



# CRECIENDO CONECTADOS EN CHILE



Usos, Riesgos y  
Aprendizajes Digitales  
Preadolescentes

## Equipo responsable

### Investigador Responsable:

Luis E. Santana, – Escuela de Comunicaciones y Periodismo– Universidad Adolfo Ibáñez

### Equipo de investigación:

Amaranta Alfaro, Universidad Alberto Hurtado  
Rosemberg Franco, Pontificia Universidad Católica de Chile

### Otros colaboradores:

Magdalena Browne -Universidad Adolfo Ibáñez-, Magdalena Claro -Pontificia Universidad Católica de Chile- y Patricio Cabello -Universidad Andrés Bello.

### Diseño:

Camila Aravena Díaz

### Como citar este estudio:

Santana, L.E., Alfaro, A. y Franco, R. (2025). Creciendo conectados en Chile: usos, riesgos y aprendizajes digitales en preadolescentes. Santiago, Chile: Escuela de Comunicaciones y Periodismo, Universidad Adolfo Ibáñez. Disponible en: [comunicaciones.uai.cl](http://comunicaciones.uai.cl)



# **Creciendo Conectados en Chile:**

**Usos, Riesgos y Aprendizajes  
Digitales en Preadolescentes**

# Resumen Ejecutivo

Este estudio cualitativo profundiza en la relación que niños y niñas chilenos de entre 11 y 13 años (13 grupos focales, n= 87) establecen con las tecnologías digitales, revelando un panorama marcado por el acceso temprano y multifuncional, pero atravesado por importantes diferencias socioeconómicas y sexo. A través de tres ejes de análisis —ecología digital, vida escolar digital y resiliencia ante riesgos— se observa que la experiencia digital de estos jóvenes se enmarca en una vida híbrida, donde lo virtual y lo físico se fusionan, y en la cual la privacidad adquiere un rol central como herramienta de autonomía, especialmente entre las niñas.

Una de las principales tensiones identificadas es la desigualdad en la mediación parental. En contextos vulnerables, predomina una mediación restrictiva o negligente, al parecer estaría vinculada a bajos niveles de alfabetización digital por parte de los padres. En cambio, en sectores de mayores ingresos, se evidencian estrategias más activas, con prácticas de co-visión y acompañamiento técnico. Estas diferencias reproducen desigualdades estructurales en el aprovechamiento de las oportunidades de la sociedad digital. Además, dinámicas familiares como la necesidad de cuidado a distancia o el contacto con padres no convivientes (en casos de separación) explican un acceso muy temprano a dispositivos personales, incluso desde los cinco años o antes, en todos los niveles socioeconómicos.

En el ámbito escolar, la integración de la tecnología se da principalmente de forma instrumental y acrítica (búsquedas rápidas), lo que limita su potencial para generar aprendizajes significativos. Si bien las tecnologías digitales están presentes tanto en procesos formales como informales, su uso educativo parece carecer de mediación sistemática por parte de adultos o instituciones. Las y los estudiantes recurren a plataformas digitales para apoyar sus estudios y explorar intereses personales, pero lo hacen sin una guía clara desde las escuelas que sea identificada por los estudiantes. Aunque los participantes reconocen que existen normas de convivencia digital en general, estas no son percibidas como fruto de la enseñanza explícita ni integradas a las dinámicas escolares de manera coherente.

El estudio también revela una preocupante normalización de los riesgos digitales por parte de los niños y niñas, como es la exposición a contenido sexual o violento, que muchas veces es minimizada o no reconocida como dañina. Las estrategias de afrontamiento frente a estos riesgos son desiguales: en contextos vulnerables predomina la evasión, mientras que en sectores más acomodados se observan acciones más proactivas, como el bloqueo o reporte de contenido. La escuela, nuevamente, aparece rezagada en la formación en resiliencia digital, dejando a los estudiantes a cargo de la creación de normas entre pares y sin acceso sistemático a herramientas basadas en evidencia o apoyo adulto.

Este estudio subraya la urgencia de abordar las brechas digitales socioeconómicas y de género, así como de promover una alfabetización digital crítica y una formación en resiliencia que permita a niños y niñas participar de forma segura, consciente y constructiva aprovechando las oportunidades de la sociedad digital. Esto requiere un compromiso activo de las escuelas, las familias y las políticas públicas, para que las trayectorias digitales de los menores no queden determinadas por las desigualdades y condiciones sociodemográficas en las que nacen y crecen.

# Índice

Presentación .....	06
1. Introducción .....	07
2. Metodología .....	08
2.1 Alcance y segmentación .....	08
2.2 Análisis .....	08
2.3 Lineamientos éticos .....	08
3. Ecología digital .....	09
3.1 Acceso a dispositivo .....	09
3.1.1 Acceso a edad temprana .....	09
3.1.2 Acceso a edad promedio .....	10
3.2 La vida social híbrida de NNA: Algoritmo personal de la gestión digital .....	10
3.2.1 La vida presencial .....	11
3.2.2 WhatsApp para comunicación familiar y funcional .....	12
3.2.3 Sociabilidad digital: Redes sociales versus plataformas de videojuegos .....	14
3.2.3.1 Redes sociales y sociabilidad .....	14
3.2.3.2 Videojuegos .....	14
3.3. Estrategias de manejo de la privacidad .....	15
3.3.1. Uso del modo efímero y conciencia de su huella digital .....	15
3.3.2. Manejo de la privacidad por colapso de contexto .....	16
3.3.3. Conciencia de la privacidad: tensiones .....	16
3.4. Mediación parental .....	17
3.4.1. Experiencias de mediación parental restrictiva .....	17
3.4.2. Experiencias de mediación parental activa .....	18
3.4.3. Experiencias de mediación parental negligente .....	18
4. Vida escolar digital y las prácticas de aprendizaje formal e informal .....	19
4.1. Convivencia escolar .....	19
4.2. Aprendizajes en la era digital .....	20
4.2.1. Aprendizaje formal .....	20
4.2.2. Aprendizaje informal a través de redes sociales .....	22
5. Resiliencia digital, riesgos y estrategias de afrontamiento .....	24
5.1. Resiliencia digital .....	24
5.2. Riesgos de contenido .....	25
5.3. Riesgos de contacto .....	26
5.4. Riesgos de conducta .....	26
5.5. Riesgos de contrato .....	27
5.6. Estrategias de afrontamiento .....	27
5.6.1. Estrategias de afrontamiento proactivas .....	27
5.6.2. Estrategias de afrontamiento comunicativas .....	27
5.6.3. Evitación estrategias de afrontamiento comunicativas .....	28
6. Conclusiones y recomendaciones .....	29
7. Referencias .....	32

# Presentación

En la era digital, donde la tecnología permea cada aspecto de la vida cotidiana, comprender cómo niños y niñas se relacionan con el mundo digital se ha vuelto una tarea urgente y necesaria. El presente informe constituye un aporte fundamental que complementa la evidencia cuantitativa recogida en las encuestas Kids Online Chile de 2016 y 2022.

A través de un enfoque cualitativo, este estudio no solo profundiza en las prácticas digitales de los preadolescentes chilenos, sino que también amplifica sus voces, revelando las complejidades, desafíos y oportunidades que enfrentan en su vida cotidiana en línea. La infancia y adolescencia contemporáneas están marcadas por una continuidad entre las esferas física y digital, fenómeno que este informe describe como vida híbrida. Para los niños y niñas, los dispositivos digitales no son meras herramientas de entretenimiento o comunicación: son extensiones de su identidad, espacios de socialización y, en muchos casos, medios para garantizar derechos básicos como el cuidado, la seguridad y el contacto familiar.

Sin embargo, esta integración de lo digital en sus vidas no está exenta de tensiones. Las desigualdades socioeconómicas, las brechas de género y las diferencias en la mediación adulta condicionan significativamente sus experiencias, reproduciendo inequidades que requieren atención urgente desde las políticas públicas.

En este contexto, el estudio aporta evidencia cualitativa que permite enriquecer el diseño de políticas públicas más pertinentes y efectivas. Al integrar las experiencias y percepciones de los propios niños y niñas, el informe ofrece insumos concretos para orientar intervenciones en alfabetización digital crítica, mediación parental y docente, y formación en resiliencia digital. Además, visibiliza cómo las condiciones estructurales —como el nivel socioeconómico, el género y el apoyo adulto— moldean las trayectorias digitales, lo que contribuye a que las políticas no solo mitiguen riesgos, sino que también amplíen las oportunidades para el desarrollo integral en la era digital.

**Magdalena Claro – Patricio Cabello**  
Coordinadores Kids Online Chile



# 1. Introducción

En la actualidad, la vida de niños, niñas y adolescentes está entrelazada con las tecnologías digitales, que constituyen una dimensión esencial de sus experiencias sociales, recreativas y educativas. Según el estudio Kids Online Chile 2022 (CEPPE UC, IE-CIAE, MINE-DUC y UNICEF, 2024), el 87% de los niños, niñas y adolescentes en Chile tiene un teléfono propio con acceso a internet, y el 92% declara usar internet frecuentemente en el hogar. De ellos, casi la mitad (48%) recibió su primer dispositivo antes de los 9 años, y un 10% antes de los 5 años. Por su parte, la Radiografía Digital de ClaroVTR y Critería (2025) indica que el primer contacto con dispositivos digitales ocurre incluso antes de los 5 años.

Estos datos no solo evidencian la masificación del acceso a dispositivos digitales, sino también lo temprano de su edad en que se establecen estas interacciones. Sin embargo, persisten importantes vacíos de conocimiento respecto a cómo los niños y niñas interpretan, valoran y gestionan su vida digital en un entorno híbrido donde lo presencial y lo virtual coexisten. Este estudio responde a esa brecha, centrándose en las vivencias y significados que los propios estudiantes atribuyen a su experiencia digital. Para ello, los procedimientos utilizados promovieron su participación activa, significativa y respetuosa, permitiendo una aproximación más comprensiva a sus prácticas, preocupaciones y aspiraciones.

La investigación Creciendo Conectados en Chile: Usos, Riesgos y Aprendizajes Digitales en Preadolescentes tiene como objetivo comprender en profundidad cómo los y las estudiantes de este tramo etario experimentan el mundo digital: qué hacen, qué sienten, qué riesgos enfrentan y cómo aprenden. Esta etapa se caracteriza por una creciente autonomía, una intensificación del vínculo con sus pares y una mayor apertura a la participación cívica (Berger et al., 2019). En este contexto, el estudio busca aportar evidencia cualitativa para diseñar políticas públicas, orientar futuras investigaciones y desarrollar estrategias pedagógicas más sensibles, contextualizadas y alineadas con las realidades digitales que viven los niños y niñas hoy en Chile.

A partir de 13 grupos de discusión realizados en establecimientos públicos, subvencionados y privados, se recogieron las voces de 87 estudiantes (43 niñas y 44 niños), considerando diferencias por sexo y nivel socioeconómico. El levantamiento de datos se desarrolló en contexto escolar durante el año 2022 y 2023, los instrumentos y procedimientos de recopilación de datos se adaptaron del conjunto de herramientas de investigación cualitativa del proyecto Global Kids Online (GKO), garantizando el cumplimiento de las normas internacionales de investigación sobre la vida digital de niños, niñas y adolescentes, cubriendo los temas clave de dicho proyecto de investigación internacional y al mismo tiempo permitiendo la coherencia metodológica con otros estudios de la red. Cabe destacar que dichos procedimientos buscan que niños, niñas y adolescentes expresen sus experiencias de manera significativa en miras a conocer en profundidad sus experiencias para comprender sus significados, sus motivos, sus prácticas y preocupaciones.

El informe entrega insumos valiosos para tomadores de decisiones, investigadores, educadores y familias que buscan comprender mejor cómo acompañar a las nuevas generaciones en su desarrollo sociodigital.

Los hallazgos se organizan en tres secciones:

- La ecología digital de los y las estudiantes, explorando su acceso a dispositivos, la configuración de su vida social híbrida y las prácticas de mediación parental.
- Vida escolar digital y las prácticas de aprendizaje formal e informal.
- Resiliencia digital, los riesgos a los que están expuestos y las estrategias que desarrollan para enfrentarlos.

En un escenario donde las tecnologías digitales son parte estructural del desarrollo infantil, este informe busca ser una herramienta útil para comprender no solo qué hacen los niños y niñas en el entorno digital, sino cómo lo viven y qué necesitan para desenvolverse con mayor autonomía, seguridad y sentido. Escuchar sus voces es el primer paso para construir entornos más justos, inclusivos y preparados para acompañar su crecimiento en la sociedad digital.

# 2. Metodología

## 2.1 Alcances y segmentación

La investigación exploró cómo los adolescentes en Chile navegan las complejidades de sus experiencias sociales híbridas, en particular con respecto a la sociabilidad y el entretenimiento, la formación de la identidad, el bienestar y la resiliencia digital, a través de un enfoque cualitativo, utilizando 13 grupos de discusión en los que participaron 43 niñas y 43 niños (estudiantes o participantes de aquí en adelante) como estrategia de recolección de datos. Los protocolos de discusión para los grupos focales se diseñaron siguiendo el conjunto de herramientas de investigación cualitativa del proyecto Global Kids Online (GKO). Este proyecto conceptualiza el uso de las tecnologías digitales como una relación multidimensional que implica artefactos, normas, expectativas culturales, contextos socioeconómicos y otras variables que constituyen el entorno digital (Livingstone, 2015).

Este enfoque tiene busca recopilar información tanto desde el contexto como desde la perspectiva de las personas participantes, proporcionando acceso a la complejidad de significados que rodean sus experiencias con las tecnologías digitales. Es por lo anterior que, los grupos de discusión se conformaron teniendo en cuenta las diferencias socioeconómicas (nivel socioeconómico alto, medio y bajo), a partir del tipo de establecimiento –privado, subvencionado o público–, y el sexo de los participantes. Las discusiones se dieron durante la jornada escolar en el establecimiento educacional en un espacio que garantizaba la privacidad y tuvieron una duración entre 45 y 70 minutos. La descripción del número de participantes por grupo y su distribución según el sexo se muestra en la tabla 1. Cabe destacar, que cuando en este informe se hace referencia a otros actores como la escuela y los padres, se hace a partir de lo reportado por los niños y niñas y por tanto influido por sus experiencias y percepciones y que quizás no corresponderían en su totalidad a como los adultos diagnostican esas mismas prácticas.

**Tabla 1:** Distribución Grupos de discusión por nivel socioeconómico y sexo

Descripción de los grupos		Participantes totales según sexo	
		Hombre	Mujer
NSE	N° grupos		
Alto	4	13	18
Medio	5	16	17
Bajo	4	15	8
	<b>13</b>	<b>87</b>	

Fuente: Elaboración propia

## 2.2 Análisis

El análisis de los datos se desarrolló en etapas interrelacionadas, comenzando con una revisión detallada de las transcripciones y grabaciones audiovisuales de los grupos focales, lo que permitió captar matices de intención, tono y contexto. Se utilizaron categorías analíticas tanto deductivas —basadas en el marco conceptual de Kids Online— como inductivas, emergidas del propio discurso de los participantes mediante codificación abierta y axial.

Se aplicaron criterios de saturación teórica y triangulación entre datos. Este informe presenta únicamente las categorías que mostraron consistencia transversal o variaciones sistemáticas por sexo o nivel socioeconómico. Otros hallazgos más específicos o particulares a ciertos grupos fueron excluidos del análisis principal para priorizar patrones generales.

## 2.3 Lineamientos éticos

Se obtuvo la aprobación del Comité de Ética en Investigación de la Universidad Adolfo Ibáñez (Registro 39/2022, Santiago, Chile). Todos los y las participantes contaron con la autorización del director del establecimiento, el consentimiento informado de sus padres, madres o tutores legales, así como con su propio asentimiento para participar en el estudio.

Dado que los grupos de discusión abordaron temas sensibles, como los riesgos asociados al uso de tecnologías, se implementaron resguardos éticos adicionales para proteger la integridad emocional de las y los participantes. Entre estas medidas, se estableció que los grupos serían conducidos por un investigador y una investigadora con experiencia en trabajo con infancia, ambos sin inhabilidades registradas para trabajar con menores de edad.

Se evitó preguntar de manera directa por experiencias traumáticas o profundizar en vivencias que pudieran generar revictimización o sobreexposición, siguiendo las recomendaciones del Kit de herramientas cualitativas para investigadores de Global Kids Online. Este material advierte que hablar sobre riesgos puede ser emocionalmente desafiante para niños y niñas, ya que podrían recordar experiencias desagradables, alterarse o sentirse vulnerables.

Además, en la presentación de resultados se aplicó un riguroso proceso de anonimización de cualquier dato que pudiera permitir la identificación de quienes participaron y sus colegios. Los nombres utilizados en este informe son ficticios y no guardan relación alguna con los nombres reales de quienes participaron en la investigación, resguardando así su confidencialidad y privacidad.

# 3. Ecología digital

La “ecología digital” se refiere al entorno en el que los niños y niñas interactúan con los medios digitales, incluyendo las oportunidades, riesgos y potenciales daños que le presentan estos y los que enfrentan en línea. Este concepto reconoce la interconexión de las experiencias digitales y los factores sociales, culturales y tecnológicos que las moldean (CEPPE UC, IE-CIAE, MINEDUC y UNICEF, 2024; Livingstone, Mascheroni y Staksrud, 2015). En ese marco, esta sección tratará diversas prácticas digitales, como la adquisición del primer dispositivo, la entretención y socialización a través de diversas plataformas, así como su relación con actividades presenciales, y las experiencias asociadas a la mediación parental y privacidad reportada por los y las estudiantes participantes.

## 3.1 Acceso a dispositivo

De acuerdo con el informe cuantitativo de Kids Online Chile 2022 (CEPPE UC, IE-CIAE, MINEDUC y UNICEF, 2024), se presenta que en promedio el primer dispositivo con acceso a internet al que acceden los niños y niñas baja de 11 a 9 años entre los años 2016 y 2022. Específicamente, el grupo de edad en la que obtienen su primer dispositivo con internet, crece de 2% a 9% entre 0 a 5 años, y de 30% a 49% entre 6 a 9 años (CEPPE UC, IE-CIAE, MINEDUC y UNICEF, 2024). Esta tendencia se condice con lo reportado por la reciente Radiografía Digital Niños, Niñas y Adolescentes (ClaroVTR y Critería, 2025), que indica que el primer contacto con un dispositivo digital es antes de los 7 años, demostrando una tendencia constante a la baja.

### 3.1.1 Acceso Temprano

A partir del reporte de los participantes, se observa que el acceso temprano al dispositivo, incluso antes partir de los 5 o 6 años, tiene un fin instrumental o funcional a las dinámicas familiares. En los grupos focales de colegios públicos o subvencionados manifestaban haber accedido a su primer dispositivo como una manera de que sus padres pudieran cumplir con las labores de cuidado a distancia:

**Miranda:** Yo recibí mi primer celular como a los 7 años, pero solo era para llamar, porque mi mamá como que nos dejaba solos con mi hermano y como que teníamos que llamarla para emergencias.

(Grupo focal femenino establecimiento público)

**Javier:** ... Como a los cinco, seis años tal vez y me instalaron algo, no era WhatsApp, pero era como otra aplicación, porque en la tablet no se podía tener WhatsApp recuerdo. Y era para hablar con mi mamá y mi papá porque ellos dos trabajaban todo el día.

(Grupo focal masculino establecimiento subvencionado)

Asimismo, aparece presente entre las razones de un acceso temprano en todos los grupos socioeconómicos es que el primer dispositivo lo recibieron para comunicarse con el padre o madre con quien no viven en el mismo hogar. Por ejemplo, hijos de padres

separados necesitan el teléfono desde antes para comunicarse con la otra parte de la familia lo que da cuenta de cómo las plataformas están redefiniendo la noción de co-presencia. Tal como se puede ver en las siguientes citas:

**Lorena:** Yo desde pequeña tengo teléfono, pero para comunicarme con mi papá, como son padres separados.

**María:** Yo lo tengo desde los desde los seis años o por ahí porque mis papás se separaron cuando yo era chica y mi mamá no me deja hablar con mi papá, y para una Navidad mi abuelo paterno me regaló un celular para comunicarme mi papá.

