episodios de riesgo y que, “el encuentro con extraños” es más bien con pares (amigos de amigos) o personas con algún tipo de vínculos previos en las redes preexistentes de niñas, niños y adolescentes.

El consumo y envío de contenido de tipo sexual es una práctica un tanto más presente, sobre todo en varones y adolescentes de mayor edad. Si bien los estudios no indagaron si la recepción o envío de estos mensajes fue consentida, lo cierto es que menos de una décima parte se sintieron incómodos o dañados por este tipo de contenidos. De entre ellos, las adolescentes y niñas y niños de menor edad son los grupos que manifiestan más este tipo de malestar. Esto resalta situaciones de daño vinculadas a estereotipos y normas culturales que se concentran en poblaciones tradicionalmente más vulneradas en esta temática: niños y niñas pequeñas y adolescentes mujeres.

Con respecto al *bullying* u hostigamiento, alrededor de una quinta parte de niñas, niños y adolescentes en todos los países reportan haber sufrido un incidente en el último año. El acoso tiende a ocurrir más en forma presencial que a través de Internet, y en su amplia mayoría son realizados por pares del mismo centro educativo. Sin embargo, en países como el Uruguay el hostigamiento presencial tiene una similar prevalencia que el digital, y en todos los casos estudiados se suma un fenómeno nuevo y potencialmente peligroso: el *bullying* tanto físico como digital. Allí, las situaciones de violencia presencial entre pares, que ya eran difíciles de manejar para algunos, se retroalimentan con lo digital, dejando pocos espacios sociales donde las víctimas de hostigamiento pueden escapar.

En cuanto a las competencias asociadas al autocuidado, observamos mayores diferencias en función del nivel socioeconómico del hogar de niñas, niños y adolescentes, lo que señala la necesidad de avanzar en políticas para el desarrollo de estas competencias a nivel nacional y regional. La inequidad en la distribución de estas competencias entre niñas, niños y adolescentes reforzaría brechas

socioeconómicas estructurales, algo que los sistemas educativos y demás actores sociales relevantes pueden reducir a través de políticas de inclusión digital que las contemplen.

Asimismo, quisiéramos resaltar que ninguna de las experiencias negativas o riesgos aquí descritos ha sido experimentada de forma generalizada por niñas, niños y adolescentes de los países estudiados; no obstante, no por ello pierden su relevancia. Todos estos fenómenos requieren de atención y del desarrollo de políticas para dotar a niñas, niños y adolescentes de las competencias propias para ejercer sus derechos y ser actores de su autocuidado en un contexto donde Internet atraviesa gran parte de sus vidas. Dado que diversos grupos de niñas, niños y adolescentes tienen puntos de partida muy desiguales en lo que refiere a sus habilidades, actitudes y prácticas de autocuidado, el papel de los Estados, comunidades y políticas públicas en general, pero también del sector privado y de las empresas dueñas del ecosistema digital en el que niños, niñas y adolescentes habitan, es clave para garantizar los derechos y asegurar el bienestar de estas poblaciones.

G. Bibliografía

- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2016), *La matriz de la desigualdad social en América Latina* (LC/G.2690(MDS.1/2), Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- Dodel, M. y otros (2018), *Informe Kids Online Uruguay. Niños, niñas y adolescentes conectados*. Unicef: Montevideo
- Ferguson, C.J. y J.C. Wang (2019), "Aggressive video games are not a risk factor for future aggression in youth: a longitudinal study", *Journal of youth and adolescence*, 48(8).
- Finkelhor, D. y otros (2014), "The lifetime prevalence of child sexual abuse and sexual assault assessed in late adolescence", *Journal of Adolescent Health*, 55(3).
- Goldstein, J. (ed.) (1998), *Why we watch: The attractions of violent entertainment*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kosenko, K., G. Luurs y A.R. Binder (2017), "Sexting and sexual behavior, 2011–2015: A critical review and meta-analysis of a growing literature", *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(3).
- Livingstone, S. (1996), "On the Continuing Problems of Media Effects Research", J. G. Curran y M. Gurevitch (eds.), *Mass Media and Society*. Londres: Edward Arnold.
- Livingstone, S., G. Mascheroni y E. Staksrud (2018), "European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future", *New Media & Society*, 20(3).
- _____(2015), *Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe*. Londres: EU Kids Online.
- McLaughlin, E. (2014), "See also Young, 1971: Marshall McLuhan, moral panics and moral indignation", *Theoretical Criminology*, 18(4).
- McLuhan, M. (1994), *Understanding media: The extensions of man*. Londres y Cambridge: MIT Press.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (1989), *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible [en línea] <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Salmon, S. y otros (2018), "Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization", *Journal of adolescence*, 63. Disponible [en línea] <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.005>
- Sabella, R.A., J.W. Patchin y S. Hinduja (2013), "Cyberbullying myths and realities", *Computers in Human behavior*, 29(6).
- Soto, H. y D. Trucco (2015), "Inclusión y contextos de violencia", *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad* (LC/G. 2647-P), Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- Reinecke, L. y otros (2018), "Permanently online and permanently connected: Development and validation of the online vigilance scale", *PloS ONE*, 13(10). Disponible [en línea] <https://doi.org/10.1371/journal.phone.0205384>
- Tatar, M. (1998), "Violent delights in children's literature", J. Goldstein (ed.) *Why we watch: The attractions of violent entertainment*. Nueva York: Oxford University Press,
- Trucco, D. y P. Inostroza (2017), "Las violencias en el espacio escolar", serie *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2017/15), Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.

- Valkenburg, P. M., y J. Peter (2011), "Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks", *Journal of Adolescent Health*, 48(2).
- Van Deursen, A.J., E.J. Helsper y R. Eynon (2016), "Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS)", *Information, Communication & Society*, 19(6).
- Yar, M. (2006), *Cybercrime and Society*. London: Sage Publications Ltd.
- _____ (2005), "The Novelty of 'Cybercrime' An Assessment in Light of Routine Activity Theory", *European Journal of Criminology*, 2(4).

VI. Desafíos para las vivencias de la infancia y la adolescencia en la era digital

Daniela Trucco

A. Introducción

América Latina y el mundo en general se enfrentan a un profundo proceso de transformación impulsado por el rápido desarrollo de las tecnologías y el aumento exponencial de su impacto en las distintas dimensiones de la realidad social. La discusión internacional acerca del futuro del trabajo ha estado dominada por la creciente ola de cambios tecnológicos, enfatizando que la empleabilidad y competitividad del futuro dependerán en gran medida de la capacidad de la población para desplegarse en estos contextos cambiantes y para innovar y crear nuevas soluciones. Ello requerirá de competencias de resolución de problemas en contextos prácticos y tecnológicos. Todo esto se da en un marco de aumento exponencial de la cantidad y disponibilidad de información que desafía y transforma las formas y habilidades para aprender, junto con modificar las maneras de relacionarse y comunicarse. Estos cambios significan nuevas oportunidades y formas de construir ciudadanía y participación, pero al mismo tiempo implican riesgos, particularmente en las vivencias de la infancia, adolescencia y juventud (CEPAL, 2019a).

Estos cambios impulsados por el desarrollo tecnológico y la digitalización se dan en contextos de histórica desigualdad en América Latina, los que estructuran los diferentes ámbitos y experiencias de vida. La expansión de la era digital ha ido acompañada de brechas digitales que amplían las desigualdades existentes en relación con el acceso a la información y al conocimiento, dificultando aún más la inclusión social de parte de la población que, en consecuencia, ve limitadas sus capacidades de desarrollar las competencias básicas para la participación plena en las sociedades actuales (CEPAL, 2019b). Con la meta de garantizar que la población adquiera las habilidades que va a necesitar la ciudadanía del futuro, deben implementarse una serie de medidas para mejorar el acceso a la tecnología, la calidad y

la pertinencia de las oportunidades de formación y capacitación a lo largo de la vida, cerrar brechas y desigualdades históricas de logros para toda la población y actuar de manera concertada para igualar las oportunidades.

B. El piso mínimo es nivelar las condiciones en términos de acceso y conectividad: la ubicuidad hace diferencia en las oportunidades

Como se ha discutido en este documento, a partir de la situación de la infancia y adolescencia conectada al mundo digital del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay, los desafíos de conectividad y acceso se mantienen. A pesar de los avances en las brechas de acceso al mundo digital, promovido en particular por la masificación de la conectividad móvil, aún persisten brechas considerables en el acceso material al mundo digital, el que tiene importantes implicancias sobre las oportunidades y la participación de las nuevas generaciones. El capítulo II de este documento relevó que todavía queda mucho por hacer para mejorar las condiciones iniciales de participación en la sociedad digital y que la imagen de una infancia y una adolescencia plenamente conectadas es lejana.

El piso mínimo es nivelar las condiciones en términos de acceso a equipamiento e infraestructura tecnológica, particularmente en materia de conectividad para la población que no puede acceder a través del mercado. El despliegue de redes de banda ancha móvil que irrumpió con fuerza en la última década ha mejorado la conectividad y permitido una conexión más libre y permanente que facilita la ubicuidad de los usuarios de las tecnologías digitales, pero la inclusión de la totalidad de la población aún está lejos (CEPAL, 2016, CEPAL, 2019b). El resultado es que los tipos de accesos disponibles se han complejizado, lo que implica que no todos tienen las mismas oportunidades y, en consecuencia, es importante fortalecer el acceso de las poblaciones menos favorecidas.

La brecha digital exacerba las desigualdades en el acceso a la información y el conocimiento, lo que dificulta la socialización y limita la capacidad de utilizar herramientas básicas para la vida en sociedad. La exclusión social del mundo digital, como otras exclusiones, debe entenderse desde una perspectiva multidimensional y abordarse mediante estrategias apropiadas para diferentes poblaciones (Helsper, 2017). Por lo tanto, es clave que las políticas de promoción del acceso más igualitario a la tecnología comiencen por reconocer las múltiples dimensiones que estructuran las desigualdades sociales en la región y trabajar intencionalmente para revertirlas. Para ello es muy importante el compromiso multisectorial y la elaboración de políticas integrales de promoción de conectividad que acompañen las iniciativas de los Ministerios de Tecnología desde los distintos sectores involucrados, complementándolas con herramientas y mecanismos de inclusión.

C. Es clave avanzar al mismo tiempo en las brechas relacionadas con las habilidades y competencias digitales que facilitan una apropiación y beneficios digitales reales

Junto con constituirse en una oportunidad para nivelar ciertas brechas y una herramienta democratizadora que sienta las bases para el surgimiento de talentos y para cultivar aspectos ligados con el conocimiento, el desarrollo y la entretención, tan propios de una infancia cuyos derechos sean respetados, Internet también es un requisito para estar dentro de esta cultura digital. No se trata solo de un espacio educativo o para desarrollar el conocimiento, sino un lugar donde el juego, el compartir con otros y el cultivar los intereses es necesario.

La heterogeneidad del acceso físico y material a las tecnologías, así como los usos y habilidades desarrolladas por niñas, niños y adolescentes, tiene el potencial de ampliar las desigualdades estructurales presentes en los procesos de inclusión en América Latina y el Caribe. Esto no solo se refiere

a quienes acceden o no al equipamiento, sino especialmente a las competencias requeridas para aprovechar dichas tecnologías (CEPAL, 2019a). Más allá de cómo y cuánto se usa Internet, el tipo de actividades que niñas, niños y adolescentes realizan también es desigual y ello hace que la oportunidad de participar de manera plena en la sociedad digital también lo sea. Es clave avanzar al mismo tiempo en aquellas brechas relacionadas con las habilidades digitales que facilitan una apropiación y obtención de beneficios del uso de las tecnologías digitales, pues ello impacta los procesos de participación, sociabilidad, aprendizaje y construcción de la identidad propia durante la infancia y, principalmente, la adolescencia (Trucco, 2018).

La reducción de la brecha digital en este sentido más profunda o de segundo orden, pone en marcha sinergias virtuosas de inclusión social y cultural para la infancia y adolescencia, generando oportunidades para toda la vida. Este documento, al igual que otros realizados en el contexto de la red Kids Online, sugiere la relevancia de la mediación adulta en tanto acompañamiento, modelamiento y orientación del entorno cercano a niñas, niños y adolescentes en su proceso de desarrollo e inserción en el mundo digital.

