

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

Eduardo Pérez

Recepció: 13/06/2022 / Acceptació: 19/10/2022

Resum

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

Paraules clau

Ciutadania, desenvolupament socioemocional, xarxes sociodigitals, violència.

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

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

Palabras clave

Ciudadanía, desarrollo socioemocional, redes sociodigitales, violencia.

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

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

Keywords

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

Com citar aquest article:

Pérez Archundia, E. (2022).
Desenvolupament d'habilitats socioemocionals i ciutadania per millorar les relacions interpersonals a les xarxes sociodigitals.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 81, p. 21-39.



ISSN 2339-6954

▲ Introducció

Diversos investigadors han documentat conflictes que tenen lloc en l'entorn digital. Els estudis de Kowalski et al. (2014), Atici (2016), Álvarez-García et al. (2017), entre d'altres, difonen l'aïllament social, pèrdua de diners, addicció a les noves tecnologies, així com les extorsions, atacs i diversos actes que lesionen usuaris. Així, la interacció quotidiana dels joves en l'entorn digital es caracteritza per accions que voregen la frontera entre la broma i la burla, allò gracios i allò violent, el coqueteig i l'assetjament, etcètera. Davant d'això, es dugué a terme un estudi qualitatiu amb joves que estudien batxillerat a la ciutat de Toluca, Mèxic, per conèixer com és la seva interacció amb els iguals a les xarxes sociodigitals: què fan i per què ho fan (Pérez, 2021). Aquest estudi és l'antecedent directe d'aquesta investigació, ja que, més enllà del que han trobat altres autors, a partir d'aquest estudi es van identificar dinàmiques particulars d'interacció que solen ser emulades per joves mexicans.

A l'estudi (Pérez, 2021) es van trobar comportaments similars als que s'han documentat en altres països, encara que també hi ha alguns comportaments diferenciats. Hi destaca l'ús generalitzat de xarxes sociodigitals com ara WhatsApp, Facebook i Instagram, en moments d'avorriment. Els i les participants diuen que s'estimen més la interacció directa ja que els resulta més gratificant, no obstant això, a les xarxes troben molts avantatges per comunicar-se amb aquelles persones que no solen veure. Alguns i algunes joves acostumen a interactuar amb desconeguts, i no és característic l'ús de recursos de seguretat de les xarxes sociodigitals. De vegades comparteixen contrasenyes amb les seves parelles, deixen els comptes actius en tots els dispositius, no canvien les contrasenyes i solen utilitzar la mateixa contrasenya en tots els seus comptes. Des de la seva perspectiva, un dels riscos més importants a les xarxes sociodigitals és que algú dupliqui la seva identitat o accedeixi als seus comptes per publicar o compartir alguna cosa que els generi conflictes, que obtingui informació, fotos o publicacions, per després fer-les públiques, específicament els preocupa que facin públiques fotos del seu *pack*¹; així mateix, la possibilitat que els seus pares o familiars sàpiguen el que diuen i fan mitjançant les xarxes representa una amenaça a la seva intimitat i privadesa, cosa que genera que la majoria d'usuaris els bloquegin. Com a conseqüència, es pot afirmar que la població estudiada duu a terme accions a les xarxes sociodigitals sense reparar en els danys i riscos implícits.

Les pràctiques de risc i violència que tenen lloc en les interaccions personals directes també ocorren a la realitat digital

En síntesi, mitjançant aquest estudi es va aconseguir saber que les pràctiques de risc i violència que tenen lloc en les interaccions personals directes també ocorren a la realitat digital, tal com Atici (2016) esmenta, el que passa en l'entorn virtual no es pot dissociar d'allò real. Semblaria que hi ha diferències en les formes, però l'essència és la mateixa: el conflicte mal resolt, la manca de recursos personals que afavoreixin l'establiment de relacions socials sanes i pacífiques, la manca de sensibilitat sobre allò que ocasionen als altres o als seus grups de pertinença, així com no valorar les conseqüèn-

cies que tenen els actes. Amb això s'aprecia que, en la població estudiada, els resultats es contraposen al que va registrar Flores (2014) –l'origen de les pràctiques en qüestió no rau en la manca d'habilitats tecnològiques o en un coneixement limitat sobre els riscos en entorns digitals–, més aviat es va trobar consonància amb el que Arnaiz et al. (2016) i Del Rey et al. (2012) van assenyalar: allò que cal atendre és el desenvolupament de recursos personals que promoguin relacions humanes caracteritzades pel respecte a l'altre, el bé comú, la inclusió i la comunicació assertiva. Per això, en aquest estudi es va optar per centrar l'atenció en dos components: la manca de sensibilitat sobre el que ocasionen a altres persones i la manca de valoració al voltant de les conseqüències que tenen els seus actes.