**Sofía:** Sí, a mí también me pasó lo mismo. Me regalaron un celular por lo mismo a los ocho porque mis papás se separaron.

(Grupo focal femenino establecimiento subvencionado)

Estos hallazgos ayudan a comprender la dificultad de establecer acuerdos comunitarios o escolares frente al uso de dispositivos, ya que estos tienden a no considerar la diversidad de familias y contextos y el uso instrumental que estos tienen, muchas veces incluso para proteger la consecución de derechos de niños y niñas. Por ejemplo, cuidado, sentido de pertenencia, seguridad y contacto con sus progenitores con los que no habitan.

**El acceso temprano a dispositivos —incluso antes de los 6 años— se vincula con prácticas de cuidado en las familias de colegios públicos y subvencionados, así como con necesidades de comunicación entre padres separados en todos los tipos de establecimientos.**

### 3.1.2 Acceso a edad promedio

Si bien la edad promedio de acceso al dispositivo se da alrededor de los 9 años (CEPPE UC, IE-CIAE, MINEDUC y UNICEF, 2024), las y los estudiantes participantes de este estudio manifiestan en general que no recibieron un dispositivo con un uso libre y acceso ilimitado a contenidos y aplicaciones. Se destaca un acceso inicial, primero a través de los teléfonos de sus padres, o a través de dispositivos propios con cuenta controladas o vinculadas a las cuentas de los adultos o sus instituciones, como pueden ser los controles parentales. Esta vinculación de dispositivos, o accesos supervisados a ciertas aplicaciones y contenidos podría estar dando cuenta de que los adultos de hoy poseen mayor dominio tecnológico en comparación a las generaciones anteriores de padres y madres, ya que ellos mismos crecieron con teléfonos móviles, videojuegos y redes sociales (Boyd, 2014; Livingstone & Sefton-Green, 2016). Actualmente los padres tienen un control técnico y no solo de autoridad frente al uso de tecnologías digitales por parte de sus hijos e hijas. Esta mediación se explica más adelante en el punto 3.4 Mediación Parental.

## 3.2. La vida social híbrida de NNA: Algoritmo personal de la gestión digital

Tal como se constató en el estudio cuantitativo de Kids Online Chile 2022 (CEPPE UC, IE-CIAE, MINEDUC y UNICEF, 2024), existe una multiplicidad de aplicaciones y dispositivos utilizados para la interacción en línea. Esto evidencia un entramado **de plataformas que mediatizan tanto las relaciones digitales como las presenciales, generando así una experiencia de vida híbrida para niños y niñas.**

En este sentido, resulta relevante señalar que las y los estudiantes no establecen grandes diferencias respecto al dispositivo que usan para conectarse a internet (principalmente teléfonos y tablets), puesto que ambos les permiten utilizar las mismas aplicaciones más comunes. Además, en muy pocas ocasiones emplean estos dispositivos para realizar llamadas telefónicas.

Cada comunicación o interacción en dispositivos digitales es el resultado de un “algoritmo cognitivo” demandante, que implica ajustar y calibrar su comportamiento digital de acuerdo a varios factores: los interlocutores o **audiencia imaginada** que los adolescentes consideran serán los observadores de su performance - muy presente en los adolescentes incluso desde antes de la era del internet (Elkind, 1967) - el contexto (físico y temático), el formato de la aplicación y la percepción de permanencia del contenido (si es efímero o permanente). Este proceso se vuelve aún más complejo en estudiantes que gestionan interacciones en múltiples aplicaciones, cada una con distintos estilos de comunicación, normas y protocolos. Navegar estos entornos sociales virtuales se convierte en un proceso demandante. Por ejemplo, una estudiante menciona:

**Francisca:** Cuando me escriben reviso Instagram, porque por ejemplo TikTok lo uso para mandar videos graciosos, en YouTube no tengo nada, en Instagram muy poco, en WhatsApp hablo cosas más serias e Instagram es para molestar, pero con amigas. WhatsApp es como para revisar lo que me mandan (el colegio) o hablar con mi familia.

(Grupo focal femenino establecimiento privado)

En ese sentido, se observa el **uso concurrente de medios** (Gil de Zúñiga y Liu, 2017), o la práctica de usar dos o más dispositivos o medios simultáneamente, también llamada “media multitasking”

**Padres jóvenes que tienen dominio técnico de sus propios dispositivos, pueden gestionar el acceso de sus hijos e hijas a la tecnología, implementando restricciones que se adaptan a la edad y madurez de los menores.**

(Brasel y Gips, 2011). Por ejemplo, múltiples pantallas (Teso Alonso y Raigada, 2015) o diferentes plataformas (Botterill et al., 2015), tal como lo muestra la siguiente cita:

**Martín:** Yo, cuando llego a mi casa, tiro mi mochila a mi cama, me pongo a jugar en el notebook y ahí también tengo abierto el WhatsApp, y pongo también una musiquita por ahí para estar jugando y escuchando a la vez, música.

(Grupo focal masculino establecimiento público).

Los participantes dan cuenta que participan activamente en diversos espacios digitales, como WhatsApp, Instagram, Tik-tok, Twitch y Discord, cada uno con dinámicas y códigos de etiqueta particulares. Esta multiplicidad de interacciones podría generar una demanda constante de “multifacetas”, pues no solo deben adecuarse a sus roles sociales en el mundo físico—como hijo/a, hermano/a o estudiante—sino también desempeñar identidades digitales específicas según cada comunidad, por ejemplo, en Discord<sup>2</sup>, donde algunos asumen el papel de influencers de videojuegos.

Este proceso de gestionar la interacción comunicacional en diversas aplicaciones con diferentes reglas de uso y expectativas sociales se convierte en una tarea demandante especialmente en la adolescencia, etapa caracterizada por el logro de identidad. Como algunas participantes indican:

**Carla:** Es que Instagram lo uso todo el día. Pero no solo como para hablar, también para subir historias.

**Entrevistador/a:** ¿Tú generas contenido? O sea ¿subes cosas propias a Instagram?

**Carla:** ¡Mucho!

**Entrevistador/a:** ¿Cuándo estas en el colegio también?, ¿sobre qué temas?

**Carla:** El colegio es mi fuente más grande de contenido. Es que yo soy payasa.

**Daniela:** Ella es hater<sup>3</sup>.

**Carla:** Es que yo critico a los profesores, o digo que me saqué un tres. “Odio a todos”. “Me voy a encerrar en mi pieza a llorar”. No, pero yo no hago eso. Es como el chiste. Es un chiste. Y todo eso con foto chistosas.

**Entrevistador/a:** ¿Los editas también, les pones música?

<sup>2</sup> Discord es una plataforma digital de comunicación que permite crear canales temáticos y gestionar roles de usuario, favoreciendo dinámicas de grupo en línea para interactuar mediante texto, voz y video. Es ampliamente utilizada por adolescentes y jóvenes, especialmente en comunidades relacionadas con videojuegos, pero también en contextos educativos, de socialización y activismo.

**Niños y niñas ejecutan un complejo proceso cognitivo, una suerte de 'algoritmo personal', para gestionar su interacción digital. Este proceso lo necesitan para navegar las particularidades de distintas plataformas y aplicaciones, considerando la audiencia imaginada y el entorno físico.**

**Carla:** Claro, la música es lo más importante...

**Entrevistador/a:** ¿Haces esas publicaciones cuando estás en clases también?

**Carla:** Cuando se puede, cuando termino algo o puedo sacar el celular.

(Grupo focal femenino establecimiento privado)

Otros estudiantes también comparten su experiencia:

**Entrevistador/a:** ¿Uds. generan o suben contenido propio a alguna plataforma?

**Sergio:** Sí.

**Raúl:** Yo en YouTube.

**Sergio:** Subo videos en TikTok de cosas cotidianas, de vez en cuando grabo cuando voy a comprar pan y eso, o "preparándome el desayunito de hoy".

**Manuel:** Yo a veces subo tutoriales de juegos en YouTube.

**Raúl:** ¡Yo lo sigo!

**Manuel:** ¡Pero si Raúl tiene como 400 y algo seguidores!

**Sergio:** ¡Yo voy como por los 600!

**Entrevistador/a:** Wow, ¿y qué contenido subes tú Raúl?

**Raúl:** Yo hago videos gameplay y ahora mi último video es un video de tráiler.

(Grupo focal masculino establecimiento público).

Si bien la vida social de las y los estudiantes en general se ha entendido como lo que pasa fuera de la escuela, los fenómenos explicados en esta sección dan cuenta de un fenómeno que representa un desafío adicional para los equipos de convivencia escolar, quienes ahora deben mediar interacciones por lo general anónimas que trascienden el espacio presencial y ocurren en entornos digitales más allá de las escuelas.

### 3.2.1. La vida presencial

Aunque hace una década la literatura destacaba que preadolescentes y adolescentes preferían las redes sociales como principal medio de socialización (Marwick y boyd, 2014), los participantes de este estudio evidencian un cambio, ya que expresan una persistente preferencia por las actividades presenciales y la comunicación cara a cara (esto se observa cuando relatan su rutina día a día y también al declarar sus preferencias explícitamente). Los y las estudiantes destacaron el valor de pasar tiempo con amigos en persona, ya

sea en la escuela, en plazas, pasajes o parques por sobre realizar actividades online. De esta forma, algunas niñas comentan:

**Alicia:** Para mí, depende del día. Los viernes hay veces que las chicas se vienen a mi casa porque viven cerca mío.

**Entrevistador/a:** ¿Y se juntan en una casa o en algún lugar?

**Carolina:** Depende.

**Olivia:** Todas estamos en el mismo club deportivo fuera del colegio, así que a veces nos reunimos ahí o en la casa de alguna de nosotras.

**Elisa:** O en el parque, la plaza, da lo mismo.

**Carolina:** Donde a uno se le ocurra. Puede ser: "¿juntémonos en tal parte?" y todos vamos a ese lugar.

(Grupo focal femenino establecimiento privado)

En su relato de rutinas de tiempos libre, normalmente resaltan actividades presenciales:

**Entrevistador/a:** ¿Hacen alguna actividad después del colegio de forma regular?

**Juana:** Dibujo.

**Keyla:** Tengo entrenamiento de voleibol.

**Renata:** Yo salgo a patinar.

**Eliana:** Salir con amigos, o salgo al pasaje y ando en el skate.

**Lisa:** Yo dibujo, juego voleibol, publicar Instagram y eso.

**Eva:** Yo como, duermo, como duermo, y así.

Todas ríen.

(Grupo focal femenino establecimiento subvencionado)

Y las actividades online tienden a ser complementarias a las actividades recreativas más tradicionales:

**Carlos:** Cuando quiero hablar o juntarme con alguien, le escribo por WhatsApp y nos encontramos en un parque o plaza.

**Entrevistador/a:** ¿A los amigos los ven más presencial o en línea?

**Estudiantes:** Presencial.

**Entrevistador/a:** ¿Hay alguien con quien se reúnan más línea?

**Estudiantes:** No.

(Grupo focal masculino establecimiento privado)

Creemos que esta preferencia por lo presencial podría explicarse, en parte, por la experiencia directa de encierro y aislamiento debido a la pandemia de Covid-19 que obligaron al distanciamiento y a un uso extensivo de pantallas de la cual tenían recuerdos cercanos.

**Contrario a la creencia común, los preadolescentes y adolescentes dicen preferir la interacción social en persona sobre la digital, posiblemente influenciados por la experiencia de la pandemia de Covid-19.**

3 El término haters es utilizado por los jóvenes para referirse a personas que emiten críticas negativas, agresivas o despectivas, especialmente en entornos digitales como redes sociales, con el fin de desacreditar, ridiculizar o generar conflictos. Aunque puede tener distintos matices según el contexto, en general se asocia a comportamientos de hostigamiento o rechazo persistente en línea.

Sin embargo, respecto al tiempo que las y los estudiantes pasan en línea en comparación con actividades presencial, se observa una diferencia clara entre los distintos grupos socioeconómicos. Quienes asisten a colegios subvencionados (con niveles medios de vulnerabilidad) reportan pasar más tiempo conectados a redes sociales y otras aplicaciones. Esto podría estar relacionado con una mayor disponibilidad de dispositivos propios y acceso continuo a internet en este nivel socioeconómico, aunque no se puede establecer una relación causal directa a partir de estos datos. Sin embargo, en muchos casos, ambos padres trabajan o están al cuidado de un familiar, lo que les otorga mayor autonomía en el uso de los dispositivos y reduce el control parental sobre su tiempo en línea.

Por el contrario, los estudiantes de los grupos socioeconómicos bajos y altos presentan un menor tiempo de uso de dispositivos, aunque por razones distintas. En los colegios privados, los estudiantes participan en una variedad de actividades extracurriculares, como deportes y talleres, que ocupan gran parte de su tiempo libre. Además, además tienen un mayor acompañamiento y mediación parental, lo que limita el tiempo que pasan conectados (Cita, 1. NSE Alto). En cambio, en los sectores socioeconómicos bajos, los niños y niñas mencionan que deben contribuir con tareas domésticas y el cuidado de sus hermanos menores, lo que también reduce el tiempo que pueden dedicar a estar en línea (NSE bajo).

**Entrevistador/a:** ¿Y qué cosas hacen cuando salen de clases del colegio?

**Damián:** Hago el atletismo aquí en el colegio y tenis en un club cerca a mi casa.

(Grupo focal masculino establecimiento privado)

Las respuestas anteriores muestran las diferencias en las actividades extracurriculares según sexo y el tipo de establecimiento. En el grupo femenino de un establecimiento subvencionado, hay una variedad de actividades recreativas y sociales, incluyendo deportes, arte, redes sociales y simplemente descansar. La diversidad de respuestas sugiere que las participantes femeninas combinan múltiples formas de ocio y socialización. En cambio, en el grupo masculino de un colegio privado, la respuesta es más estructurada y centrada en deportes organizados, lo que podría reflejar una mayor institucionalización de sus actividades extracurriculares. Como declaran algunas participantes:

**Entrevistador/a:** ¿Y qué cosas hacen cuando salen de clases del colegio?

**Bernardita:** Eemm... a cualquier hora del día, pero lo tengo que hacer cuando estoy en casa, sería como ordenar obviamente la pieza, limpiar los baños, recoger los juguetes de mi hermana que los deja botados.

**Juana:** También ayudo con la casa, como mis papás llegan tarde, entonces para que no lleguen a ordenar yo ahí ayudo.

**Antonia:** Yo también tengo que hacer cosas de la casa, y cuido a mi hermana.

**Entrevistador/a:** ¿Qué edad tiene tu hermana?

**Antonia:** Dos, es chiquitita. Eeh... y también tengo que poner la mesa, recogerla, a veces lavar los platos, regar las plantas.

**Roberta:** Ah si yo también, a veces mi mamá me deja como ropa en el tendedero, para que la saque, que la doble y se la pase a mi hermano y que la guarde en su closet. También ayudo a lavar la loza, barro, trapeo y cosas así.

**Aurora:** Yo en la mañana tengo que ayudar en la casa, tengo que levantar a mi hermano y hermana, y también tengo alimentar a mis... a mis perros.

**Paulina:** Ah si yo también, levanto a mi hermana y la ayudo a buscar la ropa y después le hago un pan, algo para el desayuno. (Grupo focal femenino establecimiento subvencionado)

**Cristóbal:** Yo llegando a la casa primero me baño almuerzo si no almorcé en el colegio, luego hago los deberes, y en la noche

## En cuanto al uso de dispositivos y el tiempo en línea se pueden observar diferencias consistentes por nivel socioeconómico:

Los estudiantes de nivel medio son los que manifiestan pasar más tiempo conectados en línea, ya que cuentan con mayor autonomía en el uso mientras padres están trabajando.

Los estudiantes de niveles socioeconómicos más altos y más bajos pasan menos tiempo en línea, pero por razones distintas: los primeros debido a actividades extracurriculares y mayor supervisión parental, y los segundos debido a responsabilidades domésticas.

debo ir a comprar el pan.

**Vladimir:** Yo llego a la casa, y me pongo hacer los quehaceres de la casa, cuando los termino puedo estar en el celular, pero en verdad lo que más hago es estar acostado, tirado no más casi durmiendo.

**Mateo:** Yo en las tardes tengo que ir a comprar el pan también. (Grupo focal masculino establecimiento público)

En tanto que este segundo grupo de respuestas muestran otro tipo de actividades después del horario escolar, más asociadas a las labores de cuidado y trabajo doméstico. En este respecto, si bien tanto hombres como mujeres reportan la realización de dichas actividades, las respuestas evidencian diferencias según sexo en la distribución de responsabilidades domésticas, con las participantes del grupo femenino asumiendo un mayor volumen y diversidad de tareas en comparación con los participantes masculinos.

### 3.2.2. WhatsApp para comunicación familiar y funcional

Entre los resultados de acuerdo con las aplicaciones usadas WhatsApp aparece como la aplicación más utilizada para mediar las relaciones familiares, permitiendo distintos niveles de cercanía entre sus miembros. Las y los estudiantes señalan la existencia de múltiples grupos familiares con diferentes grados de interacción: desde la familia extendida, que se enfoca en eventos sociales e información general, hasta la familia nuclear con la que comparten vivien-

da- pasando por subgrupos más pequeños para coordinar asuntos logísticos del día a día. A continuación, se presentan algunos fragmentos de la conversación que ilustran estas dinámicas:

**Lucía:** Sí, está el grupo grande y el grupo chico de la familia.  
**Sol:** Yo también, tengo uno donde está mi hermana, mi papá y mi mamá; tengo uno donde está mi mamá, mi hermana y yo, ese grupo se llama "El trío rancio".  
**Lucía:** ¿Qué onda tu familia Sol?  
**Sol:** Ahí si ponemos como: "mamá ¿a qué hora nos vienes a buscar?" o mi mamá pone "¿a qué hora salen?" y nosotras "a tal hora", es para eso. Y también está el de la familia grande, en que están mis tíos que ponen como: "hola, la próxima semana es el cumpleaños de..." y es como "yo voy, yo voy yo voy, yo no voy", es eso literalmente.  
**Lucía:** Yo tengo un chat de primos, o sea, con casi todos mis primos grandes, todos tienen celular, pero esos chats están muy muertos, nadie habla por ahí. Y luego está el chat que es como solo las mujeres del lado paterno de mi familia, en el que hablan mil cosas, desde política hasta "estoy vendiendo cremitas, ¿alguien quiere?" ... O mi abuela escribe algo así como: "oh buenas vibras, buenos días" y mandan fotos de flores.  
 (Grupo focal femenino establecimiento privado)

**Entrevistador/a:** ¿Y por WhatsApp con quien hablan?  
**Alonso:** Con amigos.  
**Leopoldo:** Familiares.  
**Bastián:** Familiares principalmente.  
**Entrevistador/a:** Ya, ¿y ahí como es la comunicación?  
**Bastián:** Con todo, audios, videos, texto, todo.  
**Alonso:** Sí, también todas las anteriores.  
**Leopoldo:** Yo solo con texto.  
**Camilo:** Mayormente texto, ah y stickers también.  
**Rafael:** No sé, cuando no quiero escribir simplemente mando un mensaje de voz.  
 (Grupo focal masculino establecimiento subvencionado)

WhatsApp también se utiliza para la coordinación de actividades y deberes escolares propios del aprendizaje formal, creando grupos distintos según el propósito: el grupo del curso, los de actividades extraprogramáticas o uno de información general en sus escuelas. Las y los estudiantes no reportaron tener grupos de WhatsApp con fines recreativos ni con personas externas a su colegio o familia, lo que demuestra que, en esta aplicación, la mayoría de las interacciones ocurren con quienes también comparten espacios físicos. Bajo la pregunta de cuántos grupos tienen en sus teléfonos, ya sean grupos de WhatsApp, Instagram u otra aplicación, en algunos de los grupos focales los y las estudiantes mencionan pertenecer a diversos espacios digitales, tales como grupos con sus amigas, primos y compañeros del colegio. También hacen referencia a grupos con la familia, con amistades cercanas y con personas con quienes se reúnen fuera del ámbito escolar, ya sea del barrio o relacionados con videojuegos.