D. La guía y orientación desde los espacios escolares es un pilar fundamental

El estudio ha planteado que las políticas digitales en la región, y en estos cuatro países en particular, se han centrado en el sector de educación como ámbito fundamental para impulsar el desarrollo de habilidades digitales. Como fue discutido en el capítulo III, estas políticas en el ámbito educativo han dado un giro desde el énfasis en el acceso a uno centrado en el desarrollo de habilidades digitales, alfabetización y ciudadanía digital. Sin embargo, la evidencia sugiere que en este sentido hay mucho trabajo por delante para fortalecer el rol de la escuela y de los docentes. Entendiendo a las tecnologías digitales e Internet como instrumentos de acceso al conocimiento y la participación social y cultural, al desafío aún vigente de garantizar el acceso equitativo se suma la responsabilidad pública de garantizar que ese acceso se traduzca en mayores niveles de bienestar, promoviendo oportunidades de desarrollo, facilitando el aprendizaje, la participación y la expresión de niños, niñas y adolescentes en este nuevo contexto.

Los resultados del estudio muestran que el uso de Internet en la escuela varía mucho entre los países, lo que ilustra la importancia que ha tenido la política educativa implementada en algunos de ellos. La guía y orientación desde los espacios escolares es un pilar fundamental. “Es necesario que el desarrollo en la infancia vaya acompañado por adultos que tengan las competencias para guiar o promover los procesos de apropiación y desarrollo de habilidades. Adultos que puedan formar la capacidad de buscar, discriminar, sintetizar, analizar y representar información en ambiente digital, así como utilizar las herramientas digitales para compartir y colaborar con otros. Esto significa ir más allá de usar la tecnología para enseñar, el foco son las competencias, no la tecnología en sí misma” (Trucco, 2018, pág. 101). La política digital en el sistema educativo también debe contemplar al espacio escolar como un espacio donde se entregan herramientas para aprovechar las tecnologías más allá de lo académico (comunicación, sociabilidad y ética, entre otras) y donde se oriente y se entreguen pautas de conductas que permitan disminuir riesgos y aumentar las ventajas de su uso.

E. Relevancia de avanzar hacia políticas integrales que incluyan otros sectores más allá del educativo para formar y potenciar las capacidades de las nuevas generaciones

No obstante la relevancia del sistema educativo formal en la formación de habilidades digitales en las nuevas generaciones, la mirada de la política no puede restringirse a este ámbito. Es importante avanzar hacia políticas más integrales con un enfoque más amplio donde no sea solo el sistema educativo el

encargado de formar y potenciar las capacidades de las nuevas generaciones para aprovechar las oportunidades del mundo digital. En este sentido, resulta relevante destacar que los propios avances en conectividad y ubicuidad deben considerar las oportunidades de participación en una cultura digital que permea espacios definidos. Entonces, pensar en habilidades que sirvan solo para el desarrollo formativo o la escuela resulta limitado, puesto que no se condice con una vida diaria altamente tecnologizada y con la exigencia de capacidades digitales para ámbitos más amplios. Estos campos incluyen los relacionados con la ciudadanía, el ejercicio de derechos, la satisfacción de necesidades informativas y comunicacionales, entre otras. Aun cuando no sea materia de este documento, también surge la preocupación acerca de las habilidades de la población adulta que permita guiar a niñas, niños y adolescentes en este proceso.

El análisis de la Escalera de Participación descrito en el capítulo IV de este documento revela que el acercamiento más común y básico a Internet por parte de niñas, niños y adolescentes es a través de actividades relativas a la socialización y el entretenimiento y luego, a medida que crecen, se van incorporando aquellas relativas a las dimensiones de aprendizaje y creatividad y de ciudadanía y comunidad. Este análisis permite reforzar la importancia de las políticas de inclusión digital en este grupo de edad porque, a pesar de lo extendidas que están en la región varias de las oportunidades de entretención y creatividad, educación y aprendizaje, sociabilidad y ciudadanía y comunidad, hay un grupo importante que aún no accede a Internet o tiene un acceso a modalidades muy restringidas y, por lo tanto, tienen un acceso desigual a estas oportunidades. Por otro lado, el hecho que las actividades de Ciudadanía y Comunidad sea realizado por una proporción mínima de la población infantil conectada, plantea un desafío importante a las políticas encargadas de formar a los futuros ciudadanos y promover su participación activa. Ello debiera ser incluido en los planes curriculares desde edades tempranas de modo que tengan un proceso de acompañamiento permanente y puedan realizar un uso modelado para ser ciudadanos activos y constructivos en el espacio digital.

El Capítulo IV plantea que, desde una perspectiva de derechos de los niños en línea (UNICEF, 2017), el esfuerzo anterior debe realizarse resguardando no solo su derecho a participar de estas actividades sino también a ser guiados y protegidos en los procesos de inclusión en estas, para que se traduzcan en experiencias positivas de participación y desarrollo en los diferentes ámbitos de la vida en línea. En esta tarea las instituciones educativas y de promoción de los derechos de los niños y adolescentes tienen un rol fundamental, pero no único. Durante la infancia este proceso se juega principalmente en el hogar; entonces, ¿cómo involucramos a los padres?, ¿cómo evitamos que ningún niño se quede atrás o se quede solo en este proceso formativo? La mediación parental tampoco se distribuye por igual y por ello es importante que las políticas sociales se adapten a contextos diversos. Estas políticas deben considerar el desarrollo infantil desde una perspectiva integral, incluidas las distintas dimensiones asociadas al acceso a las oportunidades digitales, como el acceso a recursos materiales, antecedentes socioeconómicos del hogar, el papel de mediación de los padres, las políticas educativas y las habilidades de los niños, entre otros, todos ellos factores de desigualdad que se refuerzan mutuamente. El proceso de inclusión digital debe verse desde una perspectiva que combine factores personales, familiares, culturales y estructurales (Cabello-Hutt, Cabello y Claro, 2017).

F. Es esencial formar para el autocuidado y el desarrollo efectivo de estrategias para la gestión de riesgos, así como en la protección de los usuarios

El estudio ha relevado la importancia que adquiere el uso de las redes sociales, especialmente en la adolescencia. Ello refleja el lugar que ha ocupado el ámbito virtual en los procesos de construcción de identidad tan relevantes para esta etapa de la vida, así como en las interacciones y relaciones con otras personas, los que se refuerzan mediante otros tipos de comunicación que van más allá del ámbito presencial.

El ámbito virtual y las redes transforman las relaciones sociales y permiten, por ejemplo, relacionarse con otros bajo el anonimato, interactuar con un gran número de personas (conocidas y desconocidas) y/o generar comunidades virtuales, entre otras características novedosas. Todo ello implica enormes oportunidades, pero también importantes riesgos para las vivencias de la infancia y la adolescencia más expuesta a estos medios. No todos los niños y adolescentes tienen el mismo punto de partida en lo que refiere a los conocimientos, actitudes y aprendizajes específicos requeridos para desarrollar y ejercer estrategias de autocuidado que les permitan aprovechar las oportunidades que brinda Internet y disminuir o saber enfrentar los riesgos.

El análisis presentado en el capítulo V ha permitido ilustrar que la exposición a contenidos de riesgo se encuentra considerablemente extendida en la población estudiada, con particular énfasis entre las adolescentes. Sin embargo, por más sensibles que puedan ser estas temáticas, la situación es más bien de riesgos y no de daños per se. La proporción de niñas, niños y adolescentes estudiada que declara haber vivido situaciones de daño directamente es mínima, pero debiera ser inexistente. La mayor exposición a Internet sin duda que aumenta los riesgos, pero también las oportunidades de aprovechamiento de los beneficios de la era digital y las oportunidades de desarrollar las habilidades requeridas para participar de manera plena. Por ello es necesario que las políticas se diseñen desde un enfoque equilibrado que promueva el aprovechamiento de oportunidades y fortalezca los factores protectores frente a los riesgos.

El contacto por Internet con personas desconocidas, por ejemplo, que es uno de los grandes temores de la opinión pública, parece ser una práctica común en la región, aunque no mayoritaria. El encuentro personal parece darse cerca de la mitad de las veces y estas personas tienden a ser conocidas de familiares o amistades, de la misma edad y, en general, dichos encuentros se valoran de forma positiva. A pesar de que los hallazgos del estudio señalan que existen casos problemáticos con riesgos de daño potencialmente alto, la información disponible indica que su prevalencia es muy baja. Si se compara la discriminación fuera de Internet con aquella presenciada y experimentada en línea, se observa que la apariencia física junto con el grupo étnico de pertenencia son los motivos de discriminación más comunes tanto dentro como fuera del mundo digital. Este resultado es relevante, ya que estos dos contextos de discriminación deben verse no como escenarios separados sino, por el contrario, como intrínsecamente relacionados, de modo que la discriminación en Internet puede ser la continuación de una situación de acoso fuera de Internet, por ejemplo, en el contexto escolar. Ambos escenarios alimentan un contexto de violencia física y/o simbólica que requiere intervención.

Tal como se mencionó en el capítulo V, la autorregulación del uso de los dispositivos digitales es un tema complejo que no se restringe a la población infantil y/o adolescente, sino que también se observa en la población en general. Por lo tanto, la mediación y también modelación de prácticas de los adultos cercanos es un tema esencial. En ese sentido, lo importante es dotar a niñas, niños y adolescentes de las herramientas y capacidades para que, en caso de enfrentarse a situaciones de riesgo, violencia o necesidad de autocontrol, puedan tomar decisiones informadas y utilizar estrategias de autocuidado y protección, así como tener la confianza para conversar sobre estas cuestiones y sus efectos con adultos clave de su entorno que los puedan acompañar y guiar (por ejemplo, familiares, profesores u otros profesionales).

Las políticas y medidas que se apliquen deben ser contextuales y coherentes con la realidad de estos grupos etarios. En ello cabe destacar la necesidad de que en la integralidad de las políticas se avance en las competencias de la población adulta, profesores y padres y madres, de manera que puedan acompañar y guiar el desarrollo de las habilidades digitales en niñas, niños y adolescentes. Pero, a la vez, es clave avanzar en políticas que regulen la protección de los usuarios, especialmente en el marco de los derechos de los niños, y de la responsabilidad del sector privado en la protección de los datos personales.

Recuadro 8 ¿Qué hemos aprendido?

Sonia Livingstone^a

A lo largo de la historia, los niños y niñas han priorizado el juego, el aprendizaje, la familia y los amigos. Inician su camino en la vida creyendo que el mundo es justo y, por sobre todo, valoran su capacidad de agencia y pertenencia. Seguramente, eso seguirá siendo así. La forma en que el bienestar de niñas y niños depende de la salud, riqueza y estatus social de sus familias, así como de los recursos de la comunidad, de las perspectivas laborales y la provisión estatal de educación y seguridad social tiene gran importancia. Sin embargo, en la medida que los gobiernos, las empresas, la sociedad civil y otros actores, incluyendo a las familias, se apoyan cada vez más en el entorno digital como la infraestructura básica de sus actividades, el bienestar de niñas y niños se ve afectado de modos que solo recién ahora estamos empezando a comprender.

Muchas de las consecuencias de la era digital son apasionantes para niñas y niños y a menudo se apropian de las tecnologías digitales e incluso creen que acceder a ellas es su derecho. Este documento muestra que, en el Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay, así como otros lugares, ellos están adquiriendo valiosas habilidades digitales y disfrutando de nuevas oportunidades para participar en procesos de socialización, educativos y de entretenimiento en línea. Tal y como señala la investigación de Kids Online, algunas de las actividades que los adultos consideran que son "solo entretenimiento" pueden ser útiles como una entrada a actividades más creativas y cívicas, ya que ayudan a adquirir confianza y habilidades digitales. Pero todavía la mayor parte de los niños no realizan estas actividades creativas o cívicas en línea, por lo que se requieren políticas específicas que les ayuden a ejercer sus derechos en un mundo digital.