Per tal de treballar sobre els problemes identificats es va plantejar d'enfortir les habilitats socioemocionals i la formació ciutadana, però per què apostar per aquests recursos? Hi ha experiències a diferents països (Mèxic, Estats Units i Nova Zelanda) que han posat a prova les habilitats socioemocionals com a recurs per a la prevenció de la violència a les escoles (Guerrero & Pérez, 2014; Muñoz, 2002; Brudevold-Iversen et al., 2013), en les quals s'ha demostrat que sí que afavoreixen la construcció de relacions humanes sanes i pacífiques. Pel que fa a la formació ciutadana, Bosque i Zacarés (2016) han emfatitzat que promoure la igualtat i el respecte, així com identificar i rebutjar el racisme i la intolerància a la diversitat, són estratègies bàsiques per prevenir l'assetjament. Això no obstant, a diferència de les habilitats socioemocionals, a Mèxic, la formació ciutadana no ha tingut prou atenció per part de les autoritats educatives. Serveixi com a referència el treball que la Unió Europea ha dut a terme des del 1992, quan va materialitzar la ciutadania europea acompanyada d'una política pública supranacional de formació ciutadana (Caballero et al., 2016). De la mateixa manera, als Estats Units d'Amèrica s'han fet esforços per promoure des de les escoles l'exercici actiu de la ciutadania (Dhawan, 2016; Melville et al., 2013; Boyte et al., 2014), apuntant sobretot a la participació cívica des d'edats primerenques. Així, es va decidir posar a prova un recurs provat amb resultats favorables, les habilitats socioemocionals, i un altre de menys explorat a Mèxic, la formació ciutadana; sense perdre de vista que les experiències prèvies s'han enfocat en les relacions directes entre companys, no en el que passa a les xarxes sociodigitals, la qual cosa implicava un repte i demanava una manera diferent d'abordar les coses.

Per això, en aquesta investigació es va optar per desenvolupar qualitats personals que afavoreixen les relacions interpersonals en diferents àmbits. En aquest sentit, es conceben les habilitats socioemocionals com l'autogestió de les emocions per establir relacions positives amb els altres (Brudevold-Iversen et al., 2013), i la formació ciutadana com el foment de la participació activa i el compromís amb els valors relatius a la interacció democràtica, al compliment de les obligacions socials, a l'autorealització, a l'ajuda a les persones més necessitades i a la defensa del medi ambient (Giraldo-Zuluaga, 2015).

L'origen de les pràctiques en qüestió no rau en la manca d'habilitats tecnològiques

Cal atendre el desenvolupament de recursos personals que promoguin relacions humanes

Es conceben les habilitats socioemocionals com l'autogestió de les emocions per establir relacions positives amb els altres

Cal assenyalar que a Mèxic hi ha un treball ampli adreçat a promoure la pacificació dels espais escolars per part de la Secretaria d'Educació Pública en què les habilitats socioemocionals estan incorporades com un component curricular de caràcter transversal en el model educatiu (Secretaria d'Educació Pública, 2017), el Programa Nacional de Convivència Escolar (PNCE) (Subsecretaria d'Educació Bàsica, 2016) i el programa "Construye T" (Secretaria d'Educació Pública, 2018). Tanmateix, a la pràctica, els programes generalment s'operen com a continguts que s'exposen en alguna de les assignatures i això redueix l'impacte que tenen sobre les relacions interpersonals, atès que, com assenyalen Chaparro et al. (2019), la presentació de continguts i el desenvolupament d'activitats requereix un treball previ de sensibilització, capacitat docent i acompanyament per part d'experts per monitoritzar els avenços.

Així, la intenció de recórrer a estratègies diferents que trenquessin amb la tradicional dinàmica expositiva d'un curs va trobar resposta a la Filosofia per a infants i la seva metodologia d'estimulació del pensament reflexiu (Lipman et al., 2002), que consisteix en una discussió analítica dirigida. A partir d'un text es plantegen preguntes que busquen detonar la curiositat i la creativitat de nens i nenes, en aquest cas de joves, estimulants el pensament complex en el si d'una comunitat d'indagació. Amb això s'incentiva la capacitat per trobar sentit a l'experiència, l'expressió d'idees, l'escolta activa, la comprensió ètica i la construcció d'un aprenentatge mitjançant la discussió grupal. Per tant, aquesta metodologia representava una manera no tradicional per treballar amb joves, alhora que s'estimulava el pensament reflexiu, la qual cosa es va identificar com un recurs personal que es requeria enfortir: la manca de sensibilitat sobre allò que ocasionen als altres i no valorar les conseqüències que tenen els seus actes, ja fos en una interacció directa o mitjançant xarxes sociodigitals.

Així va ser com es va definir el què i el com per donar forma a l'objectiu d'aquesta investigació: analitzar l'impacte del desenvolupament d'habilitats socioemocionals i ciutadania sobre les relacions interpersonals de joves a les xarxes sociodigitals.