Un ejemplo, en esta interacción:

**Entrevistador/a:** Ya, y eso mismo, lo de los grupos, escuché varias veces que dicen: personas privadas, un grupo privado, o el grupo grande. ¿Cuáles son esos tipos de grupos?  
**Manuela:** Hay distintos tipos de chats en WhatsApp e Instagram. Uno puede tener un chat privado con una persona, como yo con la Clara.  
**Clara:** Después están los grupos más pequeños como de 3 o 4 personas, incluso 5, se puede ir ampliando hasta 6 o 7. Y después están como los chats más grandes, que serían como los chats del curso, en otros casos podría ser una alianza o cosas así.  
**Manuela:** O un grupo de amigos extragrande, así como de 20 personas.  
**Entrevistador/a:** ¿Qué tipo de contenido se postea en uno u

## Niñas y niños utilizan WhatsApp de forma similar para comunicarse y mantenerse conectados socialmente a un nivel utilitario –no recreativo-, independientemente de su nivel socioeconómico.



otro, como cuál es la diferencia?

**Manuela:** No cambia mucho. En el chat del curso de habla mucho de fútbol, porque los hombres no tienen grupo separado entre ellos, entonces hablan por el chat del curso, y discuten sus temas de hombres y sus fotos raras.  
 (GRUPO FOCAL femenino establecimiento privado)

Los y las estudiantes, independientemente de su nivel socioeconómico, emplean WhatsApp de manera similar para comunicarse con pares y familiares, usando diversos formatos como texto, audios, videos y stickers, según sus preferencias. Asimismo, se identifican distintos tipos de grupos (chats privados, grupos pequeños y grandes) cuyo contenido varía, pero que en general sirven para coordinar, compartir información y mantener el contacto social. Los participantes reportan compartimentar sus interacciones digitales seleccionando plataformas que se ajustan a la naturaleza de cada relación y objetivo de comunicación, sin embargo, WhatsApp se mantiene como una plataforma de dominio multifacético de la comunicación, lo que se condice con investigaciones previas (ver Boczkowski, Matassi, y Mitchelstein, 2018). Estos resultados se alinean con otros estudios que señalan que los y las jóvenes seleccionan para comunicarse la plataforma digital en función de la proximidad de los vínculos, y del número de receptores previstos (Agosto y Abbas, 2010). Estos "anillos de interacción", como algunos autores llaman a este uso diferenciado de las plataformas, responden a una curatoría activa por parte de los y las jóvenes (Dyer, 2017).

### 3.2.3. Sociabilidad digital: Redes sociales versus plataformas de videojuegos

Los hallazgos indican que, para comunicarse con amistades que forman parte de la escuela, pero también de aquellas que no, niños y niñas utilizan diversas aplicaciones según sus intereses y dinámicas de interacción y fuertemente diferenciadas según sexo. En el caso de las participantes femeninas, suele destacarse Instagram como principal medio de contacto con la finalidad de gestionar y fortalecer los vínculos interpersonales, mientras que en línea con los resultados de la investigación Kids Online Chile 2022 (CEPPE UC, IE-CIAE, MINEDUC y UNICEF, 2024), en los participantes masculinos el uso de plataformas asociadas a videojuegos (como Discord) cobra relevancia, es decir la socialización en los varones esta mediada por los usos recreativos específicamente los juegos en línea. Este resultado es similar al de otros estudios en los que se resalta como en los niños y adolescentes masculinos el videojuego forma parte de su socialización debido a que el videojuego permite las relaciones entre pares, el desarrollo de la identidad, la colaboración y el desarrollo neurobiológico (Maheux et al., 2024).

#### 3.2.3.1. Redes sociales y sociabilidad

En los grupos de discusión también se menciona que son las estudiantes, las que utilizan múltiples plataformas de comunicación digital, cada una con una función específica en su vida cotidiana. Instagram se destaca como el canal principal para conversaciones diarias y temas formales, mientras que WhatsApp se reserva para interacciones en grupos de curso o comunicación familiar. TikTok es percibido como un espacio de entretenimiento y humor, donde comparten videos sin mayor profundidad. En algunos casos, Discord es usado para conversaciones privadas en base a juegos o películas con amigas cercanas, pero no como una red social generalizada. Además, emergen aplicaciones alternativas como Obimy, que en su momento permitió interacciones afectivas sin texto, aunque su uso ya no es relevante para el grupo. También se observa que las llamadas telefónicas tradicionales son poco frecuentes y se utilizan principalmente para comunicarse con familiares mayores. En general, las estudiantes desarrollan estrategias diferenciadas para gestionar sus relaciones sociales según la plataforma digital, priori-

zando la inmediatez, la privacidad y la naturaleza de cada vínculo. Como se indica en un grupo focal:

**Entrevistador/a:** ¿Entonces Instagram es tu canal de comunicación?

**Florencia:** Sí. Igual Discord. Pero como que cada red social es para algo específico, o sea, en Tik Tok nos enviamos videos, es la red social de tonteras, para reírnos; y en Instagram nos hablamos cosas más formales. Hablamos el 90% del día por Instagram y WhatsApp lo usamos para las cosas del grupo del curso. (Grupo focal femenino establecimiento privado)

**Entrevistador/a:** ¿Y cómo se comunican? ¿Chatean por WhatsApp, se llaman por teléfono?

**Elsa:** No no, por Instagram...

**Entrevistador/a:** ¿Y chatean o se mandan audios?

**Elsa:** A veces audios, como de un minuto hasta cinco minutos... (Grupo focal femenino establecimiento público)

**Entrevistador/a:** ¿Y cómo se comunican? ¿Chatean por WhatsApp, se llaman por teléfono?

**Soledad:** Solo llamo por teléfono cuando quiero hablar con mi abuela, y la llamo al teléfono de su casa desde mi celular.

**Entrevistador/a:** ¿Y usan WhatsApp para chatear entre ustedes?

**Rosalía:** Sí, sí, sí chateamos por WhatsApp.

**Lourdes:** No sé, es que depende de la persona igual. A la Soledad le escribo por WhatsApp o la llamo directo. Pero, si me quiero juntar con una persona con la que no hablo tanto le escribo por Instagram.

**Rosalía:** Por ejemplo, a una compañera que no usa tanto WhatsApp, a ella le escribo por Instagram.

**Soledad:** Cuando quiero hablar con mi familia lo hago por WhatsApp. Ah y con una amiga hablo por Discord, pero ahí solo hablo con mi amiga y no tengo a nadie más.

**Lourdes:** Con algunas amigas tenemos Obimy, una aplicación que era como bolitas con cara con el nombre de la persona y al apretar la bolita podías enviar un abrazo o también podías pegarle. (Grupo focal femenino establecimiento privado)

En resumen, las participantes femeninas son mucho más explícitas que sus pares masculinos respecto del uso y gratificación que encuentran al utilizar una aplicación u otra, siendo la socialización un fin en sí mismo, que en general no es mencionado por los varones, para el cual deciden utilizar aquellas que mejor le permiten conseguir este fin. En los estudiantes varones su socialización usando dispositivos está asociada a una tarea-juego, pero no es buscada o explícitamente mencionada como el objetivo de la interacción.

#### 3.2.2.2 Videojuegos

Los videojuegos forman parte de los usos comunes de los dispositivos. Vale la pena destacar que el nivel de interacción que se logra con otros jugadores depende mucho de la disponibilidad y calidad de la conexión y del dispositivo (teléfono, laptop o consola). Siendo, de todas maneras, más apreciado un tipo de juego que permita la interacción en tiempo real. Como se muestra en la siguiente conversación:

**Sara:** Yo juego Play [Station]. Con mi primo siempre jugamos con la Play [Station], y siempre jugamos a fútbol, al FIFA. Es muy bueno.

**Entrevistador/a:** ¿Algún otro juego?

**Camila:** Ahh el Just Dance, ese de baile.

**Sara:** Y al Minecraft.

**Entrevistador/a:** ¿Y dónde lo juegan, en el celular o dónde?

**Sara:** En el celu, pero me da pena jugar sola.

**Entrevistador/a:** ¿Y en el Minecraft también puedes jugar con gente que no conoces?

**Camila:** Ahá.

**En cuanto a sociabilidad las niñas priorizan redes sociales como Instagram para mantener vínculos, mientras que los participantes masculinos socializan principalmente a través de plataformas vinculadas a videojuegos.**

**Entrevistador/a:** ¿Y has jugado con gente que no conoces?

**Sara:** No. Internet va muy mal.

(Grupo focal femenino establecimiento público)

También en un grupo de estudiantes varones se comentó:

**Humberto:** Tenemos un grupo de Discord con un par de hombres de la generación y ahí de vez en cuando alguien pregunta: ¿alguien juega?, ahí le responden y se suman a jugar y ahí se ponen a jugar.

**Esteban:** Jugamos lo que sea, Ramón quiere siempre buscar juegos nuevos, nunca tienen nada igual. Terminamos jugando Warface.

**Humberto:** Es como Fortnite pero sin construir.

**Esteban:** Sí hablamos por Discord mientras jugamos, pero no nos da para completar el equipo, así que nos tenemos que llenar con más gente. Sumamos argentinos principalmente.

**Entrevistador/a:** ¿Cómo y cómo funciona eso? ¿Cómo fluye la conversación o cómo empiezan a conversar con alguien que no conocen?

**Esteban:** De hecho, ayer estaba jugando y me hice amigo de un niño argentino conversando por el chat.

(Grupo focal masculino establecimiento privado)

Se identifican diferencias en las experiencias de juego según el tipo de establecimiento y sexo de los participantes. En los grupos femeninos de establecimientos públicos, las estudiantes mencionaron juegos como FIFA, Just Dance, Minecraft, Free Fire y Roblox, priorizando experiencias compartidas con familiares o amigas. Aunque el juego en línea es una posibilidad, las dificultades técnicas y la preferencia por jugar acompañadas influyen en sus elecciones. Además, en juegos como Roblox y Free Fire, las participantes reconocen riesgos vinculados a la interacción con desconocidos, como solicitudes de contacto en WhatsApp, ante lo cual adoptan estrategias de protección, como rechazar o ignorar dichas solicitudes por temor a ser rastreadas. Al mismo tiempo, resulta interesante constatar que la calidad de la conexión y la plataforma juegan un rol en la interacción. Por ejemplo, una participante menciona que no juega en línea con desconocidos porque “Internet va muy mal”, refiriéndose a una conexión de mala calidad o lenta, lo que indica que la infraestructura también condiciona estas prácticas.

En contraste, en los grupos masculinos, los juegos en línea parecen cumplir una función de sociabilización dentro de su grupo de pares, con plataformas como Discord facilitando la coordinación de partidas con compañeros y jugadores desconocidos —principalmente argentinos. Sin embargo, el contacto con desconocidos varía: algunos participan en chats activos y hacen nuevos amigos, mientras que otros evitan el uso del chat de voz o limitan la interacción a lo funcional. Este resultado en relación al uso de Discord por los niños y jóvenes varones, se condice con los resultados del Kids Online Chile 2022 (CEPPE UC, IE-CIAE, MINEDUC y UNICEF, 2024), donde se observó una prevalencia significativa del uso de esta plataforma entre varones sobre 11 años, independiente de su grupo socioeconómico.

El grupo masculino de colegio privado muestra una mayor estructuración de su vida social en torno a los videojuegos, utilizando Discord como herramienta para organizarse y explorar diferentes estrategias de juego. Aunque existe contacto con desconocidos, este es regulado y no siempre involucra comunicación directa. En cambio, el grupo de colegio público parece depender más de las relaciones preexistentes, con menos infraestructura para coordinar juegos en línea y una menor exploración de interacciones fuera de su círculo inmediato. Esto sugiere que el acceso a plataformas de comunicación como Discord y una mayor cultura de exploración de juegos pueden estar más presentes en contextos privados, mientras que en colegios públicos el juego en línea se mantiene más ligado a relaciones directas y conocidas.

### 3.3. Estrategias manejo de la privacidad

Para niños, niñas y adolescentes, el uso social de internet es esencial, siendo usuarios frecuentes de redes sociales para interactuar. La privacidad adquiere nuevas dimensiones en entornos digitales con públicos en red y características como persistencia y escalabilidad (boyd, 2010). Los preadolescentes gestionan estratégicamente su “yo” digital, seleccionando qué, cómo y con quién compartir contenido, lo que les permite controlar su privacidad y vincularse con ciertos grupos, conscientes de los riesgos digitales (Choi y Bazarova, 2020; Müller et al., 2020).

#### 3.3.1. Uso del modo efímero y conciencia de su huella digital

En cuanto al modo efímero, los niños y niñas prefieren compartir contenido autogenerado (como fotografías y videos) a través de formatos que desaparecen tras ser vistos, ya que esto se asemeja más a una conversación en tiempo real —como una charla cara a cara o una llamada telefónica— que a una publicación permanente en redes como Tik Tok, Instagram o X (antes Twitter). Esta preferencia refleja una mayor conciencia sobre la huella digital: al parecer, esta generación ha internalizado las advertencias sobre la permanencia del contenido en línea y prefiere no dejar rastros de sus interacciones. Esta modalidad permite una comunicación más espontánea y natural entre pares. En respuesta a estas prácticas, muchas plataformas han incorporado funciones específicas para facilitar este tipo de comunicación efímera, incluyendo alertas ante capturas de pantalla y mensajes temporales. A su vez, este tipo de interacción les permite un mayor resguardo de su privacidad:

**Isidora:** Los papás podrían encontrar cosas raras en mi teléfono... conversaciones extravagantes, pero es que las hago de tonto, que son como: “Hola estúpida” y después “¿qué haces imbécil? Y yo “nada tarada”. Es ese tipo de conversación, y después mi mamá las vería y tampoco entendería. Y de todas formas existe el modo efímero así que...

(Grupo focal femenino establecimiento privado)

**Martina:** Uso modo efímero para algunas conversaciones en Instagram, donde mandas como “hola poto” y después lo vuelves a sacar y se elimina, o cuando mandas una foto como pa’ la racha de fotos, si les sacas captura, la otra persona sabe que le sacaste captura.

(Grupo focal femenino establecimiento privado)

En la conversación con los diferentes grupos, parece ser que el uso dado tiene que ver más bien con un resguardo de la privacidad y de no generar contenidos que puedan ser tomados fuera de contexto, más que una medida de protección o previendo impactos reputacionales futuros.

**Los estudiantes optan por la comunicación en modo efímero, buscando una experiencia más cercana a la conversación sincrónica oral, donde la interacción es inmediata y no deja huella digital.**

### 3.3.2. Manejo de la privacidad por colapso de contextos

Niños, niñas y adolescentes enfrentan en redes sociales el llamado colapso de contextos (Marwick y boyd, 2011), que es cuando una audiencia no prevista accede a contenido y lo interpreta negativamente por desconocer el contexto original. Esto los lleva a controlar quién accede, recopila o comparte su información como forma de proteger su privacidad y su “yo” ante distintas audiencias. En los grupos focales, relataron borrar contenido de sus celulares para evitar ser malinterpretados por sus padres.

Esto es coincidente con la literatura actual, que detalla como la exposición a contenido digital permite expresar la identidad y sus límites sociales, pero los adultos suelen tergiversar estas interacciones al ignorar el contexto o la cercanía entre interlocutores. La construcción de identidad y sociabilidad de niños, niñas y adolescentes se desarrolla cada vez más en sus propias redes sociales digitales, un espacio cultural autónomo donde -siguiendo a Sonia Livingstone- los jóvenes redefinen relaciones, expresión, visibilidad y participación y exploran nuevas oportunidades de identidad y sociabilidad, emancipándose de las normas culturales tradicionales y del dominio adulto o de los medios convencionales (citada en Browne y Rodríguez-Pastene, 2019). Esta “cultura digital” representa un espacio propio para la niñez y adolescencia. Por ello, los adolescentes diseñan sus publicaciones para una audiencia imaginada, que no siempre coincide con la real, y adoptan estrategias para manejar esa diferencia:

**Danae:** En realidad no ha pasado nada malo, pero como que prefiero no mostrárselos a mis papás (...) Los papás casi siempre malentienden las cosas.

(Grupo focal femenino establecimiento público)

**Eloísa:** Yo borro mis videos y mis fotos antes de pasárselo [el teléfono], porque mi mamá los ve y me dice “ay, que te ves linda” o “ay, esta foto” y eso como que no...

**Carla:** Ay, mi mamá hizo eso una vez: se transfirió todas mis fotos a su celular. Sin decirme nada. Ella llegó y se las mandó a su celular. ¡Muy tranquilo!

**Daniela:** Yo por eso borro todo. Es que no me gusta. Es como mi privacidad. No, no me gusta que vean mis cosas, lo que yo hago.  
**Elizabeth:** Ay sí, una vez mi papá me revisó el celular y revisó todos mis contactos. Y me empezó a preguntar “¿quién es ella?, ¿y ella quién es?”

**Laura:** Con la Daniela siempre hablamos cosas raras, y mis papás me molestan, “que ¿por qué andas hablando de eso?, no hables esas cuestiones”, así que yo borro todo porqué sé que si las ven me van a retar.

(Grupo focal femenino establecimiento público)

Las respuestas surgidas en los grupos focales revelan que las participantes femeninas buscan gestionar su privacidad e identidad digital con autonomía, pese a la vigilancia parental. Surge una tensión entre este deseo y la interferencia adulta, que acentúa el colapso de contextos (Marwick y boyd, 2011). Evitar compartir o borrar contenidos muestra su necesidad de espacios para la autoexploración e individuación (Livingstone, 2024; Müller et al., 2020). Así, la privacidad se vuelve clave en el desarrollo de la identidad y plantea a los padres el desafío de equilibrar protección e independencia.

### 3.3.3. Conciencia de la privacidad: tensiones

Existe controversia sobre cómo adolescentes y adultos entienden la privacidad en línea, reflejada en la “paradoja de la privacidad” (Barnes, 2006): mientras los adultos temen por su privacidad, NNA comparten información personal con naturalidad. Esto se debe a que los más jóvenes tienen una noción distinta de privacidad (Livingstone, 2008), y, por ende, de lo que consideran una violación de ella (Peter y Valkenburg, 2011). Para los adultos, proteger a sus hijos implica evitar riesgos reputacionales o pérdida de control de datos; para NNA, la auto-divulgación es parte de su identidad, for-

ma de comunicarse en línea (González-Larrea y Hernández-Serrano, 2020). Investigaciones recientes exploran la relación entre apoyo parental, autonomía, privacidad y desarrollo psicosocial adolescente, indicando que el apoyo parental que promueve la autonomía -como la empatía, la orientación y la presentación de opciones- es un predictor de independencia volitiva de sus hijos (Beyers et al., 2024), desarrollando mejor la capacidad de actuar en base a sus propios valores, su autodeterminación y la toma de decisiones informadas. Por otra parte, Ruiz y Yabut (2024) encontraron que la autonomía emocional y el compromiso de identidad predicen el bienestar psicológico. En este sentido, la exploración identitaria en plataformas digitales por parte de jóvenes y adolescentes es una faceta del ejercicio de su autonomía y gestión de la privacidad. Esta dinámica relatada en la literatura se pudo también observar en los grupos de discusión:

**Entrevistador/a:** ¿Cuál es el problema que tienen con que les revisen el celular?

**Ana:** No es que no tengamos nada, es la privacidad. En nuestra privacidad que ellos deberían respetar porque son nuestros padres, o sea, nosotros les respetamos la privacidad a ellos entonces que sea mutuo también.