En particular, es vital que los gobiernos apoyen los procesos de adopción de tecnología en el día a día, de modo que esta se vuelva significativa y valiosa en la vida de niños y niñas. El apoyo estatal requerido para optimizar las oportunidades digitales de esta población incluye formación docente, la revisión de currículos enfocados en la alfabetización digital, la toma de conciencia de parte de padres y apoderados, así como políticas que ayuden a las familias desventajadas a acceder a Internet. Sin esas intervenciones es muy probable que las formas de desigualdad socioeconómica existentes y ya conocidas tengan consecuencias en el ambiente digital y que ello exacerbe las desigualdades en las vidas fuera de línea de niñas y niños. Ya que pocos niños y niñas en los cuatro países declaran hacerlo, también son relevantes las políticas y prácticas que los estimulen a expresarse en línea de diversas maneras. Por ejemplo, el gobierno podría promover herramientas de participación en línea, premiar servicios digitales que incorporen la creatividad infantil, capacitar a mentores "pares", nombrar campeones digitales juveniles y asegurar que los espacios de deliberación en línea apoyados por el Estado sean amigables con niñas y niños.

En tanto la promesa de las oportunidades digitales es todavía fascinante, hay bastante acerca de lo cual preocuparse en términos de contenido, contacto, conducta y riesgos comerciales para la seguridad y bienestar infantil. El documento también destaca la importancia de preguntarle a los propios niños y adolescentes acerca de sus experiencias; los adultos se preocupan mucho de los riesgos de tipo sexual en línea, pero es interesante que los niños en estos países expresan una mayor exposición a contenidos de violencia, lo que no deja de ser problemático. Los niveles de riesgo en línea reportados en el Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay no destacan por ser altos, si bien las diferencias de género son preocupantes: en todos los países son las niñas las que ven más contenidos violentos, de odio o relacionados con el suicidio.

Sin embargo, según la investigación de Global Kids Online, los niños chilenos son los que más reportan haberse sentido molestos por algún contenido en línea visualizado durante el año anterior. Ya que la investigación comparativa también sugiere que los padres y apoderados chilenos se encuentran entre los adultos más responsables en tanto intentar manejar y guiar las experiencias en línea de sus hijos, parece apropiado sugerir que el grado de daño revelado por el estudio amerita una mayor regulación por parte de los proveedores y servicios digitales. Dicha regulación necesitará estar cuidadosamente diseñada, pues restringir las actividades en línea desarrolladas por niñas y niños puede ser bien intencionado, pero también puede limitar sus oportunidades de avanzar en la escalera de participación en línea, reduciendo los beneficios que pueden obtener de la era digital.

Las tecnologías no son beneficiosas o perjudiciales en sí mismas. Dependen de la manera en que se han diseñado, de cómo se implementan y promueven por parte de las empresas y el Estado, de cómo interactúan los padres con sus hijos en relación con los contenidos y servicios digitales disponibles en el hogar y la forma en que las escuelas incluyen la tecnología en sus currículos para apoyar el aprendizaje y la participación. Hoy nos estamos desplazando de vivir en un mundo con pantallas, la mayor parte del tiempo elegido por los niños y más o menos bajo su control o el de sus padres, a un mundo de contenido multimedia integrado, de ciudades y hogares inteligentes. Hasta ahora, las políticas y las prácticas se han centrado en guiar a niños y padres en la toma de decisiones acertadas, por ejemplo, en relación con la alfabetización mediática y mediación parental, respectivamente. Pero en la medida que las tecnologías digitales se vuelven menos visibles, más ambientales, se requerirá un nuevo enfoque. La alfabetización mediática y la mediación parental seguirán siendo importantes, pero el rol del Estado en la regulación del rol crecientemente invisible e invasivo de las empresas en la vida de nuestros niños, así como en la materialización de sus derechos, es crucial.

Fuente: Elaboración propia.

^a LSE y Global Kids Online.

G. Bibliografía

- Cabello-Hutt, T., P. Cabello y M. Claro (2017), "Online opportunities and risks for children and adolescents: The role of digital skills, age, gender and parental mediation in Brazil", *New media & Society*, 1-21.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2019a), *Nudos críticos del desarrollo social inclusivo en América Latina y el Caribe. Antecedentes para una agenda regional* (LC/CDS3/3). Publicación de las Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- _____(2019b), *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2018* (LC/PUB.2019/3-P). Publicación de las Naciones Unidas. Santiago.
- _____(2016), *La nueva revolución digital: de la Internet del consumo a la Internet de la producción* (LC/L.4029(CMSI.5/4)/Rev.1), Santiago, agosto.
- Helsper, E. (2017), "A socio-digital ecology approach to understanding digital inequalities among young people", *Journal of Children and Media*, vol. 11:2. DOI: 10.1080/17482798.2017.1306370.
- Trucco, D. (2018), "Inclusión digital en la infancia en sociedades marcadas por la desigualdad", *Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina*, Centro de Estudios Fundación Ceibal, ISBN: 978-9974-888-23-4.

Anexos

*Fernanda Rojas*¹²

¹² Consultora, División de Desarrollo Social de la CEPAL.

Anexo 1

Consideraciones metodológicas

En primer lugar, Kids Online es una encuesta centrada en niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet, por lo que al momento de leer los capítulos de este informe se deben tener en cuenta ciertas consideraciones metodológicas. Por otra parte, a pesar de los esfuerzos regionales de Kids Online por apoyarse en un marco conceptual y metodológico común, existen limitaciones de comparabilidad entre los datos de los países participantes. Ellas derivan principalmente de diferencias en los diseños muestrales y la inclusión de variables diferentes para el relevamiento de dimensiones clave, como el nivel socioeconómico de la población encuestada. En menor medida, derivan también de diferencias en el período de implementación de las respectivas encuestas.

En segundo lugar, con respecto al nivel socioeconómico y debido a las diferencias existentes en las variables que mide cada encuesta, se optó por utilizar el nivel socioeconómico original de cada país para el análisis de datos. Ello se debe a que no fue posible generar una variable común para los 4 estudios que representara a los distintos niveles socioeconómicos de manera adecuada. Para el estudio del Brasil, la construcción del nivel socioeconómico se basó en el Criterio Brasileño de clasificación económica (CCEB), que considera el nivel de educación del/la jefe/a de hogar y la propiedad de bienes de consumo duradero (TIC Kids Online Brasil 2016). Se generaron puntuaciones sobre la base de dichos bienes, lo que permitió dividir a los hogares en 7 clases económicas (A1, A2, B1, B2, C, D y E). Se consideró como nivel socioeconómico alto a las clases A1-B2, medio al grupo C y bajo a los grupos D y E.

Para el caso chileno, la construcción del nivel socioeconómico estuvo a cargo de Ipsos Chile y la clasificación se realizó sobre la base del nivel educacional y la actividad principal del/la jefe/a de hogar. A cada categoría se le asignó un puntaje que permitió clasificar a los hogares en 5 clases económicas (ABC1, C2, C3, D Y E). Para este informe se consideró como nivel socioeconómico alto a las categorías ABC1-C2, medio al grupo C3 y bajo a los grupos D y E.

La variable de nivel socioeconómico de Costa Rica se construyó mediante la sumatoria de bienes que posee el hogar y la posesión de un dormitorio propio del niño, niña o adolescente, lo que fue posteriormente dividido en tres grupos (nivel socioeconómico alto, medio y bajo).

Finalmente, para el caso uruguayo, la construcción del nivel socioeconómico consideró una serie de variables para su clasificación (características, servicios y bienes del hogar, cantidad de perceptores por hogar, educación y salud del/la jefe/a de hogar). A cada categoría se le asignó un puntaje que permitió clasificar a los hogares a partir de un Índice de Nivel Socioeconómico (INSE), el cual fue desagregado en 7 categorías (B-, B+, M-, M, M+, A- y A+). Posteriormente, se clasificó como nivel socioeconómico alto a las categorías A- y A+, medio al grupo M-, M y M+ y bajo a los grupos B- y B+.

En los cuadros A1-A4 se encuentran las fichas técnicas correspondientes a los estudios del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay, donde se detallan las principales metodologías de cada estudio.

Cuadro A1
Ficha Técnica de Kids Online Brasil

Kids Online Brasil	
Objetivo	Entender cómo la población de 9 a 17 años utiliza Internet y cómo se enfrentan a los riesgos y oportunidades relacionados con su uso.
Duración del trabajo de campo	Noviembre 2016-junio 2017
Población	28 902 738
Tamaño de la muestra	2999 niños y niñas, entre 9 y 17 años, más el padre/madre o cuidador principal
Diseño muestral	Estratificado por conglomerados en varias etapas
Error muestral	Variable, para totales, error máximo 2
Nivel de representatividad	Márgenes de error calculados con un nivel de confianza del 95
Población objetivo	Niñas, niños y adolescentes con edades comprendidas entre los 9 y los 17 años
Informante calificado	Usuarios de Internet con edades comprendidas entre los 9 y los 17 años, más uno de los padres o el cuidador principal
Modalidad de aplicación de los instrumentos	Cuestionario aplicado por un encuestador/a en el hogar (padre/madre/cuidador y niñas, niños y adolescentes entre 9 y 17 años) Cuestionario auto-aplicado en el hogar para niñas, niños y adolescentes entre 9 y 17 años
Institución responsable	Comité Gestor da Internet no Brasil (Cgi.br)
Instituciones colaboradoras	
Institución que realiza el trabajo de campo	Ibope Inteligência

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro A2
Ficha Técnica de Kids Online Chile

Kids Online Chile	
Objetivo	Describir los usos, oportunidades y riesgos en el uso de TIC de niñas, niños y adolescentes en Chile.
Duración del trabajo de campo	Agosto-octubre 2016
Población	1 456 422 habitantes entre 9 y 17 años de edad
Tamaño de la muestra	1000 niños/as y adolescentes entre 9 y 17 años de edad, más el padre/madre o cuidador principal
Diseño muestral	Aleatorio en tres etapas
Error muestral	0,031
Nivel de representatividad	Nacional (zonas urbanas de más de 100.000 habitantes y menos de 70 000 en las 15 regiones del país)
Población objetivo	Usuarios de Internet con edades comprendidas entre los 9 y los 17 años (Usuario= ha utilizado Internet al menos una vez en los últimos 3 meses)
Informante calificado	Usuarios de Internet con edades comprendidas entre los 9 y los 17 años, más uno de los padres o el cuidador principal
Modalidad de aplicación de los instrumentos	Cara a cara CAPI en casa (padre/madre y niñas, niños y adolescentes entre 9 y 17 años) Autoaplicado en el hogar (CAPI): niñas, niños y adolescentes entre 9 y 17 años
Institución responsable	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Instituciones colaboradoras	Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE-UC; Instituto de Comunicación e Imagen, Universidad de Chile
Institución que realiza el trabajo de campo	Ipsos Chile

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro A3
Ficha Técnica Kids Online Costa Rica

Kids Online Costa Rica	
Objetivo	Describir los tipos de usos de la Internet, considerando sus oportunidades, limitaciones, riesgos y usos beneficiosos en niñas, niños y adolescentes entre los 9 y los 17 años
Duración del trabajo de campo	Abril-mayo 2018
Población	676 831 (población estimada entre 9 y 17 años, 2018)
Tamaño de la muestra	1008 niños y niñas, entre 9 y 17 años, más el padre/madre o cuidador principal
Diseño muestral	Al azar estratificado, proporcional y polietápico
Error muestral	0,03
Nivel de representatividad	Focos urbanos grandes y pequeños a nivel total del país, además contó con una representación de centros rurales
Población objetivo	Usuarios de Internet con edades comprendidas entre los 9 y los 17 años
Informante calificado	Usuarios de Internet con edades comprendidas entre los 9 y los 17 años, más uno de los padres o el cuidador principal
Modalidad de aplicación de los instrumentos	Cuestionario aplicado por un encuestador/a en el hogar asistido mediante el uso de una tablet (padre/madre/cuidador y niñas, niños y adolescentes entre 9 y 17 años) Cuestionario autoaplicado en el hogar para niñas, niños y adolescentes entre 9 y 17 años, asistido mediante el uso de una tablet.
Institución responsable	Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica (IIP-UCR) y Fundación Paniamor.
Instituciones colaboradoras	
Institución que realiza el trabajo de campo	Fundación Paniamor

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro A4
Ficha Técnica Kids Online Uruguay