Relacions humanes mitjançant xarxes sociodigitals

Els infants i joves que es troben actualment en edat escolar són nadius digitals. Socialitzen la major part del temps al ciberespai (Bosque & Zacarés, 2016). Atici (2016) i Álvarez-García et al. (2017) consideren que els llocs web, els jocs en línia i les xarxes sociodigitals són elements essencials de la vida quotidiana, cosa que genera que els dispositius electrònics siguin una eina indispensable per als i les joves. A la xarxa s'assumeixen personatges,

es construeixen identitats i es crea una personalitat digital, que és la representació pública del seu ésser digital; a més, l'accés creixent a la tecnologia possibilita el seu ús individualitzat en espais privats i íntims (Cáceres et al., 2010). De manera que, en la realitat en què es desenvolupa el i la jove, les noves tecnologies tenen una presència contínua i les seves relacions interpersonals poden operar amb naturalitat en l'entorn digital, sense que això impliqui deshumanitzar-se o aïllar-se del món real. A la pràctica, aquest és el seu món, una combinació d'allò real i allò digital, vist com una cosa inseparable. Ja no cal estar en un espai públic per relacionar-se amb altres i allò privat pot operar en el marc d'espais públics digitals. Fins i tot als centres escolars, els directius han trobat a les xarxes sociodigitals la possibilitat d'augmentar el seu capital social sense sortir de la seva institució o conèixer els seus col·legues, la qual cosa els permet gestionar de manera adequada i efectiva, entre altres assumptes, els problemes de violència escolar (Eke & Singh, 2018).

Per al professional de l'educació, és substantiu tenir en compte que l'ambient virtual conté diversos elements culturals, els quals es manifesten en les actituds i les conductes d'usuaris (Atici, 2016). Es pot dir que la dependència de l'ésser humà a l'entorn de les xarxes sociodigitals es deu en gran mesura a la necessitat de socialitzar i a la manera com les xarxes s'han incorporat als patrons culturals, per tant, a les xarxes es posen en joc els referents culturals i la subjectivitat de l'usuari (Gunduz, 2017). Així, els dispositius electrònics es poden fer servir per mantenir-se en contacte amb familiars i amics, o bé per danyar, molestar o perjudicar de forma intencionada persones o grups (Álvarez-García et al., 2017).

Si assumim que la societat mexicana passa una crisi de violència, el més natural és que la interacció mitjançant xarxes sociodigitals també sigui violenta. En aquest ambient, Álvarez-García et al. (2017) refereixen que els principals tipus de ciberagressió i cibervictimització són la verbal (comentaris nocius, amenaces, insults o trucades anònimes per atemorir), l'exclusió dels grups en línia, la suplantació d'identitat i la visual (amb connotació sexual i el *happy slapping*, que consisteix a obligar a fer quelcom humiliant mentre s'enregistra l'acció i posteriorment es difon). Més enllà de la seva prevalença o intensitat, tots els tipus de ciberagressió i de cibervictimització han de ser atesos pel que fa a prevenció i tractament, sobretot tenint en compte que els efectes poden arribar a ser molt negatius (Kowalski et al., 2014) i poden formar patrons d'exclusió o de violència (Arnaiz et al., 2016). No s'assoleix aquest objectiu amb la reducció del temps d'ús de les xarxes, ja que com exposen Álvarez-García et al. (2017) més ús no es tradueix en més probabilitat de cibervictimització o ciberagressió, ni menys ús en menys probabilitat; el que és transcendental és formar els i les joves en valors, actituds i habilitats socials que redueixin la possibilitat que es converteixin en agressors o víctimes. Això implica que les relacions familiars esdevenen un factor clau per al bon maneig de les xarxes, tret que s'alteri la dinàmica familiar per un ús excessiu o per manca d'informació i formació dels progenitors sobre el món digital (Fernández-Montalvo et al., 2015). Valdemoros-San-Emeterio



En la realitat en què es desenvolupa el i la jove, les noves tecnologies tenen una presència contínua i les seves relacions interpersonals poden operar amb naturalitat en l'entorn digital, sense que això impliqui deshumanitzar-se o aïllar-se del món real

És transcendental formar els i les joves en valors, actituds i habilitats socials que redueixin la possibilitat que es converteixin en agressors o víctimes

et al. (2017), així com Carvalho et al. (2015), han documentat canvis en la dinàmica familiar derivats de la utilització de xarxes sociodigitals, però l'impacte no només depèn de l'ús de dispositius electrònics per part dels fills i les filles, també cal considerar l'ús que hi donen els pares i com això afecta activitats de lleure, cohesió, vinculació emocional i respecte, entre altres components.

Autors com Mesch (2006) plantegen un efecte negatiu de l'ús de les noves tecnologies sobre la dinàmica familiar, contrari al que assenyalen Kennedy i Wellman (2007), Fernández-Montalvo et al. (2015) i Oliva et al. (2012), els quals van documentar importants beneficis per a la cohesió dels sistemes familiars. Davant d'aquest escenari, el debat resta obert, les relacions humanes no estan determinades en cap direcció per l'ús de dispositius electrònics; els referents culturals i familiars continuen sent primordials en la construcció del subjecte. L'entorn digital no deshumanitza, ni la realitat humanitza; el subjecte manté la seva essència en ambdues dimensions, tot i que canvien les conductes no es transforma l'ésser, allò elemental i característic continua manifestant-se.