**Beatriz:** Ya, el tema del cuidado y está bien que nos cuiden...

**Cecilia:** Pero nos están sobreprotegiendo mucho ... ya son protectores. Se vuelve asfixiante que estén todo el rato encima de ti y es como, ¡por favor, déjenme ya si quieren que madure!, si quieren que haga ciertas cosas, aléjense un rato de mí. Dejen de pensar tanto ¿en qué estará haciendo mi hija?

**Ana:** Dejen de tomarme la mano y déjenme caminar sola. Si me caigo es parte de la vida de aprender.

**Cecilia:** Si nos caemos. Y yo muchas veces me caí en mi vida. Pero no caerme de darme el “porrazo” sino en equivocarme...  
(Grupo focal femenino establecimiento subvencionado)

Los grupos focales evidencian una relación compleja entre adolescentes y padres respecto a la privacidad en línea, con visiones divergentes sobre su significado y gestión. Para los adolescentes, la privacidad es clave en la construcción de su autonomía e identidad, en línea con la idea de “control selectivo del acceso al yo” (Altman, 1975). Varios participantes expresaron que las revisiones parentales a sus dispositivos violan su intimidad, como señaló un estudiante: “están violentando el derecho a la privacidad de uno al revisar nuestro teléfono”. O esta otra interacción:



**Iris:** A mí una vez mi papá me vio el teléfono, pero porque le encanta revisarme las cosas, entonces yo le dije “ya para por favor, no soporto seguir así, deja de revisarme las cosas”, porque es súper estresante. Por eso no guardo nada, pero es súper molesto.

**Jacinta:** A mí antes me lo hacían.

**Magdalena:** Sí, una vez yo le dije a mi mamá, si tú me vas a castigar con el celular, castígame todo lo que quieras, pero no me lo revises porque es mi privacidad. Y ella empezó con la excusa que somos menores.

**Jacinta:** Sí, para ellos, esa es la clásica excusa, “que somos menores de edad”.

(Grupo focal femenino establecimiento subvencionado)

La intervención parental, percibida como “sobreprotección”, genera incomodidad y conflicto, especialmente en adolescentes mujeres, quienes relataron que hablar de estos temas con sus padres suele derivar en discusiones. Estas tensiones reflejan un choque generacional donde los jóvenes sienten que los adultos no comprenden el valor que la privacidad tiene para su desarrollo personal. Dicha tensión y choque distan de ser algo propio de esta generación (ver Collins y Luebker, 1994; Kerr et al., 1999; Jiménez y Delgado, 2002), incluso los adolescentes que se sienten generalmente positivos en sus relaciones con sus padres pueden llegar a resentir esta supervisión en entornos digitales, porque entra en conflicto con sus propias expectativas sobre la confianza de los padres, la auto-revelación responsable, su privacidad y autonomía. Esta situación puede traer consigo el efecto inverso, de acuerdo con lo reportado en estudios previos (Hawk, Hale, Raaijmakers y Meeus, 2008), en los que se concluye que la intervención directa -como los controles parentales de las actividades en línea- puede disminuir la divulgación de información por parte de los adolescentes hacia los padres, generando un distanciamiento y quedando más expuesto a vulnerabilidades.

Los adolescentes buscan controlar no solo sus dispositivos, sino también su actividad en redes sociales. Un estudiante varón de un establecimiento subvencionado mencionó usar contraseñas en aplicaciones como WhatsApp e Instagram como forma de proteger su espacio personal. Esta actitud refleja una visión activa de la privacidad, distinta a la de los adultos. Mientras estos ven la invasión como un riesgo potencial, para los adolescentes representa una transgresión a su derecho de gestionar su identidad de forma autónoma.

### 3.4. Mediación parental

Esta sección se centra en la participación de padres, madres y cuidadores principales en las experiencias digitales de niños y niñas. Diversos estudios destacan el rol clave de los padres en guiar un uso ético y seguro de los medios, mitigando riesgos y fortaleciendo la alfabetización digital (Kutrovátz, 2022; Pfetsch, 2018; Rodríguez de Dios et al., 2018). Es así como se ha identificado que las estrategias de mediación para supervisar, regular y moldear las interacciones tecnológicas de niños y niñas pueden ser diversas (Mascheroni et al., 2018; Nikken y Oprea, 2018) pero se pueden resumir en tres grandes enfoques la mediación restrictiva, mediación activa y mediación negligente (Chen y Chng, 2016). En esta investigación se pudieron encontrar ejemplos de los tres tipos de mediación.

Es importante destacar que, a diferencia de los primeros años de internet y redes sociales —cuando las jerarquías familiares se veían desafiadas debido al mayor conocimiento digital de niños y niñas en comparación con sus padres—, en la actualidad las y los estudiantes tienden a reconocer la autoridad parental también en el ámbito digital, al igual que en otros aspectos de la vida familiar, integrándolo como una dimensión más de esa relación y esperando la guía y supervisión de igual manera. Este resultado hace eco de investigaciones previas donde las y los jóvenes reportan reconocer y recibir apoyo por parte de los padres en el uso de la tecnología digital (Adorjan, Ricciardelli y Saleh, 2022), aunque esta aceptación de la autoridad paterna sobre el uso de internet está relacionada con su comportamiento en las redes sociales (Symons, et al., 2020) y choca con su expectativa de privacidad y autonomía como se profundizará más adelante.

#### 3.4.1. Experiencias de mediación parental restrictiva

La mediación restrictiva implica establecer reglas que limitan los tiempos de uso y el acceso a contenidos en línea como principales estrategias (Martínez et al., 2020; Nichols y Selim, 2022). En los relatos de los participantes de los grupos focales pudimos encontrar hallazgos similares a lo que otros autores han establecido anteriormente, al descubrir una conexión entre el grupo socioeconómico y las formas de mediación parental digital. En general, se ha observado que las familias de bajos ingresos – con padres con menor nivel educativo y competencias digitales, que desconfían más en sus propias habilidades tecnológicas - tienden a tener una actitud más negativa hacia el uso de internet y las herramientas digitales por parte de sus hijos (Brito et al. 2017; Nikken y Oprea, 2018), lo que se traduce en el despliegue de estrategias más restrictivas. Consistente con ello, en nuestro estudio, este tipo de mediación se observó con mayor frecuencia en contextos de colegios públicos, tal como se infiere en el siguiente diálogo:

**Margarita:** Mi mamá en la semana me restringe el horario, como hasta la 1...

**Gloria:** A mí mi papá me quita el teléfono en la noche.

**Betina:** Yo veo el celular como por dos horas al día, y después me lo quitan y en la noche me quedo dormida con la tele.

(Grupo focal femenino establecimiento público)

**Entrevistador/a:** ¿Sus papás tienen sus claves? ¿Pueden entrar a sus teléfonos?

**Andrea:** Tienen la huella, o sea pueden entrar con su huella digital.

**Bianca:** No eso, pero mi mamá se sabe mi clave.

**Catalina:** Sí, se sabe mi clave...

**Jessica:** Mi mamá me obliga, me dice “tienes que dejarme entrar a tu teléfono con mi huella”.

(Grupo focal femenino establecimiento público)

**Eulalia:** Yo tengo mi cuenta conectada con la de mi mamá.

**Entrevistador/a:** ¿Entonces ella puede ver todos tus mensajes?

**Eulalia:** Todos.

(Grupo focal femenino establecimiento público)

Considerando que la mediación restrictiva “no mejora la resiliencia en línea de niños, niñas y adolescentes” (Vandoninck, d’Haenens y Roe, 2013:22), se plasma una necesidad de generar estrategias de mediación activa entregando gradualmente más autonomía digital a niños y niñas.

### 3.4.2 Experiencias de mediación parental activa

El segundo tipo de mediación son las formas activas, que incluye métodos formativos como: la orientación y el consejo sobre la conducta en línea (Chen y Chng, 2016; Nichols y Selim, 2022); actividades de visualización conjunta en las que los padres interactúan con la tecnología junto a sus hijos (Clark, 2011), y el aprendizaje participativo que implica la exploración colaborativa donde los padres aprenden de y con sus hijos (Clark, 2011). Ejemplos de este tipo de mediación son más fáciles de identificar entre los participantes de grupos focales de colegios privados:

**Agustina:** Yo creo en el tema de la comunicación con los papás, porque igual depende de los papás. Mis papas son como jóvenes y de mente abierta. Pero si estoy, hablando con una persona de otro país o de otro lugar, yo les aviso cuando voy a hablar no más, porque ya está al tanto de la persona con la que estoy hablando, saben quién es. Y si pasa algo raro, voy y les digo. Pues saben que yo ya tengo autocuidado sobre mí, y más que todo pueden confiar en mí y ya con la confianza se puede hacer mucho más, porque al hacerlo escondida salgo perjudicada yo al final.

(Grupo focal femenino establecimiento subvencionado)

**Clara:** Yo tengo la cuenta vinculada de mi papá, pero él no tiene acceso ni a mis fotos ni a mis aplicaciones. Pero igual me dan bastante libertad, porque igual confían en que no haré nada, me enseñaron todo eso de no hablar con extraños. Entonces confían en mí lo suficiente, saben que no voy a hacer cosas raras en el teléfono, así que no me dicen nada, realmente confían en mí lo suficiente para darme esa privacidad.

(Grupo focal femenino establecimiento privado)

**Gabriel:** Sí, es que me tienen confianza. Es que depende de la confianza que tengas con tus papás.

**Entrevistador/a:** ¿De qué cosas están preocupados los papás y hablan con ustedes?

**Luis:** De que los hijos no tengan mala influencias en redes sociales o que vea cosas extrañas.

**Julio:** De que no comparta cosas que pueden ser personales.

**Ignacio:** De que estés revelando datos personales también.

**César:** Y también de con quién nos mensajamos.

(Grupo focal masculino establecimiento subvencionado)

**Josefina:** Algo que pasa, es que yo con mi mamá intento ser abierta. Es que ya me pasó antes que le oculté muchas cosas y terminé peor yo. Entonces prefiero tenerle confianza y le digo “mamá, ¿puedes ver algo en mi teléfono?” y le paso mi teléfono y ella sabe mi clave y todo, y bajo esa misma confianza ella sabe que no le voy a ocultar nada. Aunque igual a veces pasa que revisa y esas cosas e igual me incomoda, pero yo tengo más confianza en ella y sabe que lo que pase le iré a contar, entonces eso hace que ella me tenga más confianza. Confiamos mutuamente una en la otra.

(Grupo focal femenino establecimiento subvencionado)

Los estudios muestran que son las estrategias activas, y no las restrictivas, las que influyen positivamente en las habilidades digitales, la percepción de riesgos, la resiliencia y el aprovechamiento de oportunidades en línea (Vandoninck, d’Haenens y Roe, 2013; Rodríguez de Dios et al., 2018).

### 3.4.3. Experiencias de mediación parental negligente

Un tercer tipo de mediación es la negligente, que se refiere a la

falta de supervisión y orientación adecuada por parte de los adultos responsables (padres, tutores, cuidadores) sobre las actividades en línea de los menores. Esta negligencia puede manifestarse de diversas formas y tener consecuencias perjudiciales para el desarrollo y bienestar de niños y niñas. Algunos ejemplos de este tipo de mediación.

**Gabriela:** Mi madre me dice: “no subas fotos de tu cara porque te pueden ver” y que no acepte gente que no conozca. Pero ella sube fotos de mi cara y tiene la cuenta pública y todo el mundo lo puede ver.

**Entrevistador/a:** Como que ella tiene menos protección.

**Gabriela:** Sí, dice: “no subas fotos de tu cara”, pero ella sube fotos de mi cara en su Instagram público.

(Grupo focal femenino establecimiento privado)

**Valentina:** Es que la primera vez que tuve un teléfono, mi papá me hizo un mail y puso mis datos reales, y tenía que pedirle permiso hasta para poder instalar juegos, y –por eso después- me dio las claves para que yo instalara cualquier cosa, porque le daba lata tener que aceptarme las cuestiones. Entonces de ahí, cuando me cambié de celular, dijo para no seguir con este sistema tan insostenible –tengo mis claves-.

(Grupo focal femenino establecimiento privado)

**Francisca:** Y después me la paso a mí y después la cambio mi abuela porque mi tía se enteró y después yo averigüé la contraseña viendo así de reojo y yo la averigüé, se la pasó a mi primo y así mutuamente nos quitamos el control parental.

(Grupo focal femenino establecimiento subvencionado)



# 4. Vida escolar digital y nuevas formas de aprender

## 4.1. Convivencia Escolar

La digitalización de la sociedad exige una redefinición de la cultura y la convivencia escolar (Cerero y Rueda, 2021; Third et al., 2019), sin embargo, la literatura da cuenta que estas respuestas de las escuelas a los conflictos socio digitales suelen ser reactivas (Throuvala et al., 2021). Algo similar se observa en los reportes de estudiantes: declaran que aprendieron las normas para la convivencia digital de manera intuitiva. En ese sentido, si bien reconocen que las normas existen, no recuerdan que hayan sido explicadas de manera explícita en sus instituciones, tal como se refleja en estas citas:

**Luis:** No hay normas, pero todos las sabemos y todos las seguimos.

**Mateo:** Son como normas no escritas.

**Alonso:** Las normas no están puestas como explícitas, es algo más como de sentido común. Que un niño normal de 14 años obviamente va a decir como... no voy a mandar estos chats, porque es muy funable, no corresponde y podría pasar a mayores. Y aparte porque es incorrecto.

**Entrevistador/a:** ¿Y cómo sabemos que es el sentido común?

**Luis:** No se conversa.

**Mateo:** Uno nace con sentido común.

**Tomás:** Con la educación que te enseñan tus padres en casa, como que uno va aprendiendo.

**Sebastián:** Con tus alrededores.

(Grupo focal masculino establecimiento privado)

Los hallazgos cualitativos obtenidos de los grupos focales en este estudio son consistentes con los resultados cuantitativos del estudio Kids Online 2022 (CEPPE UC, IE-CIAE, MINEDUC y UNICEF, 2024), en el sentido de que ambos dan cuenta de una baja mediación socioemocional escolar en el uso de internet ejercida por los actores educativos. En ese estudio (CEPPE UC et al, 2024), una baja proporción de NNA declaró recibir sugerencias de sus docentes respecto a cómo comportarse con otros en internet (26%), ayuda o cuando algo les ha molestado en internet (23%), indicar qué hacer cuando hago sale mal en internet (22%) o conversar con ellos sobre lo que hacen en internet (18%). En el presente estudio cualitativo los niños y niñas no recordaban haber tenido una mediación explícita desde sus escuelas en estos temas, más allá de lo que dicen sus políticas de uso de dispositivos.

Estas conductas de mediación socioemocional por parte de los docentes son fundamentales para el desarrollo de estrategias de afrontamiento y la resiliencia en los estudiantes e inculca un actuar ético y seguro en las interacciones en línea basadas en el autocuidado y el bien común.

Entre los conflictos socio digitales que repercuten en la convivencia educativa, se identifican los **perfiles de confesiones** en redes sociales, espacios anónimos de uso público que se prestan para la difamación, el rumor y la divulgación de información privada tanto de estudiantes como de docentes. Como comentan algunos participantes de las dinámicas grupales: Dos casos que tan cuenta de la problemática.

**Entrevistador/a:** ¿Tienen perfiles de confesiones?

**Martín:** Había.

**Entrevistador/a:** ¿Qué pasaba en allí?

**Carlos:** Salía en el Instagram de la escuela.

**Martín:** Confesiones de quien le gustaba a quien, cosas así, o de quien le caía mal.

**Carlos:** Y seguían hasta que los profesores encontraban esa cuestión.

**Entrevistador/a:** ¿Y los profesores descubrieron quiénes eran?

**Carlos:** Sí.

(Grupo focal masculino establecimiento subvencionado)

**Las y los estudiantes no identifican procesos formativos explícitos sobre convivencia digital promovidos desde las escuelas. Esta ausencia de acuerdos claros en torno a la convivencia digital escolar contribuye al uso problemático de los dispositivos y a la aparición de experiencias negativas en línea, como se observa en fenómenos como los perfiles de "Confesiones" en Instagram.**

**Entrevistador/a:** ¿Tienen perfiles de confesiones?

**Todas:** Sí.

**Valentina:** Hace poco hubo un problema, que empezaron a hablar muy mal de ciertas niñas y de ciertos profes y vino la PDI al colegio.

**Entrevistador/a:** ¿Vino la PDI?

**Valentina:** Sí, para poder ahí rastrear porque la cuenta empezó a amenazar al colegio, pero no sé qué más paso. Pero, la cuenta al cerraron.

(Grupo focal Femenino establecimiento subvencionado)

Estos comportamientos interpelan las capacidades profesionales de los docentes y a los encargados de convivencia, desafiados por falta de experiencia, baja autoeficacia en el uso de las tecnologías y brechas generacionales, que les imposibilitan comprender y promover una ética digital (Goodrich et al., 2020). Con ello, se limita las acciones para educar en comportamientos responsables y seguros en línea y la actualización de las intervenciones orientadas al aprendizaje socioemocional y el desarrollo moral para la sociedad digital (Bhat, 2018; James, et al., 2019).



## 4.2. Aprendizajes en la era digital

El internet y dispositivos digitales son también altamente usados por los y las estudiantes para beneficiar sus procesos de aprendizaje y entrenar sus competencias digitales. De acuerdo con los resultados del estudio Kids Online 2022 (CEPPE UC, IE-CIAE, MINEDUC y UNICEF, 2024), un 65% de los estudiantes busca explicaciones en páginas o videos sobre la materia que no entienden en clase, un 60% averigua la respuesta correcta al responder una guía de ejercicios y un 59% hace grupos de WhatsApp para coordinar trabajos con sus compañeros/as.

Si bien en los últimos años en Chile ha aumentado el uso de internet en las instituciones educativas las desigualdades socio digitales persisten. Al respecto, un 40% de los estudiantes de establecimientos públicos indica usarlo de manera frecuente reportan, mientras que los usos frecuentes en los colegios privados son del 75% (CEPPE UC et al, 2024). De la misma manera, en este estudio cualitativo se observa que no todos los estudiantes ejercitan sus competencias digitales con la misma frecuencia, ya sea por la falta de acceso a internet en su institución educativa, la ausencia de un dispositivo tecnológico adecuado para los procesos de enseñanza-aprendizaje, o por sentirse poco competentes al utilizar internet o dispositivos digitales en la realización de tareas académicas, tal como lo dice este estudiante:

**Mateo:** Prefiero no hacerlo en la casa porque es muy difícil buscar la manera de hacerlo viéndolo por internet. Por eso prefiero preguntarle a la profesora.

(Grupo focal masculino establecimiento público)

### 4.2.1. Aprendizaje formal

El aprendizaje formal, entendido como un proceso estructurado y evaluado por una institución educativa (Johnson, 2022), se ha visto afectado con la integración de dispositivos inteligentes con acceso a internet. Estos han permitido una relación más horizontal entre docentes y estudiantes, al ampliar el acceso a recursos digitales (Bruns y Gottschalk, 2020; UNESCO, 2022; UNICEF, 2019), así como facilitar el registro, edición y el uso compartido de información, permitiendo metodologías como la educación a distancia y la clase invertida. Si bien es posible observar uso negativos o riesgosos para los procesos enseñanza-aprendizaje (como la desconcentración), la mayor parte de los riesgos están considerados en la siguiente sección. De la misma forma, en cuanto a rendimiento académico los estudiantes no reportan afectación dado el uso de tecnologías digitales.