Kids Online Uruguay	
Objetivo	Describir los tipos de usos de la Internet, considerando sus oportunidades, limitaciones, riesgos y usos beneficiosos en niñas, niños y adolescentes entre los 9 y los 17 años
Duración del trabajo de campo	Agosto-diciembre 2017
Población	Hogares particulares con niños entre 9 y 17 años
Tamaño de la muestra	948 niños y niñas, entre 9 y 17 años, más el padre/madre o cuidador principal
Diseño muestral	Aleatorio y estratificado a nivel nacional
Error muestral	
Nivel de representatividad	437 918 niñas, niños y adolescentes residentes de 295 454 hogares
Población objetivo	Usuarios de Internet con edades comprendidas entre los 9 y los 17 años, residentes en hogares de localidades de 5000 o más habitantes del territorio nacional
Informante calificado	Usuarios de Internet con edades comprendidas entre los 9 y los 17 años, más uno de los padres o el cuidador principal
Modalidad de aplicación de los instrumentos	Cuestionario aplicado por un encuestador/a en el hogar (padre/madre/cuidador, niños entre 9 y 12 años y adolescentes entre 13 y 17 años) Cuestionario autoaplicado en el hogar para niños entre 9 y 12 años y adolescentes entre 13 y 17 años
Institución responsable	Universidad Católica del Uruguay (UCU), Plan Ceibal, Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento (AGESIC), UNICEF y UNESCO
Instituciones colaboradoras	
Institución que realiza el trabajo de campo	Plan Ceibal

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2 Estadísticas

I. Estadísticas Generales

Cuadro A5

Porcentaje de niñas, niños y adolescentes que acceden a Internet en las siguientes aplicaciones/páginas web, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Sí	Facebook				Whatsapp				Instagram				Snapchat			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	76	73	54	63	72	83	84	74	36	46	39	50	27	23	38	30
Niñas	77	75	58	61	74	85	87	78	42	54	47	54	34	31	45	35
Niños	75	71	50	64	70	82	81	70	31	39	32	45	19	16	31	24
9 - 10 años	42	38	13	27	45	69	64	48	16	13	10	15	12	10	16	13
11 - 12 años	60	66	30	52	60	77	80	72	24	36	25	39	19	21	28	22
13 - 14 años	86	87	75	85	79	87	94	82	40	53	49	67	29	28	50	40
15 - 17 años	92	90	88	84	86	93	97	93	49	69	68	76	36	31	55	43
NSE alto	78	74	55	63	86	87	89	88	50	51	51	65	42	26	47	51
NSE medio	77	73	54	62	73	83	86	81	36	47	39	52	27	25	37	31
NSE bajo	72	72	52	64	60	82	74	58	26	42	23	40	15	20	27	21

Porcentaje Si	Google			Wikipedia			Twitter			
	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	92	82	78	56	34	9	16	14	11	19
Niñas	92	84	75	57	33	8	15	14	10	17
Niños	92	79	81	55	35	11	16	14	12	22
9 - 10 años	85	65	71	26	11	7	5	5	2	1
11 - 12 años	90	82	81	57	30	11	9	16	8	10
13 - 14 años	95	86	84	59	41	9	16	14	14	29
15 - 17 años	97	91	75	72	51	11	23	17	18	37
NSE alto	94	89	86	62	45	8	24	14	14	29
NSE medio	93	85	80	58	32	11	16	14	12	23
NSE bajo	91	66	72	50	23	7	8	13	6	10

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

II. Estadísticas de Acceso

Cuadro A6

Porcentaje de niñas, niños y adolescentes que acceden a Internet en los siguientes lugares, según sexo, edad y nivel socioeconómico.
Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Sí	En la escuela				En el hogar				En el hogar de otros			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	32	50	47	59	83	94	87	81	80	63	53	41
Niñas	34	53	48	60	85	95	88	80	79	63	54	40
Niños	30	47	47	58	82	94	85	82	80	64	52	43
9 - 10 años	14	27	32	60	83	88	79	67	73	46	33	23
11 - 12 años	26	41	40	49	77	93	81	78	79	57	48	36
13 - 14 años	33	56	53	62	85	95	93	88	76	68	58	49
15 - 17 años	43	65	63	65	86	98	94	90	85	76	70	55
NSE alto	43	53	54	60	96	97	93	97	85	71	62	53
NSE medio	29	47	43	60	87	96	90	85	78	63	51	42
NSE bajo	28	52	44	57	68	91	73	70	78	60	44	36

Porcentaje Sí	En un lugar público				En camino a algún lugar			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	18	33	33	22	34	48	30	23
Niñas	14	35	35	23	37	35	32	23
Niños	21	31	30	22	32	31	27	22
9 - 10 años	13	19	13	13	17	23	13	8
11 - 12 años	14	17	22	18	24	20	19	15
13 - 14 años	17	34	36	24	37	33	33	29
15 - 17 años	22	50	55	33	45	48	50	38
NSE alto	18	39	39	25	48	44	37	31
NSE medio	18	33	30	21	31	32	27	22
NSE bajo	16	30	29	23	28	29	24	21

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A7
Proporción de niños, niñas y adolescentes que acceden a Internet en la escuela y no en el hogar.
Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Sí	En la escuela y no en el hogar				En la escuela y en el hogar			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	5	2	4	9	27	47	44	50
9 - 10 años	4	5	5	20	11	23	26	39
11 - 12 años	8	3	5	9	18	38	35	40
13 - 14 años	4	2	2	4	29	55	51	58
15 - 17 años	5	1	2	4	38	65	61	62
NSE alto	1	0	2	2	42	53	52	58
NSE Medio	4	2	2	8	25	45	41	52
NSE bajo	10	4	10	15	18	49	34	43

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A8
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes que acceden a Internet en los siguientes dispositivos, según sexo, edad y nivel socioeconómico.
Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Sí	En el computador				En el celular				En consola de videojuegos				En Tv		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	54	72	44	82	91	89	83	84	15	34	23	18	18	43	31
Niñas	50	70	45	81	91	90	85	87	9	18	12	11	16	44	28
Niños	58	74	42	83	90	89	81	80	21	49	34	25	20	43	34
9 - 10 años	58	61	32	80	84	80	67	63	16	38	18	9	20	45	27
11 - 12 años	54	71	41	86	87	86	81	82	16	42	23	18	20	47	26
13 - 14 años	55	76	42	87	92	92	90	91	13	28	25	26	17	40	32
15 - 17 años	52	77	57	76	94	96	93	98	15	30	26	18	16	42	36
NSE alto	81	76	60	88	92	91	87	93	32	34	39	31	34	51	45
NSE medio	57	71	39	84	91	89	85	87	13	37	18	20	18	45	29
NSE bajo	28	71	31	77	89	89	74	75	5	30	10	11	5	37	14

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

III. Estadísticas del contexto educativo

Cuadro A9
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes que responden haber realizado las siguientes actividades en los últimos tres meses, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2017, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Sí	Aprender algo nuevo				Buscó sobre oportunidades de trabajo/estudio				Se informó sobre actividades de su comunidad				Habló con personas de otros países				Realizó trabajos y tareas escolares		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	64	80	58	63	30	39	24	31	22	36	10	10	40	29	13	19	76	93	72
Niñas	65	82	59	61	33	42	24	33	23	38	10	8	41	26	12	17	80	95	72
Niños	64	78	57	65	27	36	24	30	21	35	9	11	39	33	15	22	73	92	71
9 - 10 años	54	69	44	52	4	23	14	22	13	21	6	8	20	19	7	7	63	86	58
11 - 12 años	55	79	52	60	10	28	21	30	16	35	8	14	29	24	11	16	78	94	67
13 - 14 años	62	79	67	67	29	39	25	34	21	37	16	10	41	30	13	26	83	97	80
15 - 17 años	75	88	68	72	53	55	34	39	30	47	8	8	54	38	21	29	78	95	79
NSE alto	69	85	66	77	31	33	24	31	23	38	10	5	40	38	17	21	81	96	78
NSE medio	66	78	58	62	32	38	26	31	22	33	9	8	39	27	12	19	77	92	73
NSE bajo	59	79	48	60	27	43	20	32	22	40	10	14	41	27	12	20	72	93	59

Porcentaje Sí	Ver videos o tutoriales en Internet		Participar en una página web de causas sociales/caridad		Leyó/vio las noticias				Discutió problemas sociales/políticos				Usar una red social				Participar en Internet de una campaña/protesta		
	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	91	70	11	23	51	47	3	40	12	13	31	6	73	80	63	61	4	9	4
Niñas	93	73	13	27	53	49	3	38	14	15	32	7	79	82	65	63	4	11	5
Niños	90	67	10	19	49	46	2	42	11	12	29	6	68	78	61	58	3	6	4
9 - 10 años	91	59	6	9	35	34	0	23	3	2	13	2	33	43	39	19	1	3	1
11 - 12 años	92	69	6	19	32	38	2	37	3	8	23	5	66	78	53	50	3	3	1
13 - 14 años	93	75	11	22	53	48	4	45	9	15	34	8	80	94	75	81	2	6	5
15 - 17 años	90	77	18	38	67	61	4	55	23	23	48	9	92	96	81	90	6	17	10
NSE alto	94	78	11	23	52	50	2	36	18	16	34	7	71	80	69	69	4	9	5
NSE medio	91	74	12	25	55	46	4	40	12	14	31	6	75	81	64	62	4	9	4
NSE bajo	91	54	10	19	46	47	0	43	9	12	25	7	72	78	52	56	3	7	4

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Porcentaje Si	Unirse a un grupo ciudadano/ religioso/político		Creó y compartió su propio video/música			Crear un blog/cuento/página web en Internet		Publicar videos/música que encuentras		Hablar con familia/amigos que viven lejos			Chatear online		Compartir fotos/videos/música por mensajería			
	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	6	2	19	4	10	10	8	44	4	64	67	24	79	87	33	46	71	30
Niñas	5	2	16	5	10	11	7	47	4	66	69	22	83	89	35	49	75	33
Niños	7	1	21	4	9	9	10	42	3	63	64	26	75	86	31	42	68	28
9 - 10 años	5	0	23	2	6	8	8	23	3	50	36	12	54	68	19	25	46	11
11 - 12 años	4	1	17	3	9	12	9	36	2	67	54	22	70	85	25	33	65	21
13 - 14 años	7	2	16	5	14	10	7	42	4	69	82	26	85	93	38	48	76	38
15 - 17 años	7	3	19	8	10	11	9	63	6	69	89	36	91	97	47	60	87	47
NSE alto	6	3	15	5	6	11	12	47	5	68	74	27	83	92	37	48	76	33
NSE medio	5	1	19	5	8	12	7	42	3	61	67	24	81	88	32	46	71	30
NSE bajo	7	1	20	3	12	8	5	46	3	67	54	24	74	85	28	43	69	24

Porcentaje Si	Ver videos				Jugar en Internet				Buscar sobre salud/enfermedades				Participar en una página web donde hay personas que comparten tus intereses/hobbies				Apoyar una causa firmando una carta en Internet	
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica
Total	77	95	72	80	69	79	83	48	28	53	49	20	36	32	10	14	7	0
Niñas	78	95	75	82	55	73	82	35	33	59	34	23	34	30	11	12	8	0
Niños	77	95	69	77	82	86	84	62	24	46	64	16	37	34	9	16	6	2
9 - 10 años	84	91	46	76	78	92	77	55	15	28	52	8	17	10	2	3	4	1
11 - 12 años	70	96	62	78	75	87	82	53	20	45	52	22	26	25	4	12	6	1
13 - 14 años	79	96	89	83	69	74	86	50	21	57	49	18	42	30	10	18	3	2
15 - 17 años	77	97	89	81	62	70	86	35	42	69	44	30	46	52	20	22	12	1
NSE alto	91	98	82	92	82	79	92	48	29	50	59	18	37	44	12	14	11	2
NSE medio	79	96	72	81	73	78	84	48	28	53	49	19	36	31	9	12	7	1
NSE bajo	65	92	59	73	54	81	67	49	28	54	34	22	34	28	7	16	5	0