Habilitats socioemocionals

Com ja s'ha exposat prèviament, les habilitats socioemocionals han mostrat ésser útils per promoure millors relacions entre iguals, motiu pel qual es reprenen per a aquesta recerca, però és important distingir la noció d'habilitats socioemocionals en contrast amb l'educació emocional. Aquesta última s'enfoca a vincular emoció, pensament i acció per fer front a situacions difícils (Bosque & Pérez, 2016), mentre que les habilitats socioemocionals, com s'ha dit anteriorment, fan referència a l'autogestió de les emocions per tal d'establir relacions positives amb els altres (Brudevold-Iversen et al., 2013); per tant, la diferència a destacar és la perspectiva social que adquireixen les últimes, no només es tracta de resoldre problemes sinó de promoure millors relacions interpersonals.

Les habilitats socioemocionals primordials per a aquesta investigació: comunicació assertiva i empatia

Dit això, cal assenyalar les habilitats socioemocionals primordials per a aquesta investigació: comunicació assertiva i empatia. Una persona assertiva se situa en una posició no vulnerable dins una estructura comunicativa en relació amb els altres. El jove passiu creu que els drets d'altres persones són més importants que els propis, cosa que genera una actitud insegura i submissa, sense defensar les seves idees i necessitats. D'altra banda, el jove agressiu intenta imposar les seves necessitats i idees davant de l'altre, la ira el depassa i considera que ell és més important que els altres (Bosque & Zacarés, 2016). Així, la comunicació com a habilitat social fonamental (Gunduz, 2017) s'ha de caracteritzar per establir un vincle immediat i oportú, digital o real, tot conservant un punt d'equilibri entre la passivitat i l'agressió. En aquest sentit, l'empatia és la capacitat que permet al subjecte identificar-se

amb l'altre, comprendre'n l'estat emocional i sentir compassió, evitant així desenvolupar la crueltat envers els altres. D'aquesta manera, l'ésser empàtic canviarà la seva actuació, egoista i egocèntrica, per una interacció social caracteritzada per la preocupació i l'enteniment de l'altre (Bosque & Zacarés, 2016), independentment de l'entorn en què operi la interacció, el digital o el físic.



Formació ciutadana

A les societats contemporànies, les desigualtats i les crisis socials demanen l'exercici d'una ciutadania que, a diferència de la noció clàssica, no es restringeixi a l'aprenentatge mecànic de titularitats i drets, sinó que es dirigeixi a la participació activa i el compromís amb els valors relatius a la interacció democràtica, al compliment de les obligacions socials, a l'autorealització, a l'ajuda a les persones més necessitades i a la defensa del medi ambient (Giraldo-Zuluaga, 2015).

En aquest sentit, hi ha models d'intervenció per prevenir l'assetjament escolar des d'una perspectiva que depassa l'espai de l'escola i considera aquest tipus de violència com un fenomen social que requereix actuar també en el context comunitari; per això cal entreveure la noció de ciutadà, així com incorporar la participació d'instàncies governamentals, associacions i diferents entitats no professionals en la prevenció de la violència. En són exemples programes enfocats a la prevenció del bullying: Programa Kiva a Finlàndia, el model ABC d'Irlanda, el programa TEI (tutoria entre iguals) a Espanya. Aquests programes impliquen la participació de tota la comunitat educativa, tot fomentant que les relacions entre iguals siguin més satisfactòries, orientades a la millora del clima i la cultura escolar d'inclusió i no-violència (Hamodi & Jiménez, 2018).

En vista de l'avenç tecnològic, cal pensar que el ciutadà contemporani ha de desenvolupar habilitats i coneixement per desenvolupar-se en l'entorn digital. A partir d'això s'ha proposat la noció de ciutadania digital com a resposta als patrons d'intercanvi mitjançant les noves tecnologies. Per a Isman i Canan-Gungoren (2014) un ciutadà digital és aquell que entén els tòpics humans, culturals i socials relacionats amb la conducta ètica i les pràctiques legals relatives a la tecnologia; promou pràctiques segures i responsables mitjançant les noves tecnologies; mostra una actitud positiva cap a l'ús productiu, col·laboratiu i didàctic i sosté un estil de vida caracteritzat per l'aprenentatge permanent i progressiu al voltant de l'ús de dispositius electrònics; tot això cal traduir-ho en lideratge per a la formació de ciutadans digitals. Per tot plegat, en aquesta investigació es va fer una aposta per la promoció entre joves de l'exercici actiu de la seva ciutadania, enfocant l'atenció sobre el valor de la participació social, democràcia, bé comú i estat de dret.