En esa dirección, el acceso a diversas fuentes de información y la colaboración en línea fortalecen las competencias digitales informacionales de los estudiantes, desafiándolos a verificar fuentes y comprender las normas de comunicación en entornos digitales. Además, las redes sociales facilitan la conexión entre el aprendizaje formal e informal, al vincular conceptos abstractos con contextos significativos (Bickham et al., 2021; Harrison y Polizzi, 2022). En este contexto, la infonavegación es la competencia digital que más reportan los estudiantes emplear para sus procesos de aprendizaje formal, con un 64 % de los estudiantes buscando información para trabajos escolares y un 60 % recurriendo a videos o páginas web para aclarar dudas (CEPPE UC, IE-CIAE, MINEDUC y UNICEF, 2024). Las competencias de infonavegación requieren habilidades para buscar, seleccionar y analizar información en línea. Sin embargo, la falta de acceso a internet o computadores en los colegios obliga a estudiantes y docentes a depender de dispositivos personales como el celular, lo que limita el desarrollo de estas competencias. Esta brecha digital afecta especialmente a estudiantes de menor nivel socioeconómico, quienes reportan menor autoeficacia en la búsqueda de información para sus tareas escolares.

En cuanto a las formas en cómo se pone en práctica la competencia de infonavegación, los estudiantes participantes afirman estar conformes con la primera respuesta a su búsqueda tal como lo muestran las siguientes citas:

**Entrevistador/a:** ¿Y dónde las buscabas?

**Luz:** En Google. Me salía, por ejemplo, "homogénea" y yo buscaba el significado de "homogénea" y lo anotaba.

**Entrevistador/a:** ¿Pero te salía el texto... buscabas el video... ¿Cómo lo hacías?

**Luz:** No, en Google, cuando, no sé, buscas la palabra uno, te sale un párrafo.

**Entrevistador/a:** Claro, como un destacado de arriba.

**Luz:** Claro, y yo como que reducía un poco y lo anotaba"

(Grupo focal femenino establecimiento público)

**Entrevistador/a:** Buscas información ¿ahí dónde se meten?, ¿dónde buscan?

**Ismael:** En una IA, inteligencia artificial, es lo más rápido, lo primero que me salga nomás.

(Grupo focal masculino establecimiento subvencionado)

Si bien los estudiantes participantes utilizan internet para resolver sus tareas, su relato da cuenta de una búsqueda rápida y sin acciones de verificación de la fuente o contraste de información, evidenciando un dominio limitado de la competencia de infonavegación y un uso poco ético y académico de la Inteligencia Artificial (IA). Además, muchos prefieren buscar información en redes sociales

## La posibilidad de acceder a diferentes explicaciones a través de plataformas como You Tube les permite a los estudiantes no solo nuevas maneras de entender un tema, sino que les da la posibilidad de tener mayor agencia sobre su aprendizaje

como YouTube, TikTok o Twitch, especialmente aquellos que valoran explicaciones en formatos multimodales. En este contexto, los estudiantes reportan que algunos de sus docentes los animan a consultar contenido educativo creado por influencers para reforzar los aprendizajes vistos en clase o solucionar dudas en temas puntuales. De esta dinámica nos da cuenta Cristian en la siguiente cita:

**Cristian:** En casa viendo YouTube- estás más calmado para entenderlo, porque si está en clases tienes la necesidad de aprenderlo al mismo tiempo y ritmo que los profesores, es muy rápido. En cambio, si lo ves por un video no tienes la necesidad de entenderlo al tiro y puedes adelantar o retroceder.

(Grupo focal masculino establecimiento subvencionado)

Tal como se mencionó anteriormente, los estudiantes reconocen que su relación con los docentes influye en el uso que hacen de las redes sociales, especialmente de los tutoriales, para cumplir con sus compromisos académicos o comprender mejor los contenidos de una asignatura. Por un lado, valoran encontrar explicaciones diversas, destacando la importancia de un tono claro y calmado en la enseñanza. Además, demuestran estar conscientes de las normas de comunicación en entornos digitales y del derecho de los profesores a desconectarse y descansar. Por ello, cuando surgen dudas fuera del horario de clases, optan por buscar respuestas en internet por su cuenta. Por otro lado, ven en los tutoriales la oportunidad de

aprender a su propio ritmo sin la presión de entenderlo rápido o a la primera vez, como se ve en las siguientes citas:

**Entrevistador/a:** ¿Y eso porque no lo preguntan en la clase? o ¿preguntarles a los profes después? ¿no es más fácil ver al profe así presencial que después verlo en YouTube?

**Mariano:** Es que a veces uno no entiende la forma en la que explica el profesor.

**Lucas:** O a veces el profesor está muy ocupado.

**Mariano:** O a veces uno tiene una duda de hacer algo de un trabajo que se entrega al otro día y es de noche, entonces uno busca cosas en internet que es más rápido que meterse atados de que el profesor está durmiendo o esas cosas.

**Lucas:** Sí, porque ahí generando las dudas, porque si lo haces bajo presión no se te genera ninguna duda. Eso hará que esté más calmado, te hará entender mejor y resolver más dudas sobre el tema.

(Grupo focal masculino establecimiento subvencionado)

Como se observa, los resultados de los grupos focales nos hacen invitar a los docentes a reflexionar sobre las estrategias pedagógicas que emplean al incorporar recursos digitales, como los tutoriales de YouTube. En algunos casos, el uso de estos recursos está sustituyendo momentos sincrónicos de clase en los que el docente explica el contenido, y no siempre se les brinda a los estudiantes la possibili-

dad de interactuar libremente con los videos, lo que limita los beneficios de esta autonomía. Las y los estudiantes destacan también que recurren con frecuencia a estos videos de manera autónoma porque les permiten gestionar el ritmo de su propio aprendizaje, al poder pausar, adelantar o repetir el contenido según sus necesidades, tal como se ve en la siguiente conversación:

**Paola:** Sí, por ejemplo, también los videos puedes pausarlos y si no sabes que está explicando puedes buscarlo y cosas así. En cambio, en el colegio es como más todo más cerrado y tiene que aprenderse rápido y te ponen un video. Ese video la profe ya no lo va a retroceder, solo lo pone una.

**Carla:** Si uno se lo pide que lo retroceda o repita, se enoja y grita que pongamos atención. Pero nos retan; “Cómo es que no ponen atención”, “Es que no hacen esto”.

(Grupo focal femenino establecimiento subvencionado)

En línea con lo anterior, se evidencia el desconocimiento de los estudiantes respecto al funcionamiento de las redes sociales, especialmente en lo relacionado a los algoritmos. Este desconocimiento abre preguntas respecto a cómo la escuela media la alfabetización algorítmica y garantiza el cumplimiento de los derechos digitales de sus estudiantes. Como se ve en la siguiente cita, una estudiante no reconoce el rol que el algoritmo desempeña en los contenidos que consume:

**Mariana:** También me guío mucho en YouTube para las materias porque hay materias que me gustan y de la nada me aparecen videos de tal materia, así de la nada entonces yo trato de aprender de lo que me llega, pero yo nunca busco nada a mí solo me llegan.

(Grupo focal femenino establecimiento subvencionado)

Otro cambio que ha traído la incorporación de tecnologías digitales en el aprendizaje escolar es la oportunidad de ejercitar competencias como la colaboración y la comunicación en línea, facilitando la coordinación de tareas académicas al poder hacer un trabajo en grupo a distancia. En los estudiantes participantes, es habitual emplear las tecnologías y ambientes digitales para coordinar con los compañeros el trabajo colaborativo, a nivel operacional, como lo ilustran las siguientes citas:

**Mateo:** ahí nos compartimos la tarea (grupo de WhatsApp), o sea hoy día en la mañana hablamos de un trabajo que tenemos que hacer y ya nos coordinamos para los materiales que tenemos que traer.

(Grupo focal masculino establecimiento subvencionado)

**Entrevistador:** ¿y qué se habla entonces en el chat del curso?

**Esperanza:** generalmente de cosas del curso, pero también de otros temas, por ejemplo, el 20% se habla de cosas del colegio, el otro como 10% se habla de las pruebas “¿qué significa esto? ¿quién me explica esto?” es un muy buen resumen y el día antes de la prueba se mandan 1000 mensajes. Y el otro 70% es porque nos desviamos del tema, compartiendo fotos o stickers.

(Grupo focal femenino establecimiento privado).

Sin embargo, algunos estudiantes afirman no disfrutar de la comunicación asincrónica con sus compañeros por la poca claridad de las normas de uso, lo que puede llevar a nuevos conflictos de convivencia, tal como se ve en la siguiente interacción.

**Camilo:** nosotros no tenemos

**Sergio:** una vez intentaron hacerlo, pero lo eliminaron

**Camilo:** es que hubo muchos problemas

**Entrevistador:** ¿qué tipo de problema?

**Sergio:** sobrenombres

**Camilo:** y lo otro es que mandaban puros garabatos, hacían confesiones. Al colegio le hacen cuenta de confesiones entonces

uno escribía algo y después lo mandaban al grupo del curso

**Sergio:** así que no funciona

(Grupo focal masculino establecimiento subvencionado)

En conjunto, las voces recogidas en los grupos focales ofrecen una mirada crítica sobre el uso pedagógico de los recursos digitales en el aula. Las estudiantes no solo cuestionan la sustitución de los espacios sincrónicos por videos como los tutoriales de YouTube, sino que también destacan la importancia de poder controlar su propio ritmo de aprendizaje, algo que se ve limitado cuando estos recursos se utilizan de forma rígida o sin mediación docente adecuada.

Asimismo, a partir de los planteado en sus testimonios, preocupa la falta de formación en alfabetización digital crítica, especialmente en lo que respecta al funcionamiento de los algoritmos y su influencia en los contenidos que consumen. Si bien valoran las posibilidades de coordinación y trabajo colaborativo que ofrecen plataformas como WhatsApp, como se ve en las citas anteriores, también evidencian tensiones y malestares asociados a los usos poco académicos de estos espacios. Estos hallazgos subrayan la necesidad de intencionar con los estudiantes discusiones sobre las normas de comunicación y convivencia digital y repensar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva centrada en la experiencia de los y las estudiantes, promoviendo prácticas más inclusivas, reflexivas y conscientes de los derechos digitales y las dinámicas sociotecnológicas actuales.

#### 4.2.2. Aprendizaje informal a través de redes sociales

El aprendizaje informal se basa en la motivación intrínseca y la guía de pares o terceros para desarrollar habilidades específicas (Johnson y Majewska, 2022). En la actualidad, ha ganado relevancia gracias a internet y las redes sociales, que facilitan el acceso gratuito a contenido educativo, la interacción con diversos grupos y la exploración de intereses personales. Cuando se utilizan de forma crítica, estas plataformas pueden favorecer el desarrollo personal de niños, niñas y adolescentes al exponerlos a distintas perspectivas culturales y sociales (Przybylski y Weinstein, 2019; Ranaivoson, 2019). En los grupos focales fue posible observar en las y los estudiantes diversas formas de aprendizaje informal por ejemplo para bailes, hobbies o posibilidades de futuros oficios. Este tipo de usos se evidencia en los estudiantes chilenos quienes a través de sus redes sociales acceden a información sobre salud mental, marketing digital, información sobre universidades y programas de estudio, entre otras. Como se ve en las siguientes citas:

**Macarena:** Yo de ahí saco las coreografías y me las aprendo porque no tengo nada que hacer, también hago manualidades con cosas que veo en Pinterest, también veo dibujos ahí o recetas de cocina que luego intento hacer con mi hermano.

**Emilia:** Yo busco videos en YouTube de cómo hacer el estiramiento de piernas porque como yo estuve en clases de ballet entonces para seguirlo practicando veo videos de YouTube.

(Grupo focal femenino establecimiento subvencionado)

Las redes sociales ofrecen oportunidades de aprendizaje a través del intercambio de conocimientos (Ruchina et al., 2022). Aunque los estudiantes chilenos tienden a ser consumidores más que generadores de contenido, se observan casos de estudiantes que comparten tutoriales de videojuegos o que generan audiencias en torno a sus hobbies, lo que puede abrirles oportunidades laborales. Estas interacciones con creadores de contenidos pueden ser valiosas para la orientación vocacional, al permitir a los estudiantes conocer la realidad de diversas profesiones. Como registran algunos participantes:

**Jesica:** Quiero estudiar diseño de modas, a veces veo en Tik Tok personas que diseñan ropa.

(Grupo focal femenino establecimiento público)

**Trinidad:** Sigo perfiles de enfermeras, médicos y estudiantes de medicina para saber cómo es la vida de ellos.

(Grupo focal femenino establecimiento privado)

**Carlos:** A mí me motiva porque yo veo fotografías viendo su trabajo y pienso en los pros y los contras de serlo.

(Grupo focal masculino establecimiento subvencionado)

Se sugiere entonces que los programas de orientación vocacional consideren esta práctica para facilitar el acercamiento de los estudiantes a sus áreas de interés y a las instituciones educativas que las ofrecen.

Si bien en todos los niveles socioeconómicos están presentes estos usos productivos de internet, las motivaciones del ejercicio de tales prácticas difieren. Mientras que los estudiantes de sectores más acomodados las emplean para aprender de las profesiones que les interesan o conocer sobre las universidades, los estudiantes de colegios públicos destacan las posibilidades de usar internet y las redes sociales para poder realizar actividades extracurriculares o desarrollar competencias que les permitan aportar a mejores condiciones de vida a ellos y sus familiares, tal como se observa en el siguiente extracto:

**Marlon:** Como a mí me importa sacar a mi mamá, a mi familia adelante, busco cómo hacer inversiones, pero sin cometer errores. También, ayudo a mi papá, él desarma los motores y yo le ayudo. La pieza que se ensambla, por ejemplo, la buscamos en YouTube y vemos cómo hacerlo.

(Grupo focal masculino establecimiento público)

**Carmen:** yo sigo a una doctora que habla mucho de como aceptar los cuerpos como son, tipo no forzando, sino como normalizarlos. Por ejemplo, ella hace campañas contra la gordofobia que me ayudan mucho porque por mi experiencia personal como que sí he sido víctima desde muy, muy chica de comentarios, burlas me ayuda mucho. Es como activista al respeto.

(Grupo focal femenino colegio privado)

Como conclusión, es necesario que los procesos de alfabetización digital integren los usos de aprendizaje informal que los y las estudiantes ya realizan, incorporándolos de manera reflexiva en las prácticas pedagógicas. Esto permitiría que todos los estudiantes desarrollen tanto habilidades críticas para evaluar y

utilizar información digital (Vanwynsberghe y Verdegem, 2013), como competencias para la participación social y la reflexión sobre el impacto que el contenido digital consumido tiene en su comportamiento, tanto en entornos presenciales como en línea (Buckingham, 2015). En este contexto, la mediación adulta adquiere un rol fundamental: aunque el aprendizaje informal puede ser altamente significativo, también conlleva riesgos si no se acompaña de una supervisión y retroalimentación adecuadas. Tal como se ilustra en el siguiente relato, incluso prácticas cotidianas como cocinar pueden representar un riesgo cuando se realizan sin orientación:

**Nicolás:** Yo vi cómo hacer un experimento y casi exploto la casa jajaja. Era el reto era la pasta de diente de elefante

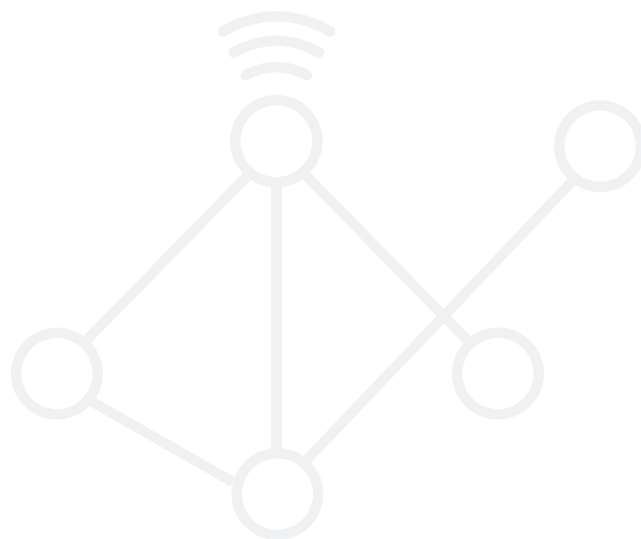
**Entrevistador/a:** ¿Eso lo viste en YouTube, Tik Tok o Pinterest?

**Nicolás:** En YouTube

**Entrevistador/a:** Ya ¿y eso lo hiciste solo o con alguien, el experimento?

**Nicolás:** No, yo solo.

(Grupo focal masculino establecimiento público)



**Niños y niñas están utilizando las redes sociales como espacios de aprendizaje informal y exploración vocacional —especialmente en oficios y artes—; sin embargo, las escuelas aún no reconocen ni canalizan estos aprendizajes, ni promueven una orientación crítica que los haga seguros y significativos.**

# 5. Resiliencia digital, riesgo y estrategias de afrontamiento

## 5.1 Resiliencia digital

Aunque los preadolescentes suelen liderar la adopción de tecnologías digitales y plataformas en línea como YouTube, Instagram y TikTok (Bozzola et al., 2022), y lo hacen a edades cada vez más tempranas, con ello no se puede asumir que estén alfabetizados digitalmente, tal como lo evidencia la investigación desde hace más de un década (Li y Ranieri, 2010; Margaryan et al., 2011). Estudios señalan que los adolescentes con mayores competencias digitales no solo aprovechan más oportunidades en internet, sino que también están más expuestos a riesgos (Rodríguez-de-Dios et al., 2018). Sin embargo, esta misma alfabetización les permite aplicar estrategias de afrontamiento para resolver problemas, protegerse de daños futuros y desarrollar mayores niveles de resiliencia (Vandoninck et al., 2014). En este sentido, se espera que los usuarios más competentes sepan identificar y evitar situaciones riesgosas en línea (Berson y Berson, 2005; Spitzberg, 2006), lo que refuerza la importancia de promover estas habilidades desde espacios formales de aprendizaje.

La resiliencia digital es así un recurso de personalidad que incluye entender cuando se está frente a un riesgo en línea y poder tomar decisiones informadas acerca del espacio digital en el que se encuentra; saber qué hacer para buscar apoyo y los recursos apropiados en caso de necesitarlo; aprender de sus experiencias y adaptar sus experiencias futuras en caso de ser posible; poder recuperarse en caso de haber experimentado situaciones de riesgo en línea y -a partir de ello- poder adaptarse con el fin de protegerse del daño psicológico (UK Council for Internet Safety, 2020).

La resiliencia digital está influida por las brechas socioeconómicas, ya que NNA de menores recursos suelen ser menos resilientes en línea, mientras que aquellos de familias acomodadas adoptan estrategias activas de protección, aunque con ciertas excepciones (Peter y Valkenburg, 2006; Vandoninck et al., 2012, 2013). El acceso digital expone a NNA a riesgos como contenido inapropiado, ciberacoso y contacto con desconocidos. Siguiendo el modelo de las 4 Cs, estos riesgos pueden clasificarse en cuatro categorías: Contenido, Contacto, Conducta y Contrato (Livingstone y Stoilova, 2021). Estos no siempre son percibidos como dañinos por los adolescentes, como evidencian los grupos focales, donde ciertas experiencias han sido normalizadas.

Los hallazgos reflejan la complejidad de estos riesgos y la manera en que los niños y niñas los experimentan y gestionan. Desde la exposición a contenido explícito y violento hasta la interacción con desconocidos en línea, el estudio evidencia patrones de afrontamiento y vulnerabilidad diferenciados por edad, sexo y contexto. Asimismo, se destaca el rol de las estrategias de autoprotección y la importancia de la alfabetización digital para la prevención de estos riesgos.