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A10
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes que hablaron con alguien después de haber visto o experimentado algo que los hizo sentir mal en Internet, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Si	Mi padre o madre (padrastro/madrastra)			Mi hermano o hermana (hermanastro/hermanastra)			Un amigo de mi edad			Un(a) profesor (a)		
	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	58	35	56	19	11	21	48	18	62	8	4	10
Niñas	61	37	53	21	10	18	54	22	71	10	4	9
Niños	54	33	60	16	12	25	41	12	49	5	4	12
9 - 10 años	73	38	60	18	6	18	20	13	74	12	6	28
11 - 12 años	62	53	58	14	13	23	39	16	60	7	7	16
13 - 14 años	55	32	61	24	18	20	63	18	62	11	2	6
15 - 17 años	53	23	49	19	7	21	53	21	59	4	3	3
NSE alto	50	36	70	18	8	34	57	21	68	9	3	15
NSE medio	66	38	50	27	14	16	51	17	68	10	6	9
NSE bajo	53	29	59	7	10	23	37	15	49	4	2	10

Porcentaje Si	Alguien que trabaja ayudando a niños/as y/o jóvenes			Otro adulto en el que confío			Prefiero no responder	
	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Uruguay
Total	5	2	2	14	8	23	3	3
Niñas	6	1	2	14	10	20	1	2
Niños	2	3	2	14	5	28	2	4
9 - 10 años	8	0	0	19	0	25	8	0
11 - 12 años	2	0	6	17	11	26	5	2
13 - 14 años	7	4	0	12	12	22	0	8
15 - 17 años	3	3	1	12	6	21	1	0
NSE alto	2	1	0	21	13	46	2	0
NSE medio	4	2	2	13	7	19	1	3
NSE bajo	8	2	2	9	2	19	6	4

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A11
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes que afirman siempre/casi siempre sus profesores hacen las siguientes cosas al momento de solicitarles buscar información en Internet para trabajos o tareas escolares, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016 y Costa Rica 2018

Porcentaje siempre/ casi siempre	Te recomiendan páginas web		Te explican por qué algunas páginas web son mejores que otras para hacer tu trabajo		Te enseñan cómo citar en tu trabajo las ideas de otras personas obtenidas en Internet		Te supervisan mientras usas Internet en clases	
	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica
Total	45	34	52	36	41	31	49	33
Niñas	46	37	51	39	44	34	47	36
Niños	44	32	52	34	39	29	50	29
9 - 10 años	28	22	41	22	30	19	43	24
11 - 12 años	41	28	53	33	42	27	53	39
13 - 14 años	46	41	52	43	41	40	55	39
15 - 17 años	54	46	56	47	47	38	45	30
NSE alto	44	42	48	44	38	39	40	40
NSE medio	46	31	50	33	41	28	50	31
NSE bajo	45	31	56	30	44	25	51	25

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A12
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes que afirman al interior de sus escuelas ocurren las siguientes cosas, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Si	Ponen reglas sobre cuándo se pueden usar los celulares en el colegio			Prohíben el uso de celular		Organizan actividades en clases donde usan el celular	
	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica
Total	84	82	74	72	34	38	51
Niñas	87	83	76	74	31	39	51
Niños	82	82	73	70	36	38	52
9 - 10 años	75	76	60	70	40	18	23
11 - 12 años	87	82	71	69	39	39	48
13 - 14 años	87	85	85	75	29	47	66
15 - 17 años	87	85	81	74	27	45	67
NSE alto	88	86	72	70	36	39	57
NSE medio	85	81	76	73	31	37	51
NSE bajo	82	79	72	72	35	40	43

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A13
Porcentaje de padres o adultos responsables que afirman les gustaría conseguir información y consejo sobre el uso de Internet en los siguientes lugares, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Si	En el colegio de su hijo			Televisión, radio, diarios o revistas			Organismos públicos			Familiares y conocidos		
	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	92	88	59	90	83	20	86	77	22	86	80	9
Niñas	92	89	60	89	85	22	87	79	21	86	81	8
Niños	92	87	59	92	82	17	85	75	22	87	80	10
9 - 10 años	95	93	63	93	83	21	90	77	21	88	78	11
11 - 12 años	93	87	61	92	81	21	85	77	22	89	79	12
13 - 14 años	94	88	58	88	83	16	89	76	23	83	79	5
15 - 17 años	88	83	56	89	84	21	82	77	21	86	84	8
NSE alto	95	90	39	94	85	13	89	82	30	91	79	14
NSE medio	92	86	61	91	84	20	88	75	23	87	82	7
NSE bajo	90	89	64	88	79	21	82	74	17	83	77	10

Porcentaje Si	Empresas de Internet			Página web con información sobre seguridad			De su hijo/a		
	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	74	68	16	87	72	17	86	74	2
Niñas	75	68	16	88	72	17	84	76	2
Niños	74	67	17	85	71	17	87	72	1
9 - 10 años	78	65	14	89	72	15	84	67	1
11 - 12 años	78	66	16	87	67	13	90	70	1
13 - 14 años	72	68	17	85	70	18	85	79	3
15 - 17 años	71	71	18	86	76	22	84	78	3
NSE alto	75	73	20	91	80	35	83	72	3
NSE medio	77	67	19	89	68	17	86	77	1
NSE bajo	71	60	10	81	66	11	86	70	2

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

IV. Estadísticas de participación y ciudadanía

Cuadro A14
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet, dimensiones de participación, según sexo.
Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Sí	Educación y Aprendizaje				Entretenimiento y Creatividad			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay
Niñas	40	57	38	38	65	79	74	37
Niños	32	51	50	31	75	81	68	57
9 - 10 años	13	34	34	19	72	87	46	47
11 - 12 años	19	49	42	35	68	85	63	53
13 - 14 años	32	60	50	35	69	77	87	48
15 - 17 años	57	76	49	49	72	73	86	38
NSE alto	37	51	52	38	84	81	84	54
NSE medio	36	56	47	35	71	80	71	46
NSE bajo	34	59	39	31	61	79	67	44

Porcentaje Sí	Ciudadanía y Comunidad				Sociabilidad			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay
Niñas	46	27	8	10	78	85	37	63
Niños	43	31	7	8	72	84	34	59
9 - 10 años	28	14	3	3	40	57	18	20
11 - 12 años	33	21	4	8	63	85	23	54
13 - 14 años	42	27	14	10	82	96	41	82
15 - 17 años	53	42	9	15	93	98	55	91
NSE alto	47	31	8	7	76	88	46	69
NSE medio	44	27	9	10	73	85	35	64
NSE bajo	46	27	6	8	78	81	32	51

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

V. Estadísticas de riesgo

Cuadro A15
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han visto algo en Internet que les hizo sentir mal, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje	¿has visto o te ha pasado algo en Internet que te haya hecho sentir mal?											
	Alguna vez en el último año			Al menos una vez a la semana			Todos/casi todos los días			No Sabe/No Responde		
	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	41	29	30	3	3	1	2	3	1	5	7	2
Niñas	44	30	32	2	3	0	2	3	2	6	8	3
Niños	38	29	28	4	3	1	1	3	1	5	6	0
9 - 10 años	30	23	21	2	2	0	2	2	3	8	9	3
11 - 12 años	34	29	25	3	3	2	3	5	0	5	7	1
13 - 14 años	47	31	36	4	3	0	1	5	0	6	7	2
15 - 17 años	48	33	35	4	3	0	1	1	1	3	7	0
NSE alto	50	26	34	1	2	1	1	4	0	6	4	0
NSE medio	37	32	30	3	3	1	2	3	1	5	11	2
NSE bajo	41	27	27	4	3	1	2	3	2	6	6	1

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A16
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que afirman haber experimentado sentimientos negativos producto de ver algo en Internet que les hizo sentir mal, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje	Me sentí un poco mal			Me sentí mal			Me sentí muy mal			NS/NR		
	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	43	36	70	33	25	14	16	12	6	8	27	10
Niñas	39	34	68	36	28	16	19	12	5	6	26	11
Niños	48	38	72	29	22	12	12	12	7	11	28	8
9 - 10 años	30	46	49	27	14	24	27	17	16	15	23	11
11 - 12 años	41	27	75	27	31	13	23	4	7	9	38	5
13 - 14 años	42	31	69	32	31	18	17	8	3	9	31	10
15 - 17 años	48	42	80	37	22	5	9	17	3	6	19	11
NSE alto	41	31	59	33	31	22	16	11	8	9	27	11
NSE medio	43	40	75	35	21	11	16	9	5	7	30	8
NSE bajo	45	35	66	30	22	16	16	20	6	10	22	12

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A17
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que en el último año han visto páginas web que contienen contenidos sensibles

Porcentaje Si	Formas de dañarse o herirse físicamente a sí mismo				Formas de cometer suicidio				Formas para ser muy delgado (por ejemplo, ser anoréxico/a o bulímico/a)			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	15	20	14	22	12	16	12	16	23	21	14	14
Niñas	19	28	17	27	15	22	15	21	30	33	17	21
Niños	10	13	11	16	8	10	9	12	15	10	10	8
11 - 12 años	10	13	-	-	8	14	-	-	16	10	-	-
13 - 14 años	18	25	10	20	12	16	12	13	21	23	12	13
15 - 17 años	15	22	17	23	14	17	12	20	27	27	16	16
NSE alto	14	20	10	18	11	18	9	21	32	22	14	16
NSE medio	16	21	16	21	13	15	15	16	20	23	15	15
NSE bajo	14	19	15	24	10	16	11	15	19	18	11	12

Porcentaje Si	Personas que hablan o comparten experiencias sobre el uso de drogas				Imágenes violentas o sangrientas			Mensajes discriminatorios contra otras personas o grupos de personas		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	12	33	17	26	41	26	39	28	20	34
Niñas	13	40	19	29	45	26	34	34	22	35
Niños	11	25	14	23	37	26	45	22	19	34
11 - 12 años	4	11	-	-	27	-	-	13	-	-
13 - 14 años	13	33	14	23	40	21	31	30	18	27
15 - 17 años	16	45	19	30	50	31	49	36	23	42
NSE alto	17	32	15	26	44	26	38	32	20	41
NSE medio	11	30	18	25	40	26	41	26	23	37
NSE bajo	10	36	15	28	41	27	37	29	16	26

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A18
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han visto imágenes con contenido sexual, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Si	En el último año, ¿Has visto imágenes con contenido sexual?		
	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	29	24	35
Niñas	30	23	29
Niños	29	24	41
9 - 10 años	-	-	-
11 - 12 años	12	-	-
13 - 14 años	21	18	24
15 - 17 años	46	29	48
NSE alto	37	25	49
NSE medio	29	23	36
NSE bajo	25	22	28

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A19
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han visto imágenes con contenido sexual en los siguientes lugares, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Si	En una revista o en un libro			En televisión			En Internet			En el último año, ¿Has visto contenido sexual en Internet?
	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil
Total	10	39	11	40	36	52	77	79	85	18
Niñas	6	50	12	39	26	51	82	79	88	15
Niños	14	31	10	41	46	53	71	80	83	21
9 - 10 años	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
11 - 12 años	3	-	-	18	-	-	73	-	-	6
13 - 14 años	22	77	15	46	26	52	61	77	81	19
15 - 17 años	8	24	8	42	40	52	82	81	88	28
NSE alto	10	44	4	34	36	48	82	82	85	21
NSE medio	13	40	11	42	30	54	76	83	85	17
NSE bajo	6	38	15	41	42	51	74	75	86	15

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A20
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han visto imágenes con contenido sexual y experimentaron molestia, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil, 2016, Chile 2016 y Costa Rica 2018

Porcentaje	¿Te molestó alguna de estas imágenes, fotos o videos de personas desnudas o teniendo sexo?								
	Si			No			No Sabe/No Responde		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	47	15	27	43	9	8	10	11	19
Niñas	65	25	42	21	1	6	14	11	12
Niños	34	5	11	59	17	10	7	11	26
9 - 10 años	55	-	-	43	-	-	3	-	-
11 - 12 años	73	40		18	7	-	9	15	-
13 - 14 años	44	20	37	32	7	5	24	10	23
15 - 17 años	45	10	22	50	10	10	5	11	17
NSE alto	39	12	19	50	10	12	11	17	26
NSE medio	46	18	32	42	9	9	13	11	15
NSE bajo	58	13	32	38	9	0	4	5	14

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A21
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet (sobre el total niñas, niños y adolescentes) que han visto imágenes con contenido sexual y experimentaron molestia, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil, 2016, Chile 2016 y Costa Rica 2018