S'ha proposat la noció de ciutadania digital com a resposta als patrons d'intercanvi mitjançant les noves tecnologies

Procediment metodològic

Es va emprar un disseny de recerca pretest - postest, amb la inclusió d'un grup control i dos grups experimentals per posar a prova dues variables independents: habilitats socioemocionals i formació ciutadana. La definició operativa per a habilitats socioemocionals és *la capacitat de ser conscient de les emocions pròpies i l'autogestió de les emocions per promoure relacions interpersonals sanes i pacífiques*; la formació ciutadana es concep operativament com el conjunt de conductes solidàries fonamentades en principis democràtics, en relació amb institucions socials i bé comú. Aquestes variables es van operativitzar en tallers adreçats als joves, fonamentats en la metodologia de Filosofia per a infants, proposada per Lipman et al. (2002), la qual busca afavorir l'actitud crítica i creativa dels estudiants; amb aquesta metodologia es busca enfortir la capacitat de raonament mitjançant la lectura de materials, el diàleg i la reflexió sobre temes particulars.

Les relacions interpersonals, es van operativitzar en tres variables dependents: actes reflexius, actes convencionals i actes neutrals

Quant a les relacions interpersonals, es van operativitzar en tres variables dependents: actes reflexius, actes convencionals i actes neutrals. Els actes reflexius representen el comportament en l'entorn digital caracteritzat per una visió integral de les circumstàncies implicades en la seva interacció amb els iguals: prudència, sensatesa, respecte i cordialitat. Els actes convencionals consisteixen en la reproducció no pensada de comportaments violents i disruptius típics a les xarxes sociodigitals: imprudència, impulsivitat, insensatesa, temeritat, violència i risc. Els actes neutrals són els comportaments que no representen un valor positiu o negatiu cap als altres: observar sense interactuar, no prendre partit cap a algú, no posicionar-se al voltant d'una disputa.

Aquest disseny de recerca es va implementar per distingir estadísticament la relació entre cada una de les variables dependents i les variables independents. Al grup experimental 1 es va desenvolupar el taller d'habilitats socioemocionals, al grup experimental 2 es va implementar el taller de formació ciutadana, a més de comptar amb el grup control, assenyalat anteriorment. Els conceptes/nocions revisats al taller d'habilitats socioemocionals van ser: Emoció, Autoconsciència, Assertivitat, Frustració, Tolerància, Maneig de conflicte i Empatia. Els conceptes/nocions revisats al taller de formació ciutadana van ser: Comunitat, Diversitat, Respecte a les normes, Bé comú, Inclusió, Participació democràtica i Ciutadania.

La implementació dels tallers es va fer mitjançant exercicis d'anàlisi crítica, individual i grupal, la formulació d'arguments i la presa de posicions davant del tema en concret. Cal assenyalar que després de la primera sessió es van haver de fer ajustaments a la dinàmica inicialment pensada per al desenvolupament dels tallers, per tal de generar més interès entre els i les joves, així com per captar-ne l'atenció i propiciar-ne la participació activa durant les sessions. En aquests ajustaments es va implementar l'ús de curmetratges

i vídeos de curta durada que exemplificaven situacions problemàtiques quotidianes al voltant del concepte/noció en qüestió.

Cada taller va durar setze hores en total i es van desenvolupar vuit sessions setmanals de dues hores. L'estructura d'una sessió, després dels ajustaments comentats més amunt, era la següent:

- Presentació sintètica del concepte
- Projecció del vídeo
- Reflexió individual sobre com ho signifiquen els mateixos actors
- Discussió grupal del concepte
- Conclusions i tancament



Es va dur a terme un mostreig intencional, es van seleccionar aleatòriament tres grups de primer semestre del mateix batxillerat on es va desenvolupar l'estudi previ. A causa de les restriccions imposades per l'escola, no es va poder implementar un mostreig estadístic amb selecció aleatòria d'estudiants, les condicions d'accés a la institució demanaven el treball amb grups complets. Així, el grup experimental 1 comptava amb 37 subjectes, el grup experimental 2 amb 44 subjectes i el grup control amb 41 subjectes. La diferència en la mida dels grups respon al fet que estaven conformats així per l'administració escolar del batxillerat; a més de respectar el nombre d'estudiants, es va treballar amb els i les joves inscrits a cada grup, sense alterar-ne la conformació.

Per mesurar les variables dependents es va dissenyar una escala que va reprendre les dades recollides mitjançant la investigació prèvia (Pérez, 2021), que mesura el tipus d'actes que duen a terme els joves en interactuar a les xarxes sociodigitals, tipificats en: actes reflexius (prudència, sensatesa, respecte i cordialitat), convencionals (imprudència, impulsivitat, insensatesa, temeritat, violència, risc) i neutrals (observar sense interactuar, no prendre partit cap a algú, no posicionar-se al voltant d'una disputa). Cal assenyalar que els ítems relatius a actes neutrals van ser dissenyats per complir dues funcions: com a preguntes amortidores i de control. Aquesta decisió es va prendre per atenuar el contingut sensible d'alguns ítems de l'escala i evitar les respostes uniformes.