## 5.2 Riesgos de contenido

En relación con los riesgos de contenido, factores como la pubertad, la presión de pares y la exposición a contenido inapropiado influyen en la experiencia digital de NNA. En Chile, el 21% de los jóvenes ha recibido mensajes sexuales, afectando cuatro veces más a mujeres que a hombres, con mayor impacto en edades más tempranas (Alfaro, Dodel y Cabello, 2020). Ello está en línea con estudios que indican que las chicas reaccionan con mayor malestar ante este tipo de contenido (Garmendia et al., 2018, así como los reportado en los grupos focales con participantes mujeres.

En contraste, en los grupos focales masculinos, tanto en establecimientos públicos como privados, se observa una normalización del contenido violento y explícito, incluyendo imágenes y videos de autolesión o extrema violencia. Mientras algunos participantes mencionan haber encontrado este tipo de contenido sin buscarlo, otros lo consumen de manera humorística o incluso lo comparten entre pares. En particular, el uso de stickers y videos de carácter gore se percibe con indiferencia o hasta con diversión, sin expresar mayor impacto emocional. No obstante, en casos donde el contenido involucra autolesión explícita, algunos participantes declaran reaccionar con incomodidad, evitando seguir viéndolo. Esto sugiere una exposición frecuente a imágenes violentas que, dependiendo del contexto y del nivel de cercanía con la situación representada, puede generar respuestas variadas, desde la pérdida de sensibilización hasta el rechazo. Como observa algunos de los participantes:

**Oscar:** Una vez me salió un tipo disparándole a otro (se ríe).

**Entrevistador/a:** ¿Te dio susto?

**Oscar:** No, me dio risa. También tengo un sticker muy gore donde un tipo se mata.

**Entrevistador/a:** ¿Y esos más gore no les dan nervios?

**Oscar:** A mí no.

**Gonzalo:** Yo una vez vi, un sticker de una persona toda descuartizada y salía "Lego".

**Patricio:** Ay sí, yo lo tengo.

(Grupo focal masculino establecimiento público)

**Patricio:** Una vez, Tik Tok de una cuenta pública de una persona de Estados Unidos o que se yo, de otro país, me pasó... estaba scrolleando y de repente sale algo así como de una persona cortándose en la pierna. ¡Y la gente le comenta!, yo dejé de ver el video rápido.

(Grupo focal masculino establecimiento privado)

Por otro lado, en los grupos focales femeninos, -tanto en establecimientos privados públicos y subvencionados-se reporta una exposición recurrente a imágenes y videos de contenido sexual no solicitado, lo que genera incomodidad y malestar entre las participantes. En varios testimonios, se menciona haber recibido imágenes de órganos sexuales masculinos sin previo consentimiento, ya sea en redes sociales o en plataformas como Omegle, donde la exposición a contenido de carácter sexual es percibida como inevitable. A pesar de una reacción emocional negativa a esto, las participantes indican que rara vez informan a sus familias sobre estas experiencias, mientras que sí las comentan entre sus pares. Esto evidencia una falta de comunicación con los adultos para abordar este tipo de situaciones y sin embargo solo se mantiene a nivel de pares la contención o respuesta frente a estas situaciones. Como indican algunos participantes:

**Entrevistador/a:** ¿Y han recibido fotos que no han solicitado?

**Todas al unísono:** ¡Síiii!

[chicas se ríen incómodas y se sonrojan]

**Inés:** Es que me aparece a veces como "publicidad". "Juanito Alberto del Carmen de Nos cuánto" así mostrando el...

**Carmen:** Sí, fotos de... de eso poh

**Entrevistador/a:** ¿Son de partes del cuerpo de hombres? ¿Hombres mostrándose o sus órganos sexuales?

**Todas al unísono:** ¡Síiii, eso!

**Entrevistador/a:** ¿Cómo se sienten al recibir las?

**Todas:** Mal.

**Patricia:** Me hacen sentir incómoda. Los bloqueo.

**Entrevistador/a:** Entiendo... ¿Y les cuentan a sus papás?

**Todas:** No.

**Carmen:** No, porque no hay confianza.

**Entrevistador/a:** ¿Pero entre ustedes sí se cuentan?

**Todas:** Sí.

**Inés:** Claro es como "¡oye, cacha lo que me llegó!".

**Todas:** Sí.

(Grupo focal femenino establecimiento público)

La conversación anterior da cuenta de una recepción pasiva y directa de imágenes no solicitadas en redes sociales o plataformas de mensajería, lo que es considerado una forma de acoso digital. En los siguientes extractos en cambio se trata de otro contexto de exposición. En el segundo grupo, las participantes comentan cómo exploran plataformas abiertas y se exponen a riesgos sin buscarlos explícitamente. Esta distinción es relevante porque revela diferentes formas de violencia digital de género: una más directa y personalizada, y otra más estructural e implícita en entornos digitales inseguros. Ambos casos reflejan la necesidad de fortalecer la educación digital con enfoque en consentimiento, seguridad y confianza en adultos, adaptada a los distintos contextos sociales de las adolescentes.

**Verónica:** Sí, en Omegle.

**...Maricarmen:** Sí, y ahora tiene una nueva modalidad porque antes era muy chocante, ahora se pararon de que puedes hablar por chat o puedes hacerlo también por video como era antes... lo normal es que te grabe o también puedes escribirlo por chat.

**Jacinta:** He escuchado muchos relatos que cuando te metes a esa cosa te encuentras cosas que no deberías. Cosas como subidas de tono.

**Verónica:** Como hombres grabándose.

**Entrevistador/a:** ¿Les ha pasado algo así?

**...Ana:** Cuando hacíamos pijamadas con mis amigas nos metíamos y quedamos traumadas, no nos metimos nunca más.

**Verónica:** Yo una noche cuando tenía como nueve o diez años. Me metí con un primo porque estaba aburrido, porque éramos cabros chicos. Y sí, pasa.

**Maricarmen:** Es que a una le afecta mucho eso.

(Grupo focal femenino establecimiento subvencionado)

**Rocío:** Puedes estar paseándote por Omegle y aparece como un hombre mostrando "eso".

**Paloma:** Sí.

(Grupo focal femenino establecimiento privado)

**Eulalia:** Eh, yo me metí a Omegle con dos amigas y una prima. Mi prima es mucho mayor que yo, tiene como 17 años. Y estábamos buscando gente para jugar un juego... y apareció un tipo mostrando todo...

**Silvia:** Ah, sí, en Omegle pasa mucho eso.

**Eulalia:** Yo me salí al tiro, yo me fui para mi pieza, me sentí incómoda.

(Grupo focal femenino establecimiento público)

### 5.3 Riesgos de contacto

En esta categoría se incluyen situaciones en las que un niño o niña participa en una comunicación arriesgada, como -por ejemplo- con un adulto que busca contacto inapropiado o se dirige a un niño para fines sexuales, o persuadirlo para que participe en conductas poco saludables o peligrosas. Esto es posible verlo también, en algunos de los casos mencionados en los grupos focales, donde incluso es posible identificar el modus operandi de mafias que buscan víctimas para la sextorsión<sup>1</sup>. En los casos detectados en el estudio, las estudiantes que mencionan haber estado ante estos riesgos de contacto, tomaron medidas como bloquear la cuenta o buscar ayuda de un adulto, mostrando resiliencia y manejo de estrategias de afrontamiento que veremos en más detalle más adelante. La literatura también menciona que los NNA comprenden bien y saben abordar los riesgos de contacto (Livingstone y Stoilova, 2021), y que incluso no son propensos a establecer contacto con personas desconocidas a través de la red (Ballesta-Pagán et al. 2015; De Frutos y Marcos, 2017; Varona-Fernández y Hermosa-Peña, 2020). Algunos ejemplos de ello en los grupos focales se identifican en las siguientes citas:

**Elena:** *Mi amiga jugaba Free Fire, pero ya no juega porque le quitaron el celular. Ella jugaba Free Fire y ella hablaba con personas que no conocía... y tampoco les pedía que prendan el micrófono, porque también hay micrófono, para hablar en voz. Y ella hablaba con personas que le pedían el número de teléfono por ahí y, y ella, como es muy fácil de convencer, ella les pasó el número, ¡y eso pasó ya 3 o 4 veces! Siempre pasa lo mismo con ella.*  
**Entrevistador/a:** *¿Y después qué pasaba? ¿Los conocía en persona?*

**Elena:** *No, no los conocía. Ella empezaba a hablar con esas personas por WhatsApp, y ellos le pedían que les mandara fotos... de ella... ¡fotos desnuda!*

(Grupo focal femenino establecimiento público)

**Nadia:** *Un tipo me escribía en árabe, y yo tuve que traducir la conversación porque, o sea, no entiendo el idioma. Bueno, me pedía fotos mías, o sea que le mandara fotos mías... haciendo cosas raras. Lo tuve que bloquear.*

(Grupo focal femenino establecimiento subvencionado)

**Valeria:** *A mí me pasó una vez que tuve que cerrar mi cuenta de Instagram. Es que me habló una de estas cuentas raras que hablan en inglés. Me escribió y me mandó una foto, era una chica. Me mando una foto de ella así de cara y me empezó a hablar en inglés, lo empecé a traducir, por pura curiosidad, y me pedía fotos. Y yo le conté a mi mamá. Me dijo cierra esa cuenta y la cerré por un tiempo.*

(Grupo focal femenino establecimiento subvencionado)

En casos como esos, no siempre son personas reales quienes producen el acercamiento, se suele intuir que se trata de cuentas bots en Instagram que envían mensajes automatizados con enlaces maliciosos o solicitudes engañosas, buscando obtener datos personales o imágenes comprometedoras para luego extorsionar a la víctima (phishing o sextorsión).

### 5.4 Riesgos de conducta

Este riesgo hace referencia a situaciones en las que NNA se comportan de una manera que contribuye a que se produzca un contenido o contacto riesgoso. Aquí caen peligros asociados con el comportamiento de los usuarios en línea, como ciberacoso, o la participación en desafíos peligrosos, donde los individuos, especialmente niños, niñas y adolescentes, pueden actuar de manera perjudicial para sí mismos o para otros debido a la influencia de su entorno digital. Esto puede incluir que los niños y niñas escriban o elaboren materiales odiosos sobre otros niños o niñas, inciten al racismo o publiquen o distribuyan imágenes sexuales, incluido el material que ellos mismos produjeron.

En el caso de este estudio, se observa más la preeminencia de ciberacoso en entornos escolares, a través de cuentas anónimas en redes sociales, no solo entre estudiantes, sino también dirigido a profesores, donde los NNA participan en dinámicas de exposición, burla y hostigamiento. Según Giménez et al. (2017), el ciberacoso es uno de los principales riesgos que enfrentan los menores en línea. Sin embargo, es importante señalar que los estudios revisados presentan resultados que no siempre consistentes respecto a la prevalencia de estos fenómenos.

En los grupos focales, se menciona el uso de cuentas de "confesiones" en Instagram para difundir comentarios negativos, amenazas y rumores, generando un clima de inseguridad e incluso la intervención de autoridades, como la Policía de Investigaciones (PDI). La creación de estos espacios refuerza lo planteado en la literatura sobre los riesgos digitales asociados al comportamiento de los propios menores en línea, quienes, motivados por el anonimato y la viralidad, pueden incurrir en prácticas dañinas. Si bien algunos estudios muestran discrepancias en la percepción del ciberacoso, los relatos recogidos sugieren que su impacto en el contexto escolar es significativo, especialmente cuando involucra no solo a estudiantes, sino también a docentes como blanco de agresiones digitales. Como indican algunos participantes de las dinámicas grupales:

**Agustina:** *Hace poco hubo un problema con la cuenta Confesiones del colegio. Es que empezaron a hablar muy mal de ciertas niñas y de ciertos profes, hasta vino la PDI al colegio.*

**Viviana:** *Sí, para poder rastrear...*

**Cecilia:** *Porque en la cuenta empezaron a amenazar, pero era todo anónimo entonces como que algunas estaban perseguidas.*  
 (Grupo focal femenino establecimiento subvencionado)

**Luis:** *Antes había una cuenta Instagram de confesiones de la escuela, pero la baní.*

**Marco:** *Una vez hicieron una confesión en la que estaban pelando a no sé quién y de ahí empezaron a hablar demasiado.*

**Franco:** *También había confesiones de quien le gustaba a quien y cosas así.*

**Luis:** *O de quien te caía mal.*

**Marco:** *De ahí seguían y seguían hasta que los profesores encontraron la cuenta.*

**Franco:** *Si, y la cerraron.*

(Grupo focal masculino establecimiento subvencionado)

**Carlos:** *Una vez alguien creo una cuenta en Instagram sobre un profesor.*

**Entrevistador/a:** *¿Y qué pasaba en ese espacio?*

**Carlos:** *Se burlaban del profe, le tiraban basura.*

(Grupo focal masculino establecimiento privado)

<sup>4</sup> Gore es un término utilizado para describir representaciones gráficas y explícitas de violencia, especialmente con sangre, mutilaciones corporales o desmembramientos. Suele asociarse a las películas de terror, los videojuegos y otros medios de comunicación que enfatizan el shock o las imágenes viscerales.

## 5.5 Riesgos de contrato

Este último riesgo hace referencia a los peligros relacionados con los acuerdos legales o transacciones que los usuarios, especialmente los jóvenes, pueden aceptar en línea sin comprender completamente las implicaciones. Esto puede incluir la aceptación de términos y condiciones, suscripciones, o contratos que comprometen su privacidad, datos personales o financieros. Estos riesgos pueden llevar a consecuencias negativas como el acceso no deseado a datos personales o el incurrir en deudas.

Los resultados muestran que los NNA no solo enfrentan exposición a contenido riesgoso, sino que también participan activamente en dinámicas que generan contacto digital perjudicial. En numerosos casos relatan la creación de cuentas falsificando su edad, lo que refuerza la idea de que los riesgos en línea no solo provienen del acceso a contenido problemático, sino también de la manera en que los propios usuarios interactúan en el ecosistema digital.

**Alejandra:** Yo, en TikTok voy a cumplir 23 años y en Instagram, voy a cumplir 15.

**Entrevistador/a:** Entonces se ponen otras edades para acceder a las plataformas.

**Todas:** Sí.

(Grupo focal femenino establecimiento público)

**Ramiro:** En el juego Free Fire, mi primo mayor que va en 11º medio gastó mucho dinero usando la cuenta de mi tía. Mi primo no se lo dijo, y mi tía se enteró cuando se metió al Banco Estado.

(Grupo focal masculino establecimiento subvencionado)

**Alba:** Yo tengo un mail del colegio, pero en Play Store tengo mi mail falso, que se llama como \*lo nombra\* donde tengo como 27 años.

**Entrevistador/a:** ¿Todas tienen un mail así?

**Fernanda:** Sí, es que es muy necesario lo del mail, porque hay muchos juegos que tienen restricción de edad, entonces cuando entras al juego te preguntan cuántos años tienes. Yo creo que ahí todos mienten.

**Carla:** Sí, ahí tú puedes mentir.

(Grupo focal femenino establecimiento privado)

## 5.6 Estrategias de afrontamiento

La resiliencia conlleva un proceso de aprendizaje de la propia experiencia y errores, recuperándose de experiencias negativas, es decir solo es posible desarrollar resiliencia al estar expuesto a riesgos (Coleman y Hagell, 2007). En el mundo digital estas estrategias son adoptadas por NNA tras una experiencia negativa en línea, y toman forma tales como borrar el mensaje, bloquear al remitente, reportar en la plataforma, o hablarlo con alguien, cambiar los ajustes de privacidad y de contacto en la cuenta; otras estrategias también son dejar de usar internet, o esperar que el problema se solucione solo. Livingstone et al., (2011) definió tres tipos de estrategias de afrontamiento llevadas a cabo por NNA al enfrentar situaciones de riesgo en línea: la fatalista/pasiva, la comunicativa, y la proactiva/resolutiva.

- **Proactiva/resolutiva:** hace referencia tanto a la voluntad de actuar, como al actuar propiamente tal al momento de enfrentar problemas, en miras a reducir o eliminar nuevos daños (Vandoninck, D'Haenens y Roe, 2013). En esta categoría se encuentran acciones como bloquear al emisor de mensajes no deseados y borrar el mensaje no deseado, que de acuerdo con la literatura son acciones que requieren un cierto nivel de competencias digitales (Vandoninck, D'Haenens y Roe, 2013).

- **Comunicativo:** se refiere a hablar con alguien de confianza. Si

bien hablar del problema, no lo resuelve, esta táctica está considerada como una estrategia de afrontamiento terapéutica (Vandoninck, D'Haenens y Roe, 2013). Este enfoque es más usado por niños y niñas más pequeños y por adolescentes de sexo femenino (Livingstone et al., 2011; Vandoninck et al., 2010).

- **Fatalista/pasiva:** conlleva la ausencia de tomar una iniciativa o acción que aborde la causa del problema (Vandoninck, D'Haenens y Roe, 2013).

### 5.6.1 Estrategias de afrontamiento proactivas

Las respuestas de los participantes reflejan un manejo proactivo y resolutivo ante el contacto con cuentas sospechosas o mensajes no deseados en redes sociales. La mayoría menciona estrategias como bloquear, eliminar y reportar estos perfiles, lo que indica cierto nivel de competencias digitales para gestionar riesgos en línea. Sin embargo, también se observa una naturalización de estas experiencias, especialmente entre las adolescentes, quienes consideran este tipo de interacciones como algo común y evitan compartirlas con sus familias. Esta actitud sugiere que, aunque poseen herramientas para actuar frente a estas situaciones, la frecuencia con la que ocurren ha llevado a una percepción de normalidad que puede invisibilizar los riesgos asociados.

**Ariel:** A mí una vez me solicitó una galla que tenía una cuenta súper rara, y de descripción decía: "I love virtual sex" y yo quedé como: "¿qué?"

**Belén:** Eso es un clásico.

**Carol:** Y todos los mensajes son: "dale like a mi historia".

**Entrevistador/a:** ¿Y qué hacen cuando pasa eso?

**Ariel:** Los bloquea, los elimino, poni como: "ayuda".

**Carol:** Bloquear, bloquear, bloquear.

**Entrevistador/a:** ¿Lo comentan con los papás?

**Todas juntas:** Noooo.

**Belén:** Es que para nosotras ya es muy normal. Igual pasa seguido. (Grupo focal femenino establecimiento privado)

**Anabel:** Me ha pasado que me habla gente que no conozco onda "hola, mi amor".

**Entrevistador/a:** ¿Y qué hacen?

**Anabel:** Lo bloqueo o lo elimino.

**Lina:** Reportarlo.

(Grupo focal femenino establecimiento público)

**Patricio:** Yo tengo mi perfil público porque no me importa, pero si me habla alguien, lo reporto, lo bloqueo, todo.

(Grupo focal masculino establecimiento público)

### 5.6.2 Estrategias de afrontamiento comunicativas

Las respuestas recolectadas en los grupos focales confirman la tendencia señalada en la literatura (Livingstone et al., 2011; Vandoninck et al., 2010) respecto a que las participantes mujeres son más propensas a utilizar estrategias comunicativas, buscando apoyo en figuras de confianza, especialmente en sus familias. En los grupos femeninos, varias participantes mencionan contar lo sucedido a sus padres, aunque con diferencias según su percepción del entorno familiar: mientras algunas lo hacen abiertamente y obtienen respaldo (como en el caso de Camila y Rosario), otras, como Paola, evitan hablar con sus padres por temor a restricciones o castigos. En contraste, los varones que mencionan hablar con sus padres lo hacen de manera más breve y sin profundizar en las implicancias emocionales del proceso, lo que sugiere una menor tendencia a la comunicación como estrategia de afrontamiento.

En tanto, en establecimientos públicos, las participantes muestran una mayor disposición a contarles a sus padres y buscar su intervención directa en el colegio, mientras que en los establecimientos subvencionados reportan una mayor reflexión sobre las dinámicas familiares y la confianza parental. Una de ellas, por

ejemplo, enfatiza que la apertura y confianza de sus padres le permite gestionar mejor su autonomía en línea. La respuesta de otra participante sugiere que, en ciertos entornos, la comunicación con los padres puede estar condicionada por normas estrictas que llevan a evitar la conversación. Entre los varones de establecimientos públicos, también hay participantes masculinos que declaran que usan estrategias comunicativas, aunque con menor desarrollo discursivo que sus pares femeninos.