Porcentaje	¿Te molestó alguna de estas imágenes, fotos o videos de personas desnudas o teniendo sexo?								
	Si			No			No Sabe/No Responde		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	8	3	3	8	2	1	2	2	2
Niñas	10	6	5	3	0	1	2	2	2
Niños	7	1	1	12	4	1	1	2	3
9 - 10 años	3	-	-	2	-	-	0	-	-
11 - 12 años	4	5	-	1	1	-	1	2	-
13 - 14 años	9	4	7	6	2	1	5	2	4
15 - 17 años	13	5	6	14	5	3	1	5	5
NSE alto	8	4	2	11	3	2	2	5	3
NSE medio	8	4	4	7	2	1	2	3	2
NSE bajo	9	2	4	6	2	0	1	1	2

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A22
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han tenido contacto en Internet con desconocidos, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Si	Ha tenido contacto en Internet con personas desconocidas			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	43	21	13	44
Niñas	43	21	11	42
Niños	44	21	14	45
9 - 10 años	14	7	5	16
11 - 12 años	21	13	8	25
13 - 14 años	53	26	12	56
15 - 17 años	61	32	23	75
NSE alto	45	24	16	53
NSE medio	43	20	12	44
NSE bajo	44	21	9	39

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A23
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han tenido contacto con desconocidos en el último año según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Si	En el último año ¿te encontraste personalmente con esa(s) persona(s)?			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	53	44	41	30
Niñas	53	39	44	29
Niños	54	48	39	30
9 - 10 años	38	34	31	9
11 - 12 años	36	27	44	21
13 - 14 años	54	36	52	29
15 - 17 años	57	53	38	38
NSE alto	42	50	43	23
NSE medio	56	41	31	28
NSE bajo	59	43	60	37

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A24
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han tenido contacto en Internet con personas desconocidas mediante amigos/as y/o familiares, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Si	¿Las personas que conociste en Internet y que luego te encontraste personalmente, eran contacto de un amigo o familiar?	
	Chile	Costa Rica
Total	66	82
Niñas	68	86
Niños	64	78
9 - 10 años	74	100
11 - 12 años	88	83
13 - 14 años	79	73
15 - 17 años	59	86
NSE alto	65	65
NSE medio	55	92
NSE bajo	82	100

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A25
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han visto algo en Internet que les hizo sentir mal, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Si	¿Las personas que conociste en Internet y que luego te encontraste personalmente, eran contacto de un amigo o familiar?	
	Chile	Costa Rica
	Total	5
Niñas	5	4
Niños	5	4
9 - 10 años	1	1
11 - 12 años	3	2
13 - 14 años	5	5
15 - 17 años	9	6
NSE alto	7	4
NSE medio	4	3
NSE bajo	6	4

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A26
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han tenido contacto en Internet con personas desconocidas de las siguientes edades, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016 y Costa Rica 2018

Porcentaje	Alguien de tu edad		Alguien menor que tú		Alguien mayor que tú		Un adulto	
	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica
Total	78	49	3	17	19	30	0	4
Niñas	67	42	0	13	33	38	0	8
Niños	87	57	5	22	8	22	0	0
9 - 10 años	33	67	0	0	67	33	0	0
11 - 12 años	59	43	0	14	41	43	0	0
13 - 14 años	81	47	0	13	19	40	0	0
15 - 17 años	82	50	4	23	14	18	0	9
NSE alto	90	48	5	10	5	38	0	5
NSE medio	77	43	4	29	19	21	0	7
NSE bajo	70	55	0	18	30	27	0	0

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A27
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han tenido contacto en Internet con personas desconocidas y experimentaron vergüenza/miedo, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje	En esta reunión, ¿se sintió avergonzado, asustado o sintió que no debía haber ido?					
	Bien/muy bien			Mal/muy mal		
	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	75	68	72	2	2	3
Niñas	76	65	77	6	4	2
Niños	74	71	68	0	0	4
9 - 10 años	74	75	67	0	0	12
11 - 12 años	60	57	65	0	14	10
13 - 14 años	80	57	72	0	0	2
15 - 17 años	75	77	76	4	0	0
NSE alto	72	55	75	6	5	3
NSE medio	76	86	68	0	0	4
NSE bajo	75	70	76	4	0	2

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A28

Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han recibido mensajes con contenido sexual en Internet, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Si	En el último año, ¿viste o recibiste mensajes con contenido sexual de cualquier tipo en Internet?			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	17	21	10	25
Niñas	13	20	10	18
Niños	21	21	10	33
9 - 10 años	-	-	3	-
11 - 12 años	5	10	5	-
13 - 14 años	15	14	12	23
15 - 17 años	23	31	20	28
NSE alto	19	30	11	33
NSE medio	17	19	10	25
NSE bajo	15	18	10	22

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A29

Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han recibido mensajes con contenido sexual en Internet y experimentaron molestia, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil, 2016, Chile 2016 y Costa Rica 2018

Porcentaje	¿Te molestó alguna de estos mensajes que recibiste?								
	Si			No			No Sabe/No Responde		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	10	4	3	10	1	2	2	1	2
Niñas	14	7	4	5	0	2	1	0	2
Niños	7	2	3	15	2	2	2	1	2
9 - 10 años	-	-	1	-	-	2	-	-	0
11 - 12 años	6	6	2	1	0	1	1	0	2
13 - 14 años	12	4	3	2	1	2	2	1	2
15 - 17 años	16	7	6	3	3	3	3	2	3
NSE alto	11	5	1	10	3	3	3	2	2
NSE medio	9	4	3	12	1	1	1	1	2
NSE bajo	12	4	6	8	0	1	1	0	1

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A30

Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han posteado mensajes con contenido sexual en Internet, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016 y Uruguay 2017

Porcentaje Si	En el último año, ¿Enviaste o posteaste mensajes sexuales de cualquier tipo en Internet?		
	Brasil	Chile	Uruguay
Total	6	4	5
Niñas	2	4	3
Niños	10	5	6
9 - 10 años	-	-	-
11 - 12 años	2	1	-
13 - 14 años	5	2	2
15 - 17 años	8	8	8
NSE alto	7	10	7
NSE medio	5	4	2
NSE bajo	7	2	7

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A31
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han sido tratados de manera ofensiva o desagradable en el último año, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Si	En el último año, ¿alguien te ha tratado de manera ofensiva o desagradable?		
	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	20	16	18
Niñas	22	14	19
Niños	18	18	18
9 - 10 años	13	13	15
11 - 12 años	21	22	18
13 - 14 años	24	18	23
15 - 17 años	21	13	18
NSE alto	26	17	22
NSE medio	20	16	17
NSE bajo	17	13	20

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A32
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han sido tratados de manera ofensiva o desagradable en el último año (en frecuencias), según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje	¿Con qué frecuencia alguien te ha tratado de manera ofensiva o desagradable?								
	Sólo una o dos veces			Todos los días/ casi todos los días			No Sabe/No Responde		
	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	55	43	74	12	17	15	8	21	2
Niñas	58	46	76	10	16	14	8	23	4
Niños	52	40	72	14	18	16	7	20	0
9 - 10 años	48	30	69	15	36	26	9	12	0
11 - 12 años	48	43	74	20	8	22	12	22	0
13 - 14 años	50	40	77	15	19	7	6	33	6
15 - 17 años	66	58	75	3	11	10	5	14	0
NSE alto	58	43	83	6	18	7	2	20	0
NSE medio	56	48	76	14	14	10	7	21	5
NSE bajo	52	27	68	13	27	24	13	27	0

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A33
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet (sobre total de niñas, niños y adolescentes) que han sido tratados de manera ofensiva o desagradable en el último año (en frecuencias), según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje	¿Con qué frecuencia alguien te ha tratado de manera ofensiva o desagradable?								
	Sólo una o dos veces			Todos los días/ casi todos los días			No Sabe/No Responde		
	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	11	7	21	2	3	3	2	3	2
Niñas	13	6	22	2	2	3	2	3	2
Niños	10	7	19	3	3	3	1	4	1
9 - 10 años	6	4	14	2	5	5	1	2	1
11 - 12 años	10	9	19	4	2	4	2	5	1
13 - 14 años	12	7	26	4	3	2	2	6	3
15 - 17 años	14	7	22	1	1	2	1	2	1
NSE alto	15	7	32	2	3	3	1	3	0
NSE medio	11	8	18	3	2	2	1	3	2
NSE bajo	9	3	21	2	3	4	2	3	2

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A34
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han sido tratados de manera ofensiva o desagradable en el último año por personas de su escuela, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016 y Costa Rica 2018

Porcentaje	Sí		No Sabe/No Responde	
	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica
Total	65	67	7	6
Niñas	66	78	6	3
Niños	64	59	9	8
9 - 10 años	62	82	6	0
11 - 12 años	71	61	12	10
13 - 14 años	65	74	4	2
15 - 17 años	63	53	7	8
NSE alto	70	63	2	4
NSE medio	68	69	8	7
NSE bajo	56	67	10	7

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A35
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han tratado de manera ofensiva o desagradable a alguien en el último año, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Si	En el último año, ¿has tratado alguna vez a alguien de esta manera ofensiva o desagradable?		
	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	14	8	13
Niñas	15	7	15
Niños	14	9	11
9 - 10 años	6	3	8
11 - 12 años	14	7	12
13 - 14 años	15	12	16
15 - 17 años	19	10	17
NSE alto	16	10	11
NSE medio	14	6	13
NSE bajo	14	10	15

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A36
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que ha tratado de manera ofensiva o desagradable a alguien en el último año (en frecuencias), según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016 y Costa Rica 2018

Porcentaje	¿Con qué frecuencia has tratado a alguien de manera ofensiva o desagradable?					
	Sólo una o dos veces		Todos los días/ casi todos los días		No Sabe/No Responde	
	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica
Total	52	48	5	12	8	16
Niñas	62	53	4	16	10	13
Niños	42	43	6	9	5	18
9 - 10 años	27	13	6	13	20	50
11 - 12 años	55	50	3	6	13	25
13 - 14 años	53	48	10	21	3	3
15 - 17 años	55	55	3	7	5	14
NSE alto	47	48	0	21	3	3
NSE medio	60	50	8	4	7	27
NSE bajo	44	43	4	9	11	22

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A37
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que ha tratado de manera ofensiva o desagradable a alguien en el último año en Internet/en persona, según sexo, edad y nivel socioeconómico.
Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Si	Han tratado de manera ofensiva o desagradable en persona			Han tratado de manera ofensiva o desagradable a través de un celular, tablet, laptop o computadora		
	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	76	92	72	40	26	50
Niñas	73	89	74	41	34	54
Niños	79	95	70	39	18	46
9 - 10 años	80	100	59	12	0	25
11 - 12 años	68	94	52	40	25	20
13 - 14 años	74	89	91	47	30	57
15 - 17 años	79	92	72	42	27	76
NSE alto	75	90	89	37	33	62
NSE medio	80	96	67	40	12	55
NSE bajo	71	89	74	42	32	40

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A38
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han buscado apoyo ante episodios angustiantes en Internet, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Si	Cuando viste o te pasó algo que te hizo sentir mal en Internet, ¿hablaste con alguien sobre esto?		
	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	54	94	54
Niñas	56	99	59
Niños	53	90	48
9 - 10 años	61	91	47
11 - 12 años	61	96	63
13 - 14 años	62	97	43
15 - 17 años	46	93	63
NSE alto	65	97	56
NSE medio	55	96	54
NSE bajo	47	87	52

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A39
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han buscado apoyo ante episodios angustiantes en Internet en las siguientes personas, según sexo, edad y nivel socioeconómico.
Chile 2016 y Uruguay 2017

Porcentaje Si	Mi padre o madre (padraastro/madrastra)			Mi hermano o hermana (hermanastro/hermanastra)			Un amigo de mi edad		
	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	58	35	56	19	11	21	48	18	62
Niñas	61	37	53	21	10	18	54	22	71
Niños	54	33	60	16	12	25	41	12	49
9 - 10 años	73	38	60	18	6	18	20	13	74
11 - 12 años	62	53	58	14	13	23	39	16	60
13 - 14 años	55	32	61	24	18	20	63	18	62
15 - 17 años	53	23	49	19	7	21	53	21	59
NSE alto	50	36	70	18	8	34	57	21	68
NSE medio	66	38	50	27	14	16	51	17	68
NSE bajo	53	29	59	7	10	23	37	15	49