L'instrument és una escala tipus Likert que mesura els actes convencionals, reflexius i neutrals, composta de 58 ítems amb 5 opcions de resposta: 1 = Totalment d'acord; 2 = D'acord; 3 = Ni acord ni desacord; 4 = Desacord; 5 = Totalment en desacord. Es va fer un pilotatge, aplicat a 200 subjectes de tercer i cinquè semestre de la mateixa escola. El procés de validació va ser per mitjà de la tècnica de judici d'experts i el càlcul del coeficient d'Alfa de Cronbach (valor obtingut 0.79). Quant a la confiança, es va analitzar mitjançant el coeficient de correlació (Pearson) seguint el procediment de dues meitats (valor obtingut 0.99). Així, l'instrument va complir els paràmetres tècnics per poder ser aplicat a aquesta població.

Els i les participants van contestar l'escala mitjançant un formulari de Google. Per agilitzar l'aplicació i la codificació de les escales, es va reunir els i les estudiants en una sala on l'instrument estava habilitat a tots els ordinadors. Així, es van realitzar tots dos mesuraments, pretest i postest, amb una distància temporal de sis mesos entre ells, per evitar el biaix que comporta una segona aplicació del mateix instrument.

Resultats

Primer, es van realitzar els càlculs estadístics, començant per la descripció del tipus de distribució, puntuacions mitjanes i de dispersió. Aquests valors es mostren per grup i sexe. És important destacar que els resultats obtinguts en actes neutrals no són analitzats, es presenten només amb finalitats expositives atès que no se signifiquen com a actes desitjables o indesitjables; en el mateix sentit, les estadístiques del grup control s'ometen atès que, en general, s'observa que no hi va haver canvis en el comportament de les variables. D'altra banda, pel que fa als actes convencionals s'esperaria que els valors fossin alts, com més proper al 5 la puntuació assenyalava menys conductes convencionals; mentre que per als actes reflexius s'espera el contrari, els valors propers a l'1 apunten més conductes reflexives. En general, els valors de curtosi i coeficient d'asimetria indiquen que es van obtenir distribucions platicúrtiques i esbiaixades cap a algun dels extrems.

Destaca al grup experimental 1 (vegeu taula 1), on la variable independent són les habilitats socioemocionals, que en relació amb els actes convencionals per a les dones la mitjana es manté en valors similars entre l'avaluació pretest i postest, mentre que en els homes disminueix; a més, d'acord amb el valor de la curtosi, es presenta una dispersió baixa al segon mesurament en ambdós sexes, i només en els homes el coeficient d'asimetria mostra una tendència cap als valors baixos.

Pel que fa als actes reflexius, exhibeix un comportament de la mitjana a la baixa per a tots dos sexes entre els mesuraments pretest - postest, la dispersió és menor en la segona avaluació, sobretot en el cas de les dones, i el coeficient d'asimetria canvia de direcció: per a les dones hi ha una lleu flexió cap a les puntuacions altes i per als homes cap a les baixes.

Taula 1. Classificació d'actes del grup experimental 1, mesuraments pretest i postest

		Primer mesurament					Segon mesurament				
		Mitjana	Desviació estàndard	Curtosi	Coefficient d'asimetria	Compte	Mitjana	Desviació estàndard	Curtosi	Coefficient d'asimetria	Compte
Dones	Actes convencionals	3,1189	0,395	-0,594	0,4296	19	3,0186	0,8282	-1,3312	-0,5019	14
	Actes reflexius	4,0475	0,3087	0,6031	0,05	19	3,5092	1,1125	-1,074	-0,8973	14
	Actes neutres	3,4605	0,5729	2,0288	-0,2793	19	3,5	0,7721	-0,0424	-0,01827	14
Homes	Actes convencionals	3,2753	0,8173	0,2704	0,0032	18	2,6141	0,8204	0,9039	1,3512	16
	Actes reflexius	3,8207	0,7008	-1,1391	-0,2903	18	3,1612	1,1525	-1,826	0,3179	16
	Actes neutres	3,2222	0,8947	-0,1916	0,2058	18	2,8593	1,08	-0,4978	0,7411	16

Font: Elaboració pròpia.



El grup experimental 2 (vegeu taula 2), en què opera la variable independent de formació ciutadana, al voltant dels actes convencionals, per a les dones la mitjana manté el seu valor entre l'avaluació pretest i postest, per als homes baixa en el segon mesurament; la dispersió opera amb les mateixes tendències, es manté en les dones i baixa en els homes; mentre que els coeficients d'asimetria tenen una lleu flexió cap a les puntuacions altes.

Pel que fa als actes reflexius, per a les dones la mitjana es manté en valors similars, mentre que en els homes disminueix al postest; addicionalment, la dispersió augmenta en el segon mesurament entre les dones i baixa en els homes. Finalment, en tots dos sexes el coeficient d'asimetria assenyalava que les corbes tendeixen cap als valors alts en el mesurament postest.