Estos hallazgos reflejan cómo el contexto familiar y escolar influye en la forma en que los adolescentes utilizan la comunicación como estrategia de afrontamiento ante riesgos en línea, como se reporta en las siguientes intervenciones:

**Camila:** Yo una vez publiqué una foto y una compañera me dijo “¡ah, te crees mucho! ¿Le vas a contar a tu mamá?” Y yo “sí, le voy a contar a mi mamá”. Y le conté a mi mamá y mi mamá fue al colegio, y del colegio a la casa de la compañera (...) Yo a mis papás les cuento todo.

(Grupo focal femenino establecimiento público)

**Martin:** Sí, yo cuento... a mis papás.

(Grupo focal masculino establecimiento público)

**Paola:** Yo le conté a mi prima, no a mis papás. Es que si se los cuento, mis papás son unas personas muy estrictas entonces si se los cuento me van a... a castigar, o sea no castigar en la forma en la que yo haya hecho algo si no en la forma de que... que no use el teléfono por un tiempo por protección, entonces no lo cuento para evitar eso.

(Grupo focal femenino establecimiento subvencionado)

**Lucía:** Depende lo del tema de la comunicación con los papás, porque igual depende de los papás, igual mis papas son como jóvenes y de mente abierta. Si estoy hablando con una persona de otro país o de otro lugar, yo les aviso o les pregunto más que todo si voy a hablar porque ya están al tanto de la persona con la que estoy hablando de quién es y que si pasa algo raro, les digo. Pues ven que yo ya tengo autocuidado sobre mí y más que todo pueden confiar en mí y ya con la confianza se puede hacer mucho más, porque al hacerlo al escondido salgo perjudicada yo.

(Grupo focal femenino establecimiento subvencionado)

**Rosario:** Yo le conté [a mis papás]. Fuimos a dirección, y no hicieron nada. Sí, yo le dije al tiro a mi mamá, y le conté: “mamá, pasó esto y esto”. Y me dijo “ya, cuando vuelva vamos a ir a hablar al colegio”. Y vinimos a hablar [al establecimiento]...

(Grupo focal femenino establecimiento público)

### 5.6.3 Evitación estrategias de afrontamiento comunicativas

Tal como se mencionó antes, lo que un adolescente percibe como “riesgo en línea” no tiene por qué coincidir con la opinión de un adulto (Vandoninck, d’Haenens y Roe, 2013). En este sentido algunos casos en los grupos focales expresaron abiertamente evitar comunicar a adultos sobre situaciones de riesgo en línea por temor a malos entendidos, represalias o a que les quiten el dispositivo. Esto también puede asociarse al hecho de que cuando ellos ven algo potencialmente peligroso sienten que han hecho algo malo al encontrar ese contenido, por lo que no lo denuncian (Livingstone y Stoilova, 2021).

Algunas respuestas de los grupos focales refuerzan la idea de que, aunque la estrategia comunicativa con los padres es más común en participantes femeninas, no siempre se utiliza debido a percepciones de incomprensión o temor a consecuencias negativas. En ese caso, se expresa una barrera en la comunicación con sus padres: se evita contarles porque considera que malinterpretarían la situación, mientras que otras temen una reprimenda que asocia con restricciones en el uso de redes sociales.

Esto sugiere que la confianza en los padres no es homogénea entre las adolescentes y que, en algunos casos, el temor a sanciones limita la búsqueda de apoyo familiar. Este patrón indica que, en ciertos contextos, la percepción de control parental estricto puede desincentivar el uso de estrategias comunicativas, impulsando a las adolescentes a gestionar los riesgos en línea de manera autónoma. Como reportan algunas de las estudiantes:

**Danae:** En realidad no ha pasado nada malo, pero como que prefiero no mostrárselos a mis papás (...) Los papás casi siempre malentienden las cosas.

(Grupo focal femenino establecimiento público)

**Elizabeth:** A mí muchas veces me hablan extraños y yo no les cuento a mis papás porque después me retan y me dicen “¿por qué te metes en redes sociales?”

(Grupo focal femenino establecimiento público)

Los testimonios de las participantes evidencian una compleja relación entre la percepción del riesgo en línea y la estrategia de comunicación con adultos, particularmente con sus padres. Si bien algunas participantes reconocen tener canales abiertos de diálogo, muchas optan por no compartir experiencias potencialmente riesgosas debido al temor a ser malinterpretadas, sancionadas o restringidas en el uso de redes sociales. Esta dinámica revela que el control parental percibido como excesivo puede generar efectos contraproducentes como se mencionó en apartados anteriores (Adorjan et al., 2022; Hawk et al., 2008), debilitando la confianza y fomentando la gestión autónoma —y a veces silenciosa— de situaciones de riesgo digital. Estos hallazgos subrayan la importancia de promover enfoques de parentalidad digital basados en la confianza, la escucha activa y el respeto por la autonomía progresiva de los y las adolescentes.



# 6. Conclusiones

Los hallazgos cualitativos de este estudio permiten comprender características sobre el acceso, uso, mediación y experiencias digitales de niños, niñas y adolescentes entre 11 a 13 años. Estos resultados son sintetizados a continuación en 17 claves de interpretación ordenados por tres ejes: ecología digital, vida escolar y riesgos y resiliencia digital.

## Ecología digital, vida social híbrida y estrategias de manejo de la privacidad

**1. Acceso temprano y funcional a dispositivos digitales:** El acceso a dispositivos comienza desde edades tan tempranas como los 5 o 6 años, principalmente con fines funcionales. En contextos vulnerables, los dispositivos son una herramienta de cuidado parental a distancia. En todos los niveles socioeconómicos, además, cumplen un rol comunicacional en contextos de padres separados. Esto evidencia que los dispositivos no solo cumplen funciones recreativas, sino que también sirven para garantizar derechos básicos como la seguridad y el contacto familiar.

**2. Acceso mediado por una generación de padres más alfabetizados digitalmente:** El primer dispositivo propio suele llegar alrededor de los 9 años, sin embargo, su uso inicial está mediado técnica y normativamente por los padres, especialmente en contextos de colegios de NSE alto y subvencionados. Esto reflejaría un cambio generacional percibido por los participantes del estudio: los adultos de hoy poseen mayor dominio tecnológico en comparación a las generaciones anteriores, donde se percibía una brecha digital entre grupos etarios en la cual padres y madres de los llamados “nativos digitales” eran menos competentes en la tecnología que sus pupilos. Los y las estudiantes participantes en este estudio reportan ser acompañados digitalmente por sus progenitores, aunque esta mediación aún es débil o ausente en sectores más vulnerables.

**3. Mediación parental desigual y reproducción de brechas:** Los estilos de mediación parental (restrictiva, activa y negligente) de acuerdo a lo reportado por los y las estudiantes en este estudio estarían influidos por el nivel socioeconómico. En grupos de nivel socioeconómico (NSE) bajo, niños y niñas mencionan que sus padres tienen estrategias de mediación restrictiva, basada en la limitación del uso sin formación crítica. En tanto en los grupos de NSE medio y altos, sí son mencionadas acciones de mediación activa, con prácticas de co-visión, acompañamiento y diálogo. Aunque también en este grupo de NSE medio y altos, principalmente entre las participantes mujeres, se identifican casos de mediación negligente, en los que no hay acompañamiento ni regulación, aumentando la exposición a riesgos.

**4. Privacidad e independencia en la adolescencia digital:** En relación con el tema de la privacidad, el principal hallazgo radica en la tensión constante entre la necesidad de los adolescentes de contar con espacios privados para el desarrollo de su identidad y el rol de protección parental, que muchas veces es percibido como una invasión. Este fenómeno refleja la discrepancia entre las nociones generacionales de privacidad y plantea un desafío para los padres, quienes deben encontrar un equilibrio entre proteger a sus hijos y respetar su autonomía en el entorno digital.

**5. El algoritmo personal de gestión digital:** Niños y niñas manifiestan considerar distintos factores al interactuar online, esto parece un sofisticado ejercicio de gestión digital en el que adaptan su comunicación a cada plataforma, tipo de audiencia y contexto. Este proceso podría describirse como un “algoritmo personal de gestión digital”, que es demandante cognitivamente y que no siempre se tra-

duce en decisiones seguras o adecuadas para su desarrollo. A pesar del protagonismo digital en sus vidas, niños y niñas manifiestan una preferencia por la interacción presencial para acciones recreativas y escolares (probablemente reforzada por la experiencia de confinamiento durante la pandemia).

**6. Diferencias de uso según nivel socioeconómico:** El tiempo de conexión y la manera de usar los dispositivos varían según el nivel socioeconómico. En sectores medios (colegios subvencionados), los estudiantes pasan más tiempo conectados, en parte debido a la autonomía generada por padres trabajadores y menor supervisión. En sectores altos, hay mayor mediación parental y oferta de actividades extracurriculares; en sectores bajos, las tareas domésticas y el cuidado de hermanos limitan el tiempo en línea.

**7. WhatsApp como eje funcional de la vida familiar:** WhatsApp cumple una función organizativa central en la vida cotidiana y escolar. Su uso está vinculado a relaciones físicas y se percibe como un canal funcional más que recreativo. Los niños y niñas gestionan múltiples grupos familiares y escolares, lo que revela habilidades de coordinación relevantes para su etapa.

**8. Sociabilidad digital diferenciada por sexo:** Las participantes femeninas privilegian redes sociales como Instagram para mantener y fortalecer vínculos afectivos. En cambio, los estudiantes varones socializan principalmente mediante videojuegos y plataformas asociadas (Discord, Free Fire, Roblox). Estas diferencias responden tanto a intereses como a estilos comunicativos, y estructuran repertorios digitales marcadamente distintos.

**9. Privacidad como herramienta de autonomía:** Niños y niñas gestionan su privacidad digital mediante prácticas como el uso de contenido efímero, la selección de audiencias y la elección de plataformas según nivel de confianza. Estas estrategias se alinean con sus necesidades de individuación y pertenencia, y representan formas activas —aunque distintas a las adultas— de ejercer el control sobre su identidad digital.

## Vida escolar digital y nuevas formas de aprender

**10. Normas de convivencia digital existen, pero no hay una percepción de su enseñanza:** Los estudiantes comprenden que existen normas de comportamiento en los entornos digitales, pero estas no son percibidas como explícitas ni se reconoce un trabajo desde el contexto escolar. La escuela, especialmente el área de convivencia educativa tiende a adoptar un enfoque reactivo frente a los conflictos socio-digitales, careciendo de acciones institucionales que los estudiantes reconozcan como de aprendizaje socioemocional o alfabetización como medio de prevención y promoción de comportamientos éticos y seguros en línea.

**11. Tecnologías digitales están integradas a los aprendizajes formales e informales, pero no en todo su potencial:** Los y las estudiantes utilizan las plataformas digitales para apoyar sus estudios, ya sea buscando información en internet, resolviendo dudas mediante tutoriales o coordinando trabajos escolares a través de aplicaciones como WhatsApp. Sin embargo, este uso sigue siendo instrumental y poco crítico: prima la búsqueda rápida, la primera respuesta como válida y el desconocimiento del funcionamiento de algoritmos o la veracidad de las fuentes. La infonavegación, como competencia clave del aprendizaje digital, se practica de manera superficial y está condicionada por el acceso desigual a dispositivos y conectividad, lo

que afecta especialmente a estudiantes de colegios públicos.

**12. Aprendizaje informal con potencial formativo, pero sin mediación:** Las redes sociales también son espacios de aprendizaje informal, donde niños y niñas acceden a información sobre temas diversos como salud mental, cultura digital, orientación vocacional y oficios. Aunque este uso demuestra agencia e interés por el desarrollo personal, su potencial se ve limitado si no va acompañado de proceso de retroalimentación que den cuenta de aspectos a perfeccionar o reconozca la progresión en la competencia. Además, estas prácticas tienen motivaciones diferentes según el nivel socioeconómico: mientras en sectores altos se vinculan con el desarrollo de intereses personales, en sectores bajos aparecen como herramientas para poder acceder a actividades extracurriculares sin incurrir en gastos, mejorar la situación familiar y proyectar trayectorias de vida.

## Riesgos y resiliencia digital

**13. Riesgos múltiples, poco reconocidos o normalizados:** Aunque los adolescentes lideran el uso de tecnologías digitales, no puede asumirse que comprendan adecuadamente los riesgos asociados ni que cuenten con las herramientas para enfrentarlos. El estudio evidencia que la resiliencia digital es desigual y que su desarrollo depende de factores como el contexto socioeconómico, el sexo y la calidad del acompañamiento adulto.

**14. Estrategias de afrontamiento diversas, pero desiguales:** La exposición a contenido violento, sexual o perturbador es frecuente, especialmente entre varones, quienes tienden a normalizarlo o incluso compartirlo como parte de dinámicas de grupo. En cambio, las participantes femeninas expresan mayor malestar ante el contenido sexual no solicitado, pero rara vez lo comunican a sus familias. Esta disociación entre experiencia vivida y percepción de daño sugiere que muchos riesgos son invisibilizados o internalizados como parte de la "normalidad digital".

**15. La resiliencia digital requiere guía, no solo experiencia:** Los participantes demostraron conocer y aplicar estrategias de afrontamiento ante riesgos digitales, como bloquear, eliminar o reportar contenido, lo que refleja cierto nivel de alfabetización digital. Sin embargo, estas estrategias suelen ser reactivas y no siempre están acompañadas de una reflexión crítica o del apoyo de adultos significativos. La estrategia comunicativa (hablar con alguien de confianza) es más frecuente en participantes femeninas, aunque también puede ser evitada por temor a sanciones o malentendidos.

**16. La escuela no lidera aún la formación en resiliencia digital:** Pese al papel central de lo digital en la vida escolar, los estudiantes no reconocen la existencia de prácticas pedagógicas consolidadas ni protocolos explícitos para formar en resiliencia o ética digital. Este vacío representa una oportunidad urgente de intervención desde el ámbito educativo.

**17. El contexto socioeconómico influye en la resiliencia digital:** El estudio refuerza hallazgos previos que muestran que los niños y niñas de contextos más acomodados suelen implementar estrategias más resolutivas (como ajustar la configuración de privacidad), mientras que los de contextos más vulnerables tienden a estrategias pasivas o a la evasión del problema. Estas diferencias reflejan desigualdades estructurales en el acceso a recursos, acompañamiento y educación digital.

## Reflexiones finales

Es poco probable que la cantidad de dispositivos y plataformas digitales disminuya en el futuro. Por el contrario, se anticipa una creciente complejidad en los entornos donde crecen niños y niñas, impulsada por la expansión de nuevas tecnologías digitales y la inteligencia artificial. En este escenario, la capacidad para gestionar múltiples aplicaciones, plataformas y demandas debe considerarse una competencia cla-

ve para el desarrollo personal y profesional desde etapas tempranas.

El presente estudio se ha centrado en comprender, desde la perspectiva de niñas y niños, y a partir de cómo ellos ven sus familias y escuelas, cómo podemos adaptarnos a estos entornos digitales para generar experiencias de desarrollo y socialización positivas. A partir de esta mirada, se observa que niñas, niños y adolescentes de distintos niveles socioeconómicos interpretan activamente su experiencia en línea, seleccionan plataformas en función del tipo de vínculo que desean establecer, y gestionan sus comunicaciones a través de "anillos de interacción", que responden a objetivos relacionales y al tipo de contenido que quieren compartir. Esta diferenciación en el uso es especialmente visible entre las adolescentes, quienes demuestran una mayor conciencia estratégica al elegir plataformas según la gratificación esperada, en contraste con sus pares varones, cuya socialización digital tiende a estar más vinculada al juego y al entretenimiento. Asimismo, los hallazgos revelan que, si bien plataformas como WhatsApp cumplen una función comunicativa transversal, existen patrones complejos y sofisticados de apropiación tecnológica. Esta complejidad también se expresa en las tensiones entre el deseo de autonomía digital de los adolescentes y los modelos de supervisión parental. En particular, las adolescentes manifiestan que un control excesivo por parte de los adultos debilita la confianza y restringe el diálogo, promoviendo una gestión del riesgo en línea que, en muchos casos, ocurre en silencio. Las estrategias de mediación restrictiva pueden ser contraproducentes, al aumentar la distancia entre padres e hijos y obstaculizar la comunicación sobre situaciones potencialmente riesgosas. En cambio, se observan resultados más positivos en contextos donde prevalece una mediación activa y respetuosa, basada en el diálogo, la confianza y el reconocimiento progresivo de la autonomía digital de niñas, niños y adolescentes.

En este contexto, la alfabetización digital debe concebirse no solo como una habilidad técnica, sino como una competencia crítica y ética que fortalezca la autonomía, la protección y la ciudadanía digital. Sin embargo, se constata que muchos preadolescentes desarrollan sus habilidades digitales sin acompañamiento adulto, lo que plantea interrogantes sobre el valor formativo, emocional y a largo plazo de este aprendizaje solitario.

En el ámbito escolar, el uso de tecnologías debe estar vinculado a una planificación pedagógica coherente, que considere el nivel de competencia digital del estudiantado y las características de cada dispositivo. El celular no debiera reemplazar al computador en el aula, ya que ambos fomentan habilidades diferentes y complementarias. No se trata solo de acceso a tecnología, sino de acompañamiento significativo: en sectores de mayores ingresos, es más común que padres y madres participen activamente en el aprendizaje digital de sus hijos, mientras que en contextos de menor nivel socioeconómico, dicha mediación suele ser limitada o inexistente.

Para que la escuela potencie el aprendizaje informal, es clave que fomente procesos intencionados de alfabetización en redes sociales, dotando a estudiantes de herramientas que les permitan desenvolverse en entornos digitales de forma crítica, segura y productiva. La resiliencia digital no surge del uso frecuente de tecnologías, sino de un proceso educativo sostenido y guiado por familias, escuelas y políticas públicas.

Finalmente, es importante subrayar que la responsabilidad de crear entornos digitales seguros y propicios para el desarrollo no recae exclusivamente en las familias y las escuelas. También corresponde a los proveedores de servicios de internet, plataformas digitales y fabricantes de dispositivos asumir un rol activo, incorporando desde el diseño características que protejan a niñas y niños, garanticen el cumplimiento de sus derechos y no perjudiquen su bienestar. Del mismo modo, la política pública y los tomadores de decisión deben establecer marcos regulatorios y orientaciones claras que velen por la protección de la infancia en el entorno digital. Un ecosistema digital verdaderamente inclusivo y protector debe construirse desde la corresponsabilidad de todos los actores involucrados.