Porcentaje Si	Un(a) profesor (a)			Alguien que trabaja ayudando a niños/as y/o jóvenes			Otro adulto en el que confío		
	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	8	4	10	5	2	2	14	8	23
Niñas	10	4	9	6	1	2	14	10	20
Niños	5	4	12	2	3	2	14	5	28
9 - 10 años	12	6	28	8	0	0	19	0	25
11 - 12 años	7	7	16	2	0	6	17	11	26
13 - 14 años	11	2	6	7	4	0	12	12	22
15 - 17 años	4	3	3	3	3	1	12	6	21
NSE alto	9	3	15	2	1	0	21	13	46
NSE medio	10	6	9	4	2	2	13	7	19
NSE bajo	4	2	10	8	2	2	9	2	19

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A4o
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet (sobre niñas, niños y adolescentes total)
que han buscado apoyo ante episodios angustiantes en Internet en las siguientes personas, según sexo,
edad y nivel socioeconómico. Chile 2016 y Uruguay 2017

Porcentaje Si	Mi padre o madre (padrastró/madrastra)			Mi hermano o hermana (hermanastro/hermanastra)			Un amigo de mi edad		
	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	10	7	9	3	2	3	9	4	10
Niñas	12	8	10	4	2	3	11	5	13
Niños	9	6	8	3	2	3	6	2	6
9 - 10 años	8	5	5	2	1	2	2	2	7
11 - 12 años	11	11	9	2	3	4	7	3	10
13 - 14 años	12	7	9	5	4	3	14	4	9
15 - 17 años	11	6	11	4	2	5	11	5	13
NSE alto	13	8	13	5	2	6	14	5	13
NSE medio	11	8	8	5	3	3	9	3	11
NSE bajo	8	5	8	1	2	3	6	3	7

Porcentaje Si	Un(a) profesor (a)			Alguien que trabaja ayudando a niños/as y/o jóvenes			Otro adulto en el que confío		
	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	1	1	2	1	0	0	2	2	4
Niñas	2	1	2	1	0	0	3	2	4
Niños	1	1	2	0	1	0	2	1	4
9 - 10 años	1	1	2	1	0	0	2	0	2
11 - 12 años	1	1	2	0	0	1	3	2	4
13 - 14 años	3	0	1	2	1	0	3	3	3
15 - 17 años	1	1	1	1	1	0	2	1	5
NSE alto	2	1	3	1	0	0	5	3	9
NSE medio	2	1	1	1	0	0	2	1	3
NSE bajo	1	0	1	1	0	0	1	0	3

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A4.1
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han sido tratados de manera ofensiva o desagradable en el último año en Internet/en persona, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Si	En el último año, ¿alguien te ha tratado de manera ofensiva o desagradable en Internet?		Ha sido tratado de manera ofensiva o desagradable en persona		Ha sido tratado de manera ofensiva o desagradable a través de un celular, tablet, laptop o computadora		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	23	12	11	14	10	5	15
Niñas	24	12	9	15	13	5	18
Niños	22	11	12	12	8	6	12
9 - 10 años	13	8	10	11	4	2	4
11 - 12 años	14	13	12	14	7	8	12
13 - 14 años	28	14	13	15	13	6	21
15 - 17 años	29	12	8	14	14	4	23
NSE alto	29	16	10	12	14	7	25
NSE medio	21	11	12	12	11	4	15
NSE bajo	22	10	8	16	7	3	12

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A42
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han experimentado un uso problemático del teléfono celular, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016 y Costa Rica 2018

Porcentaje Si	Necesito revisar mi celular para ver si algo nuevo ha pasado		Me molesta cuando no puedo revisar mi celular por estar sin señal o sin batería		A veces hago cosas en mi celular que no me interesan realmente		A veces uso mi celular en lugares o situaciones donde no debería		He intentado pasar menos tiempo usando mi celular, pero no me resulta		He tenido problemas con mi familia o amigos por el tiempo que uso mi celular	
	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica
Total	51	40	40	40	31	37	27	28	30	37	18	26
Niñas	54	37	46	38	33	37	27	31	34	41	23	30
Niños	48	43	35	42	29	38	27	25	26	31	14	22
9 - 10 años	33	-	29	-	16	-	15	-	23	-	11	-
11 - 12 años	44	-	30	-	23	-	14	-	27	-	14	-
13 - 14 años	60	36	49	40	32	32	29	23	34	32	22	28
15 - 17 años	60	43	48	40	45	42	41	33	33	40	23	24
NSE alto	52	43	39	46	32	45	31	30	27	40	21	28
NSE medio	53	39	42	38	33	36	26	28	32	37	18	26
NSE bajo	48	38	39	34	28	31	27	25	28	30	18	23

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A43
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han sido discriminados/molestado o han visto discriminación hacia alguien en Internet, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016 y Costa Rica 2018

Porcentaje Si	Vio a alguien siendo discriminado o molestado en Internet			Ha sido discriminado o molestado en Internet		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	44	49	31	7	9	4
Niñas	48	51	31	7	10	6
Niños	40	47	31	8	8	5
9 - 10 años	16	23	16	7	6	6
11 - 12 años	37	40	26	5	6	7
13 - 14 años	48	60	41	8	9	4
15 - 17 años	55	64	40	8	12	3
NSE alto	47	53	34	6	9	6
NSE medio	45	50	33	7	8	3
NSE bajo	39	46	24	8	9	6

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A44
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han visto discriminación hacia alguien en Internet por las siguientes razones, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016 y Costa Rica 2018

Porcentaje Si	Por ser adolescente/joven			Por mi color o raza			Por mi religión			Por mi apariencia física		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	11	17	29	66	33	34	27	12	15	45	45	23
Niñas	11	15	38	69	30	32	29	14	15	43	50	26
Niños	11	18	19	62	36	35	24	11	15	46	39	20
9 - 10 años	11	13	14	60	30	23	8	11	9	23	11	23
11 - 12 años	4	15	10	62	39	55	10	12	19	30	46	23
13 - 14 años	14	18	35	65	36	40	30	14	0	46	50	24
15 - 17 años	11	17	34	68	30	23	32	12	0	50	49	23
NSE alto	11	18	31	75	33	39	32	13	14	58	46	32
NSE medio	9	20	30	64	34	26	24	10	16	40	46	20
NSE bajo	14	12	19	60	32	43	26	15	14	40	42	14

Porcentaje Si	Por tener una discapacidad		Por ser pobre			Por ser homosexual			Por no usar ropa a la moda		Por ser mujer		
	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	13	23	23	12	23	35	21	30	17	11	9	5	11
Niñas	11	28	22	11	25	41	26	31	18	14	11	6	17
Niños	15	16	24	14	20	28	17	29	15	9	6	5	4
9 - 10 años	7	18	26	7	18	17	6	9	6	11	0	4	9
11 - 12 años	14	23	14	13	23	14	10	16	11	11	2	3	13
13 - 14 años	16	21	28	16	26	36	18	32	20	15	7	7	9
15 - 17 años	12	26	22	11	21	42	31	39	17	9	13	6	12
NSE alto	20	24	29	13	27	39	24	28	19	9	17	7	9
NSE medio	12	21	18	12	18	36	20	26	16	11	7	5	15
NSE bajo	10	24	24	13	27	28	21	46	15	14	4	5	5

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A45
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han sido discriminados en Internet por las siguientes razones, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Brasil 2016, Chile 2016 y Costa Rica 2018

Porcentaje Si	Por ser adolescente/joven			Por mi religión			Por mi apariencia física			Por ser pobre		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	34	15	33	20	8	8	32	25	8	15	4	17
Niñas	28	15	14	17	6	0	31	32	0	6	4	29
Niños	39	15	60	24	12	20	34	17	20	22	3	0
9 - 10 años	62	0	-	12	0	-	8	0	-	21	0	-
11 - 12 años	20	7	-	10	0	-	16	28	-	7	22	-
13 - 14 años	39	28	25	17	19	13	50	33	13	10	0	25
15 - 17 años	24	17	50	27	9	0	33	29	0	17	0	0
NSE alto	19	6	25	17	20	0	31	17	0	0	0	50
NSE medio	34	23	50	23	3	25	21	26	25	17	0	0
NSE bajo	42	11	25	19	8	0	50	29	0	20	10	0

Porcentaje Si	Por no usar ropa a la moda		Por ser mujer			Por mi color o raza			Por no ser suficientemente femenina	
	Brasil	Chile	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica
Total	13	13	10	3	8	35	1	17	7	0
Niñas	15	19	20	5	14	25	2	29	13	0
Niños	10	6	0	0	0	44	0	0	0	0
9 - 10 años	4	0	0	0	-	51	0	-	0	-
11 - 12 años	4	14	2	7	-	48	7	-	15	-
13 - 14 años	10	20	11	0	13	37	0	13	0	0
15 - 17 años	19	14	14	4	0	25	0	25	10	0
NSE alto	1	13	20	0	0	25	0	0	6	0
NSE medio	16	17	9	0	25	32	0	25	4	0
NSE bajo	15	8	4	8	0	44	3	25	11	0

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A46
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han sido discriminados por las siguientes razones, según sexo, edad y nivel socioeconómico. Chile 2016 y Costa Rica 2018

Porcentaje Si	Por ser adolescente/joven		Por mi color o raza		Por mi religión		Por tener una discapacidad		Por ser pobre		Por ser homosexual	
	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica
Total	29	29	4	7	4	4	2	2	2	4	1	2
Niñas	32	31	5	7	4	3	2	2	2	5	2	3
Niños	27	27	4	6	3	4	1	2	2	3	0	1
9 - 10 años	13	12	4	9	2	4	0	2	2	6	0	1
11 - 12 años	17	23	7	9	3	5	1	1	2	6	1	0
13 - 14 años	35	37	5	5	5	3	1	2	1	2	1	3
15 - 17 años	43	41	3	4	4	2	3	1	2	1	2	3
NSE alto	25	31	4	5	5	5	2	3	2	5	1	2
NSE medio	29	30	3	6	3	2	2	2	1	3	1	1
NSE bajo	32	22	6	9	4	4	1	1	2	4	2	3

Porcentaje Si	Por cómo me veo o comporto		Por ser mujer		Por no ser suficientemente masculino		Por no ser suficientemente femenina		Por el lugar donde vivo		Por mi apariencia física	Por el lugar donde viene mi familia	Por no usar ropa a la moda	Por otra razón
	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Chile	Chile	Chile
Total	18	13	5	2	1	2	4	2	2	5	18	5	7	16
Niñas	21	15	5	4	0	1	9	3	2	7	19	4	9	17
Niños	14	11	0	0	2	3	0	0	2	2	18	6	6	15
9 - 10 años	6	13	4	3	1	1	0	1	1	4	7	3	1	10
11 - 12 años	18	13	11	3	1	2	6	1	2	5	23	5	7	21
13 - 14 años	20	14	3	1	1	2	5	2	2	3	19	6	11	17
15 - 17 años	23	13	4	2	1	2	5	1	3	6	22	6	9	16
NSE alto	25	11	10	1	2	2	8	3	2	5	19	7	9	18
NSE medio	16	16	3	2	1	2	4	1	2	5	19	4	7	17
NSE bajo	16	12	6	3	1	2	2	1	2	2	17	5	8	14

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Cuadro A47
Porcentaje de niñas, niños y adolescentes usuarios de Internet que han experimentado cibervictimización, según sexo, edad y nivel socioeconómico.
Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 y Uruguay 2017

Porcentaje Si	Alguien usó mi información personal de una manera que no me gustó				El dispositivo que uso (ej. celular, tablet) tuvo un virus			Alguien creó una página o imagen sobre mí que fue ofensiva o hiriente		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	7	9	10	7	35	19	27	5	3	3
Niñas	6	11	11	6	41	15	26	8	3	4
Niños	8	7	9	8	30	22	28	2	2	3
9 - 10 años	-	-	-	4	-	-	21	-	-	5
11 - 12 años	3	8	-	9	32	-	28	3	-	3
13 - 14 años	7	9	10	6	33	19	28	5	2	3
15 - 17 años	9	10	10	8	39	18	33	7	4	3
NSE alto	6	9	8	13	39	18	30	5	1	1
NSE medio	7	8	9	7	33	19	28	6	3	3
NSE bajo	9	10	13	5	37	18	26	4	5	4

Porcentaje Si	Perdí plata al ser estafado en Internet				Alguien usó mi contraseña para acceder a mi información o para hacerse pasar por mí			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguay
Total	1	3	3	1	4	9	8	7
Niñas	1	2	2	1	3	11	7	6
Niños	2	4	3	1	4	8	8	8
9 - 10 años	-	-	-	-	-	-	-	5
11 - 12 años	1	2	-	-	2	8	-	9
13 - 14 años	1	3	3	0	3	12	7	8
15 - 17 años	2	3	2	1	5	9	8	8
NSE alto	2	4	4	0	3	11	5	8
NSE medio	1	3	2	1	3	10	8	7
NSE bajo	1	2	2	1	5	8	10	8

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Estudios Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) y Uruguay (2017).