Taula 2. Classificació d'actes del grup experimental 2, mesuraments pretest i postest

		Primer mesurament					Segon mesurament				
		Mitjana	Desviació estàndard	Curtosi	Coefficient d'asimetria	Compte	Mitjana	Desviació estàndard	Curtosi	Coefficient d'asimetria	Compte
Dones	Actes convencionals	2,9057	0,6102	-0,424	0,132	24	2,9395	0,6551	-0,8293	0,422	23
	Actes reflexius	4,0551	0,5307	0,3132	-1,0778	24	4,0518	0,4606	4,1987	-1,5812	23
	Actes neutres	3,3854	0,8628	-0,5941	0,0715	24	3,2826	0,7435	-1,4627	-0,0476	23
Homes	Actes convencionals	3,0403	0,7254	-1,2615	-0,3007	14	2,7701	0,814	-1,0805	-0,1688	21
	Actes reflexius	3,735	0,9224	1,0314	-1,0373	14	3,3241	1,0281	-0,6778	-0,6854	21
	Actes neutres	3,3035	0,9814	-1,4809	-0,1156	14	3,1666	1,0195	0,1103	-0,6676	21

Font: Elaboració pròpia.

Per a procedir a una comparació estadística entre les puntuacions de l'avaluació pretest i postest, es va aplicar la Prova F per a variància de dues mostres, amb la qual cosa es va poder determinar, per grups i variables, quin tipus de Prova T emprar: mostres amb variàncies desiguals o amb variàncies iguals. Per a la prova d'hipòtesis es va seguir el criteri: si $F < \text{valor crític}$ per

a F, s'accepta H_0 (vegeu taula 3). A les cruïlles de variables en què es va rebutjar la Hipòtesi nul·la es va emprar la Prova T per a dues mostres suposant variàncies desiguals.

Taula 3. Comparació entre actes, Prova F

		Valor crític per a F (una cua)	
Grup experimental 1	Actes convencionals	2,9057	0,6102
	Actes reflexius	4,0551	0,5307
	Actes neutres	3,3854	0,8628
Grup experimental 2	Actes convencionals	0,7862*	0,5862
	Actes reflexius	0,6779*	0,5862
	Actes neutres	1,0428	1,6852
Grup control	Actes convencionals	1,0457	1,7351
	Actes reflexius	0,6124*	0,5829
	Actes neutres	1,4277	1,7351

Font: Elaboració pròpia.

La Prova T va donar diferències estadísticament significatives per al grup experimental 1 en dues cruïlles de variables: habilitats socioemocionals en relació amb els actes convencionals i actes reflexius (vegeu taula 4), de manera que es pot inferir un efecte de la variable independent sobre les dependents. Per a la prova d'hipòtesis es va seguir el criteri: si $T < \text{valor crític per a } T(+/-2)$, s'accepta H_0 .

Taula 4. Comparació entre actes pretest - postest, Prova T

		Estadistic t	Valor crític de t (dues cues)
Grup experimental 1	Actes convencionals	2,1247*	2,0057
	Actes reflexius	2,9226*	1,9971
	Actes neutres	0,8538	2,0057
Grup experimental 2	Actes convencionals	0,6342	1,99
	Actes reflexius	1,3468	1,99
	Actes neutres	0,6522	1,99
Grup control	Actes convencionals	-0,683	1,9921
	Actes reflexius	0,7185	1,9965
	Actes neutres	1,2991	1,9921

Font: Elaboració pròpia.

De seguida es va fer una prova d'Anàlisi de Variància d'un factor entre els tres grups considerant dos estadis: mesurament 1, pretest; mesurament 2, postest. Per a la prova d'hipòtesis es va seguir el criteri: si $F < \text{valor crític per a } F$, s'accepta H_0 (vegeu taula 5). Els resultats indiquen que no hi ha diferències estadísticament significatives entre els grups en cap dels dos mesuraments, per la qual cosa, malgrat que en el grup experimental 1 sí que es registren diferències estadísticament significatives després de la intervenció, no són substancials si es comparen amb el comportament dels altres grups.

Taula 5: Comparació entre grups, Anàlisi de Variància

	Origen de les variacions	Mesurament 1	Mesurament 2
		Entre grups	Entre grups
Acte convencional	F	1,9917	0,9962
	Valor crític per a F	3,0765	3,0811
Acte reflexiu	F	0,00007	2,7103
	Valor crític per a F	3,0765	3,0811
Acte neutral	F	0,1953	0,0612
	Valor crític per a F	3,0765	3,0811

Font: Elaboració pròpia.



Per analitzar quines variables podien explicar els canvis trobats al grup experimental 1 es va realitzar una regressió lineal simple, tenint en compte tres variables explicatives: sexe, habilitats socioemocionals i formació ciutadana. Per a la prova d'hipòtesis es va seguir el criteri: si T de la variable $X < \text{valor crític per a } T(+/-2)$, s'accepta H_0 . Destaca que només hi ha dues cruïlles de variables estadísticament significatives: el sexe explica els actes reflexius i les habilitats socials també expliquen els actes reflexius (vegeu taula 6).