## Cuadro de texto – Resumen de resultados

Dimensión	Pública (Alta vulnerabilidad)	Subvencionada (Media vulnerabilidad)	Privada (Sin índice de vulnerabilidad)	Niñas	Niños
<b>Acceso a dispositivos</b>	Acceso a edad temprana es funcional a la necesidad de suplir presencialidad y comunicación, sobre todo cuando padres están separados.	Acceso a edad temprana es funcional a la necesidad de suplir presencialidad y comunicación, sobre todo cuando padres están separados.	Acceso a edad temprana cuando padres están separados.	Similar acceso, mayor supervisión parental en GSE alto.	Similar acceso, sin supervisión en GSE bajo.
<b>Mediación parental</b>	Predomina la mediación restrictiva cuando hay conflictos (se imponen prohibiciones) o negligente (padres con poca alfabetización digital).	Mixta: mayor presencia de prácticas activas, aunque ante el conflicto predomina la prohibición (padres con dominio técnico de los dispositivos).	Mayor presencia de mediación activa (co-visión, orientación,) predomina la confianza a la hora de abordar los conflictos (padres con dominio técnico de los dispositivos).	Más abiertas a la mediación comunicativa (cuando hay confianza), se evita comunicar aproximaciones riesgosas.	Menor disposición a hablar con adultos, más silenciosos.
<b>Autonomía digital</b>	Son autónomos por ausencia de supervisión, pero con baja alfabetización que les permita prevenir daños.	Autonomía con supervisión. Se les reconoce autoridad a los padres: tienen las claves y pueden acceder a los contenidos.	Autonomía con acompañamiento. Se les reconoce autoridad a los padres: tienen controles parentales.	Con carga emocional por el predominante uso socio comunicativo y autorregulación entre pares.	Más centrados en el uso recreativo y competitivo.
<b>Tiempo en línea</b>	Tareas domésticas o de cuidado de hermanos reducen el tiempo en línea.	Mayor tiempo solos por padres trabajando y disponibilidad de internet y dispositivos. aumenta su tiempo en línea.	Actividades extracurriculares y supervisión adulta reducen el tiempo en línea.	Socializan a través de redes sociales, especialmente Instagram.	Socialización es a partir del jugar videojuegos.
<b>Riesgos más reportados</b>	Exposición a contenido sexual o violento sin identificarlo como dañino.	Situaciones de acoso o exposición a contenido sexual o violento sin identificarlo como dañino.	Situaciones de acoso o exposición sexual o violento sin identificarlo como dañino.	Mayor exposición a contenido sexual no deseado, malestar emocional.	Normalización de contenido violento o perturbador, (como consumidores y replicadores)
<b>Estrategias de afrontamiento a riesgos</b>	Pasivas o evasivas.	Combinadas: proactivas + evasión.	Mayor uso de estrategias proactivas (bloquear, reportar).	Más uso de estrategias comunicativas, en el caso que exista confianza con los padres.	Mayor uso de estrategias resolutivas, pero poca comunicación.
<b>Privacidad digital</b>	Menor conciencia y gestión activa.	Variable según nivel de acompañamiento.	Mayor conocimiento y uso de configuraciones para resguardar privacidad.	Uso de contenido efímero, audiencias seleccionadas-	Menor preocupación o gestión activa de la privacidad-
<b>En línea vs presencial</b>	Niños y niñas manifiestan una preferencia por las actividades recreativas presencial por sobre estar conectados.				
<b>Parentalidad</b>	Niños y niñas reconocen la autoridad de los padres también extendida al espacio digital.				
<b>Vida escolar</b>	Alto consumo de influencers educativos y bajo reconocimiento de procesos formativos en socialización de las normas de convivencia digital.				

# 7. Referencias

- Adorjan, M., Ricciardelli, R., & Saleh, T. (2022). Parental technology governance: Teenagers' understandings and responses to parental digital mediation.
- Agosto, D. E., y Abbas, J. (2010). High school seniors' social network and other ICT use preferences and concerns. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 47(1), 1-10., ISO 690.
- Alfaro, A., Dodel, M., y Cabello, P. (2020). The reception of sexual messages among young Chileans and Uruguayans: Predictive factors and perception of harm1. In *The Politics of Technology in Latin America (Volume 1)* (pp. 15-29). Routledge.
- Alfredsson Ågren, K. A. (2020). Internet Use and Digital Participation in Everyday Life Adolescents and Young Adults with Intellectual Disabilities. Linkopings Universitet (Sweden).
- Altman, I. (1975) *The Environment and Social Behaviour: Privacy, Personal Space, Territory and Crowding*. Monterey, California: Brooks/Cole.
- Abeele, M. Vanden, Campbell, S. W., Eggermont, S., y Roe, K. (2014). Sexting, Mobile Porn Use, and Peer Group Dynamics: Boys' and Girls' Self-Perceived Popularity, Need for Popularity, and Perceived Peer Pressure. *Media Psychology*, 17, 6-33. <https://doi.org/10.1080/15213269.2013.801725>
- Bhat, C. S. (2018). Proactive cyberbullying and sexting prevention in Australia and the USA. *Journal of psychologists and counsellors in schools*, 28(1), 120-130.
- Barnes, SB (2006). Una paradoja de la privacidad: Redes sociales en Estados Unidos. *First Monday*, 11 (9). <https://doi.org/10.5210/fm.v11i9.1394>
- Ballesta-Pagán, F. J., Lozano-Martínez, J., Cerezo-Máiquez, M. C., y Soriano-Ayala, E. (2015). Internet, redes sociales y adolescencia: un estudio en centros de educación secundaria de la región de Murcia. *Revista Fuentes*, (16), 109-130.
- Beyens, I., Vandenbosch, L., y Eggermont, S. (2015). Early Adolescent Boys' Exposure to Internet Pornography: Relationships to Pubertal Timing, Sensation Seeking, and Academic Performance. *The Journal of Early Adolescence*, 35(8), 1045-1068. <https://doi.org/10.1177/0272431614548069>
- Beyers, W., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2025). Autonomy in adolescence: a conceptual, developmental and cross-cultural perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, 22(2), 121-141.
- Berson, I. R., y Berson, M. J. (2005). Challenging Online Behaviors of Youth: Findings from a Comparative Analysis of Young People in the United States and New Zealand. *Social Science Computer Review*, 23(1), 29-38. <https://doi.org/10.1177/0894439304271532>
- Berger, C., Cuadros, O. y Cillessen, A. H. N. (2019). Children's Friendships and Social Development. In D. Whitebread et al (Eds), *The SAGE Handbook of Developmental Psychology and Early Childhood Education* (pp. 151-168). London: Sage
- Bickham, D. S., Moukalled, S., Inyart, H. K., y Zlokower, R. (2021). Evaluating a Middle-School Digital Citizenship Curriculum (Screenshots): Quasi-Experimental Study. *JMIR Mental Health*, 8(9), e26197. <https://doi.org/10.2196/26197>
- Boczkowski, P. J., Matassi, M., & Mitchelstein, E. (2018). How young users deal with multiple platforms: The role of meaning-making in social media repertoires. *Journal of computer-mediated communication*, 23(5), 245-259.
- Bozzola, E., Spina, G., Agostiniani, R., Barni, S., Russo, R., Scarpato, E., ... y Staiano, A. (2022). The use of social media in children and adolescents: Scoping review on the potential risks. *International journal of environmental research and public health*, 19(16), 9960
- Boyd, D. (2010). Social network sites as networked publics: Affordances, dynamics, and implications. In *A networked self* (pp. 47-66). Routledge.
- Brito, R., Francisco, R., Dias, P., y Chaudron, S. (2017). Family dynamics in digital homes: The role played by parental mediation in young children's digital practices around 14 European countries. *Contemporary Family Therapy*, 39(4), 271-280.
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy-What do young people need to know about digital media? *Nordic journal of digital literacy*, 10(Jubileumsnummer), 21-35.
- Burgoon, J. K. (2012). Privacy and communication. In *Communication yearbook 6* (pp. 206-249). Routledge.
- Claro Chile. (2025). *Radiografía digital niños, niñas y adolescentes en Chile 2025*. Claro Chile. [https://www.clarochile.cl/portal/cl/recursos\\_contenido/pdf/1740414684180-informe-radiografia-digital-nna-2025.pdf](https://www.clarochile.cl/portal/cl/recursos_contenido/pdf/1740414684180-informe-radiografia-digital-nna-2025.pdf)

- Cerero, J. F., y Rueda, M. M. (2021). School coexistence in the digital era: a systematic review. In *Accessibility of vulnerability Groups: from ICTS to Emotions* (pp. 115-126). Dykinson.
- Collins, W. A., y Luebker, C. (1994). Parent and adolescent expectancies: Individual and relational significance. *New Directions for Child Development*, 66, 65-80.
- Coleman, J., y Hagell, A. (2007). *Adolescence, risk and resilience: against the odds*. West Sussex: John Wiley y Sons Ltd.
- Chen, V. H. H., y Chng, G. S. (2016). Active and restrictive parental mediation over time: Effects on youths' self-regulatory competencies and impulsivity. *Computers y Education*, 98, 206e212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.012>.
- Choi, Y. H., y Bazarova, N. N. (2020). Self-disclosure and self-presentation. *The international encyclopedia of media psychology*, 1-5, <https://doi.org/10.1002/9781119011071.iemp0084>.
- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323-343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>
- De Frutos Torres, B., y Marcos Santos, M. (2017). Disociación entre las experiencias negativas y la percepción de riesgo de las redes sociales en adolescentes. *El profesional de la información (EPI)*, 26(1), 88-96
- Derlega, V. J., y Chaikin, A. L. (1977). Privacy and self-disclosure in social relationships. *Journal of social issues*, 33(3), 102-115.
- Doornwaard, S. M., van den Eijnden, R., Overbeek, G., y ter Bogt, T. (2015). Differential Developmental Profiles of Adolescents Using Sexually Explicit Internet Material. *The Journal of Sex Research*, 52(3), 269-281. <https://doi.org/10.1080/00224499.2013.866195>
- Doornwaard, S. M., van den Eijnden, R., Baams, L., Vanwesenbeeck, I., y ter Bogt, T. (2016). Lower Psychological Well-Being and Excessive Sexual Interest Predict Symptoms of Compulsive Use of Sexually Explicit Internet Material Among Adolescent Boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(1), 73-84. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0326-9>
- Dyer, H. T. (2017). The presentation of selfie in everyday life: considering the relationship between social media design and user in the online actions and interactions of young people. In *Proceedings of the 8th International Conference on Social Media & Society* (pp. 1-11).
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034.
- Garmendia, M., Casado, M.A., Jiménez, E., y Garitaonandia, C. (2018) Oportunidades, riesgos, daño y habilidades digitales de los menores españoles. In E. Jiménez, M. Garmendía, y M. Á. Casado (Eds.). *Entre selfies y whatsapps. Oportunidades y riesgos para la infancia y la adolescencia conectada* (pp. 31-42). Barcelona: Gedisa.
- Gil de Zúñiga, H., y Liu, J. H. (2017). Second screening politics in the social media sphere: Advancing research on dual screen use in political communication with evidence from 20 countries. *Journal of Broadcasting y Electronic Media*, 61(2), 193-219. <https://doi.org/10.1080/08838151.2017.1309420>
- Giménez, A. M., Luengo, J. A., y Bartrina, M. J. (2017). ¿Qué hacen los menores en Internet? Usos de las TIC, estrategias de supervisión parental y exposición a riesgos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(43), 533- 552. DOI: <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.43.16123>
- Goodrich, K. M., Kingsley, K. V., y Sands, H. C. (2020). Digitally responsive school counseling across the ASCA national model. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 42(2), 147-158.
- González-Larrea, B., y Hernández-Serrano, M. J. (2020, October). Digital identity built through social networks: new trends in a hyperconnected world. In *Eighth international conference on technological ecosystems for enhancing multiculturalism* (pp. 940-944).ISO 690,
- Harrison, T., y Polizzi, G. (2022). (In)civility and adolescents' moral decision making online: Drawing on moral theory to advance digital citizenship education. *Education and Information Technologies*, 27(3), 3277-3297. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10710-0>
- Hawk, S. T., Hale III, W. W., Raaijmakers, Q. A., y Meeus, W. (2008). Adolescents' perceptions of privacy invasion in reaction to parental solicitation and control. *The Journal of Early Adolescence*, 28(4), 583-608.
- James, C., Weinstein, E., y Mendoza, K. (2019). *Teaching digital citizens in today's world: Research and insights behind the Common Sense K-12 Digital Citizenship Curriculum*. San Francisco, CA: Common Sense Media
- Jiménez, Á. P., & Delgado, A. O. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 18(2), 215-231.

- Johnson, M., and Majewska, D. (2022). Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them? Cambridge University Press y Assessment Research Report.
- Kerr, M., Stattin, H., y Trost, K. (1999). To know you is to trust you: Parents' trust is rooted in child disclosure of information. *Journal of Adolescence*, 22, 737-752.
- Kofoed, J., y Larsen, M. C. (2016). A snap of intimacy: Photo-sharing practices among young people on social media. *First Monday*, 21(11).
- Kutrovátz, K. (2022). Parental mediation of adolescents' technology use. Unequal parenting practices. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 8(3), 99-117.
- Maheux, A. J., Garrett, S. L., Fox, K. A., Field, N. H., Burnell, K., Telzer, E. H., y Prinstein, M. J. (2025). Adolescent social gaming as a form of social media: A call for developmental science. *Child Development Perspectives*, 19(1), 3-13.
- Martínez, G., Casado, M. Á., y Garitaonandia, C. (2020). Online Parental Mediation Strategies in Family Contexts of Spain. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 28(65), 65-73.
- Martínez Pastor, E., García Jiménez, A., y Sendín Gutiérrez, J. C. (2013). Percepción de los riesgos en la red por los adolescentes en España: usos problemáticos y formas de control. *Análisi: Quaderns de comunicació i cultura*, (48), 111-130.
- Mascheroni, G., Ponte, C., y Jorge, A. (2018). *Digital parenting: The challenges for families in the digital age, yearbook 2018*. Nordicom, University of Gothenburg.
- Marwick, A. E., y Boyd, D. (2014). Networked privacy: How teenagers negotiate context in social media. *New media y society*, 16(7), 1051-1067.
- Nikken, P., y Oprea, S. J. (2018). Guiding young children's digital media use: SES-differences in mediation concerns and competence. *Journal of child and family studies*, 27, 1844-1857.
- Laufer, R. S., y Wolfe, M. (1977). Privacy as a concept and a social issue: A multidimensional developmental theory. *Journal of social Issues*, 33(3), 22-42.
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A., y Zickuhr, K. (2014). Social media y mobile internet use among teens and young adults. *Millennials*.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet: the perspective of European children. London: EU Kids Online.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2015). Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe. *Journal of Children and Media*, 9(1), 1-17.
- Livingstone, S., y Stoilova, M. (2021). The 4Cs: Classifying Online Risk to Children. (CO:RE Short Report Series on Key Topics). Hamburg: Leibniz-Institut für Medienforschung | Hans-Bredow-Institut (HBI); CO:RE - Children Online: Research and Evidence. <https://doi.org/10.21241/ssoar.71817>
- Li, Y., y Ranieri, M. (2010). Are 'digital natives' really digitally competent?—A study on Chinese teenagers. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 1029-1042.
- Margaryan, A., Littlejohn, A., y Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers y Education*, 56(2), 429-440. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004>
- Müller, J., Thumel, M., Potzel, K., y Kammerl, R. (2020). Digital Sovereignty of Adolescents. *Medienjournal-Zeitschrift für Medien-und Kommunikationsforschung*, 44(1), 30-40.
- Nikken, P., y Oprea, S. J. (2018). Guiding young children's digital media use: SES-differences in mediation concerns and competence. *Journal of Child and Family Studies*, 27(6), 1844- 1857. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1018-3>
- Nichols, S., y Selim, N. (2022). Digitally mediated parenting: A review of the literature. *Societies*, 12(2), 60.
- Peter, J., y Valkenburg, P. M. (2006). Adolescents' Exposure to Sexually Explicit Online Material and Recreational Attitudes Toward Sex. *Journal of Communication*, 56(4), 639-660. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00313.x>
- Pfetsch, J. (2018). Jugendliche Nutzung digitaler Medien und elterliche Medienerziehung—Ein Forschungsüberblick. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 67(2), 110-133.
- Przybylski, A. K., y Weinstein, N. (2019). Digital screen time limits and young children's psychological well-being: Evidence from a population-based study. *Child development*, 90(1), e56-e65.
- Ranaivoson, H. (2019). Online platforms and cultural diversity in the audiovisual sectors: A combined look at concentration and algorithms. In *Audio-Visual Industries and Diversity* (pp. 100-118). Routledge.

- Rodríguez-de-Dios, I., van Oosten, J. M. F., y Igartua, J.-J. (2018). A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities. *Computers in Human Behavior*, 82, 186–198. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.012>
- Rodríguez-de-Dios, van Oosten, Igartua, (2018). A Study of the Relationship between Parental Mediation and Adolescents' Digital Skills, Online Risks and Online Opportunities, *Computers in Human Behavior* , doi: 10.1016/j.chb. 2018.01.012
- Ruiz, W. D., & Yabut, H. J. (2024). Autonomy and identity: the role of two developmental tasks on adolescent's wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 15, 1309690.
- Runchina, C., Sánchez-Caballé, A., y González-Martínez, J. (2022). New media literacies for transmedia learning. How students are regarding their transliteracy in Italian licei classici. *Cogent Education*, 9(1), 2038344.
- Ólafsson, K., Livingstone, S., y Haddon, L. (2013). Children's Use of Online Technologies in Europe. A review of the European evidence base. LSE, London: EU Kids Online.
- Spitzberg, B. H. (2006). Preliminary Development of a Model and Measure of Computer-Mediated Communication (CMC) Competence. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(2), 629–666. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00030.x>
- Slater, M. D. (2003). Alienation, Aggression, and Sensation Seeking as Predictors of Adolescent Use of Violent Film, Computer, and Website Content. *Journal of Communication*.
- Livingstone, S. (2024). Reflections on the meaning of 'digital' in research on adolescents' digital lives. *Journal of Adolescence*, <https://doi.org/10.1002/jad.12322>.
- Subrahmanyam, K., y Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The future of children*, 119-146.
- Steinberg, L. (2017). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. In *Biosocial theories of crime* (pp. 435-463). Routledge.
- Symons, K., Ponnet, K., Vanwesenbeeck, I., Walrave, M., & Van Ouytsel, J. (2020). Parent-child communication about internet use and acceptance of parental authority. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 64(1), 1-19.
- Teso Alonso, M. G. (2015). Multitarea, Multipantalla y Práctica social del consumo de Medios entre los jóvenes de 16 a 29 años en España.
- Third, Amanda, Philippa Collin, Lucas Walsh, and Rosalyn Black. 2019. *Young People in Digital Society: Control Shift*. Singapore: Springer Nature
- Throuvala, M. A., Griffiths, M. D., Rennoldson, M., y Kuss, D. J. (2021). Psychosocial skills as a protective factor and other teacher recommendations for online harms prevention in schools: A qualitative analysis. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 648512). Frontiers Media SA.
- Varona Fernández, M. N., y Hermosa Peña, R. (2020). Percepción y uso de las redes sociales por adolescentes. *RqR Enfermería Comunitaria*, 8(1), 18-30
- Valkenburg, P. M., y Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology*, 43(2), 267–277. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.2.267>
- Vandoninck, S., d'Haenens, L. y Donoso, V. (2010). Digital literacy of Flemish youth: how do they handle online content risks. *Communications*, 35, 397-416.
- Vandoninck, S., d'Haenens, L., y Roe, K. (2012). Online Risks: Coping strategies of less resilient children and teenagers across Europe. *Journal of Children and Media*, 7(1), 60–78. <https://doi.org/10.1080/17482798.2012.739780>
- Vandoninck, S., d'Haenens, L., y Roe, K. (2013). Online risks: Coping strategies of less resilient children and teenagers across Europe. *Journal of Children and Media*, 7(1), 60–78. <https://doi.org/10.1080/17482798.2012.739780>
- Vandoninck, S., d'Haenens, L., y Smahel, D. (2014). Preventive measures: how youngsters avoid online risks. *EU Kids Online*, 1-5.
- UNICEF (2019). Estado mundial de la infancia 2017: Niños en un mundo digital. United Nations.
- UNESCO, O. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros. *Perfiles Educativos*, 44(177), 200-212.
- UK Council for Internet Safety. (2020). *UK Council for Internet Safety*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/organisations/uk-council-for-internet-safety>
- Westin, A. F. (1967). Special report: legal safeguards to insure privacy in a computer society. *Communications of the ACM*, 10(9), 533-537.

# Creciendo Conectados en Chile:

Usos, Riesgos y Aprendizajes  
Digitales en Preadolescentes