Biografías de los autores



Ana Laura Martínez (Cetic.br, Brasil)

Magister en Sociología de la Educación (Columbia University, Nueva York) y licenciada en Sociología por la Universidad de la República (Uruguay), con formación como Agente de Cambio en la Educación (Universidad de Estocolmo, Suecia). Se desempeña como Coordinadora de Redes Internacionales de Cooperación en Cetic.br, un departamento del NIC.br y Centro UNESCO Categoría II en San Pablo, Brasil. Es consultora regular del Instituto Internacional de Planificación de la Educación - IIPE, UNESCO. Antes trabajó en Plan Ceibal - Uruguay, como Jefa del Área de Monitoreo y Evaluación y, posteriormente, como Gerente del área de Desarrollo Social. Fue profesora de Sociología en la UCUDAL y la UDELAR, Uruguay. Es autora de artículos y capítulos de libros sobre educación e inclusión digital, coordinó la elaboración de marcos referenciales para la medición del acceso y uso de TIC, e informes de monitoreo de las agendas digitales de la región.



Fabio Senne (Cetic.br, Brasil)

Doctorando en Ciencias Políticas en la Universidad de São Paulo (USP), Máster en Comunicación en la Universidad de Brasilia (UnB) y Licenciado en Ciencias Sociales (USP). Es Coordinador de Investigación del Centro Regional de Estudios sobre el Desarrollo de la Sociedad de la Información bajo los auspicios de UNESCO (CETIC.br), vinculado al Comité Directivo de Internet en Brasil (CGI.br). Investigador en el área de políticas públicas y comunicación, su área de interés es la relación entre Internet y las políticas públicas y el comportamiento de las desigualdades. Fue uno de los responsables técnicos del análisis temático de los medios de comunicación realizado por la Agencia de Noticias por los Derechos del Niño (ANDI). Colaboró con el Centro de Estudios de Medios y Política (NEMP) de la Universidad de Brasilia.



Luisa Adib (Cetic.br, Brasil)

Magister en Ciencias por el Programa de Postgrado en Gestión de Políticas (Escuela de Artes, Ciencias y Humanidades de la Universidad de São Paulo) y graduada en Gestión de Políticas Públicas (Universidad de São Paulo). Es Analista de Información en Cetic.br, donde coordina la encuesta TIC Kids Online Brasil. Trabajó como investigadora en el Centro Brasileño de Análisis y Planificación - Cebrap, especialmente con los temas de cultura y movilidad urbana. También se desempeñó como Analista en proyectos de movilización social desarrollados por la Fundación Itaú Social, en actividades de formación en mediación de lectura, educación financiera y combate al abandono escolar para jóvenes en situación de vulnerabilidad social.



Patricio Cabello (Kids Online Chile)

Psicólogo de la Universidad Central de Chile, Doctor en Psicología Social por la Universidad Complutense de Madrid, Máster en Métodos de investigación Social por la Universidad Complutense de Madrid y Magíster en Antropología y Desarrollo por la Universidad de Chile. Investigador del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Su investigación se centra en la formación de habilidades digitales y sus implicancias para la inclusión social, la participación, la ciudadanía y la educación. Por otra parte, se centra en el estudio del aprendizaje colaborativo y su relación con el desarrollo de habilidades para el siglo XXI. Ha sido consultor de UNESCO y UNICEF en proyectos de inclusión digital de niños, niñas y adolescentes. Ha participado como investigador principal en diversos proyectos (FONDECYT 11140751, PLU140009, Kids Online Chile) y como coinvestigador en otros (FONDECYT 1191704, FONDECYT 1180443). Además, se desempeña como coordinador del comité de Ciudadanía Digital de la Fundación Common Action Forum y es parte de la coordinación de la Red de Ciudadanía Digital.



Magdalena Claro (Kids Online Chile)

Directora Académica del Observatorio de Prácticas Educativas Digitales y profesora asistente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile. También es investigadora miembro en CEPPE-UC. Ha trabajado en proyectos nacionales e internacionales relacionados con tecnologías digitales en la educación, particularmente en relación con la definición, evaluación y desarrollo de las habilidades digitales de los estudiantes. Sus intereses de investigación están relacionados con la sociedad digital y nuevas brechas, enseñanza y aprendizaje en ambientes digitales y el desarrollo de habilidades digitales. Sus proyectos de investigación actuales se encuentran en el área de la inclusión digital, los efectos de Internet en las nuevas generaciones y las estrategias de enseñanza y aprendizaje en entornos digitales.



Amaranta Alfaro (Kids Online Chile)

Candidata a doctora de la Escuela de Postgrado en Comunicación y Medios de comunicación, de la Universidad de Hamburg, Alemania. Es estudiante patrocinada en el Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES,) de Chile. Máster en Artes Erasmus Mundus Medios, Comunicación y Estudios Culturales, de la Universidad de Roskilde, Dinamarca y la Universidad Kassekl, Alemania. Actualmente es profesora adjunta del Departamento de Periodismo e investigadora en la Facultad de Comunicación de la Universidad del Desarrollo en Santiago, Chile, investigadora asistente del Social Media Performance Project y miembro del grupo de investigación Kids Online Chile. Su investigación se centra en las posibilidades de integración y participación ciudadana a través de los medios sociales y las TIC en Chile y América Latina, así como en la relación entre los medios sociales y el periodismo.



Juan Manuel Ochoa (Kids Online Chile)

Profesor adjunto de las Facultades de Psicología de la Universidad Católica Silva Henríquez y la Universidad San Sebastián. Además, se desempeña como Coordinador Nacional, para Chile, de Inclusión, Derechos Humanos y Equidad de Género de la Organización de Estados Iberoamericanos. Ha trabajado en diversos proyectos nacionales e internacionales ligados a temas de educación y tecnología, políticas educativas e inclusión. Entre sus áreas de interés en investigación destaca el abordaje de las nuevas brechas digitales, los efectos de la incorporación de las tecnologías en los sistemas escolares, y las prácticas de aprendizaje no formal. Actualmente se encuentra trabajando en proyectos ligados a la mediación que realizan los docentes en ambientes digitales.



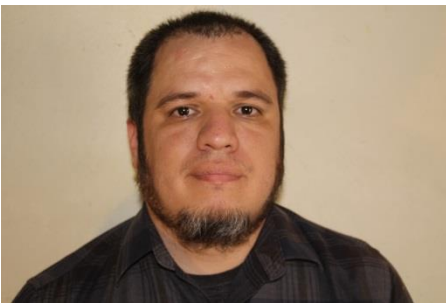
Matías Dodel (Kids Online Uruguay)

Sociólogo (Universidad Católica del Uruguay) y Psicólogo y Magister en Sociología (Universidad de la República, Uruguay), y Doctor en Sociología (Universidad de Haifa, Israel). Especializado en Sociedad de la Información, Políticas Públicas y Pobreza/Desigualdad, es investigador activo (Nivel I) del Sistema Nacional de Investigadores (Uruguay), y Profesor Adjunto del Departamento de Comunicación de la Universidad Católica del Uruguay. Desde el año 2013 es Coordinador del Grupo de Investigación "Internet de las Personas" de dicha universidad, y lleva adelante los capítulos uruguayos del World Internet Project, DiSTO project y Kids Online Uruguay. También se desempeña como experto en Sociedad de la Información para AGESIC (Agencia de Gobierno y Sociedad de la Información, Presidencia de la República Oriental del Uruguay), en el marco del cual trabaja en el diseño y análisis de las encuestas nacionales oficiales sobre Usos de TIC -EUTIC (2010, 2013, 2016, 2019).



Rolando Pérez (Universidad de Costa Rica)

Profesor Catedrático de la Universidad de Costa Rica. Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica y Doctorado en Sociología, en la Universidad de Frankfurt, Alemania. Profesor de la Escuela de Psicología e investigador del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica. Miembro de la Asociación Internacional de Comunicación (ICA) y de la Asociación Estadounidense de Psicología (APA). Forma parte de la Red Kids Online América Latina. Sus áreas de interés investigativo son la psicología de los usos, la recepción y el efecto de las tecnologías de la información, la comunicación y el entretenimiento sobre la cognición social. Áreas relacionadas de interés son la investigación intercultural, juventud, cognición social, las identidades y la comunicación intergeneracional.



David Torres (Universidad de Costa Rica)

Licenciado en Psicología por la Universidad de Costa Rica y egresado de la Maestría en Investigación Psicológica del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica, en la actualidad labora como docente y Coordinador de Investigación de Psicología en la Universidad de Iberoamérica. Sus intereses de investigación se centran en las interacciones humanas, ya sean estas con otros seres humanos (selección de pareja, competencia, estereotipos, calidad percibidas de relaciones, comunicación mediada por computadora) o con medios tecnológicos (uso de medios, videojuegos, teléfonos celulares).



Amalia Palma (CEPAL)

Asistente de investigación de la División de Desarrollo Social de CEPAL. Licenciada en Economía de la Universidad de Chile y Magíster en Políticas Sociales en países en Desarrollo de LSE de la Universidad de Londres. Desde el año 2008 trabaja en CEPAL donde ha colaborado en distintos proyectos relacionados con la malnutrición, análisis de costos, inversión social, protección social y recientemente el impacto de los cambios en la era digital en la inclusión social. En esta línea está trabajando en temas relativos a ciudadanía digital y las encuestas Kids Online.




Daniela Trucco (CEPAL)

Oficial de Asuntos Sociales, de la División de Desarrollo Social de CEPAL, donde trabaja en temas de educación, infancia, juventud y sociedad digital, desde el año 2009. Su experiencia profesional se ha desarrollado en la investigación y asesoría de políticas sociales, desde una mirada de la inclusión social y el cierre de brechas, en los países de América Latina y el Caribe. Es socióloga, de la Universidad Católica de Chile y Magíster en Políticas Públicas y en Administración de Empresas, de la Universidad de Maryland, Estados Unidos. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: "Inclusión digital en la infancia en sociedades marcadas por la desigualdad"; "Las violencias en el espacio escolar"; y "Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad".



Fernanda Rojas (CEPAL)

Consultora de la División de Desarrollo Social de CEPAL. Es Socióloga de la Universidad Diego Portales. Realizó su tesis de grado en el marco del Proyecto Fondecyt 1171072: Justicia, legitimidad y cambio social, centrándose en temáticas sobre justicia procedimental y estatus en la carrera docente. Desde 2019 trabaja en CEPAL y ha asistido principalmente como analista de datos en el Proyecto Kids Online América Latina.



En América Latina, la expansión de la era digital ha ido acompañada de brechas que han ampliado las desigualdades existentes en materia de acceso a la información y al conocimiento. Ello ha dificultado aún más la inclusión social de parte de la población, que ve limitada su capacidad de desarrollar las competencias básicas para poder participar de manera plena en las sociedades actuales. A fin de garantizar la adquisición de las habilidades requeridas para la ciudadanía del futuro, es preciso implementar una serie de medidas para mejorar el acceso a la tecnología, aumentar la calidad y la pertinencia de las oportunidades de formación y capacitación a lo largo de la vida, cerrar brechas y desigualdades históricas de logros para toda la población y actuar de manera concertada para igualar las oportunidades. Este informe se ha elaborado a partir de los estudios llevados a cabo por la red Kids Online América Latina en cuatro países de la región —Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay—, con el objetivo de promover la reflexión, sobre la base de los datos empíricos de dichos estudios, acerca de las políticas públicas orientadas a la infancia y la adolescencia en la era digital.