Taula 6: Regressió lineal simple per grups

	SEXE					
	Intercepció			Variable X 1		
	Actes convencionals	Actes reflexius	Actes neutrals	Actes convencionals	Actes reflexius	Actes neutrals
Coefficients	0,6866	1,0322	0,6753	-0,08	-0,1587	-0,0689
Estadístic t	3,4112	5,4996	3,6396	-1,1867	-3,1738*	-1,2308
Probabilitat	0,0009	2,5749 E-07	0,0004	0,238	0,002	0,2211
	HABILITATS SOCIOEMOCIONALS					
	Intercepció			Variable X 1		
	Actes convencionals	Actes reflexius	Actes neutrals	Actes convencionals	Actes reflexius	Actes neutrals
Coefficients	3,0338	3,828	3,2153	-0,2309	-0,5043	-0,0569
Estadístic t	26,2294	24,4757	22,6741	-1,346	-2,1739*	-0,2707
Probabilitat	5,9561 E-36	3,3618 E-34	2,7231 E-32	0,1831	0,0334	0,7875
	FORMACIÓ CIUTADANA					
	Intercepció			Variable X 1		
	Actes convencionals	Actes reflexius	Actes neutrals	Actes convencionals	Actes reflexius	Actes neutrals
Coefficients	3,0338	3,828	3,2153	-0,1751	-0,1234	0,012
Estadístic t	27,7359	28,387	0,1349	-1,1873	-0,6787	0,1819
Probabilitat	3,7462 E-42	7,2025 E-43	23,8295	0,2387	0,4993	0,0659

Font: Elaboració pròpia.

En síntesi, els resultats més significatius són: a) després de fer els tallers, es van registrar conductes i actituds més homogènies en tots dos grups experimentals, és a dir, en el segon mesurament les puntuacions es van concentrar en les opcions de resposta 3 i 4; b) els actes convencionals es generalitzen en ambdós sexes, mentre els actes reflexius s'accentuen només en les dones;

c) el taller d'habilitats socioemocionals sí que va generar canvis en dues variables independents: actes reflexius i actes convencionals; d) el taller de formació ciutadana no va generar canvis a les variables independents; e) els canvis registrats per a la variable *habilitats socioemocionals* no són substancials en comparar el comportament del grup experimental amb el dels altres grups; finalment, f) en termes estadístics, els canvis en els actes reflexius s'expliquen pel sexe i les habilitats socioemocionals, i aquesta és l'única relació causal que es va poder trobar a l'estudi.

Discussió i conclusions

Cal destacar que les puntuacions esdevenen més homogènies en el segon mesurament, els actes convencionals es generalitzen tant en homes com en dones. En contrast, els actes reflexius esdevenen més homogenis especialment en dones. Això es podria entendre com un efecte positiu en la reflexivitat de dones que, davant del mateix tipus d'intervenció, operen processos afectius i socials característics del rol de gènere femení; les emocions es tenyeixen de l'aspecte social, a diferència dels homes, les dones poden expressar les emocions i establir relacions interpersonals caracteritzades per vincles afectius; així es materialitza la línia social i cultural del desenvolupament psicoafectiu per gènere (Vigotsky, 2001).

L'esfera privada se sobreposa a la pública i el que es pretén dir en tercera persona al·ludeix a la primera

D'altra banda, el taller d'habilitats socioemocionals sí que va generar canvis en les variables dependents, no va ser així en el de formació ciutadana; l'estimulació d'aquestes habilitats va incrementar la presència d'actes convencionals i actes reflexius. Cal recordar que entre els elements treballats al taller d'habilitats socioemocionals hi havia la consciència emocional, l'empatia i l'assertivitat, de manera que s'esperava desenvolupar la sensibilitat cap a l'altre, en termes d'iguals, i que això es traduís en l'increment d'actes reflexius que evitessin danyar els altres o exposar-se a riscos, mentre que al mateix temps s'esperava una quantitat menor d'actes convencionals, els quals tenen com a conseqüència comportaments que danyen i vulneren. Els resultats mostren una consonància parcial amb els estudis de Guerrero i Pérez (2014), Muñoz (2002) i Brudevold-Iversen et al. (2013), els quals van documentar efectes positius en les interaccions d'estudiants que van viure experiències de foment d'habilitats socials i emocionals; no obstant això, l'increment simultani d'actes convencionals podria entendre's a partir del que diu Winocur (2015, p. 78): "mai abans la primera persona havia conviscut de manera tan simbiòtica amb la tercera, ni l'àmbit privat havia colonitzat de manera tan dramàtica l'esfera del que és públic", per això, per a l'estudiant encara és complex desenvolupar-se a les xarxes sociodigitals amb plena consciència de l'impacte que comporta un comentari, un mem, una fotografia o qualsevol altre tipus de publicació; l'esfera privada se sobreposa a la pública i el que es pretén dir en tercera persona al·ludeix a la primera. Ras i curt, coses que es fan quotidianament en una aparent privadesa es tra-

dueixen en ofenses i exposició a riscos sense ser plenament conscients de l'abast del que es fa.

Per complementar això, caldrà considerar que l'entorn digital implica canvis constants en les condicions socials de referència, enteses com el conjunt de drets i obligacions que defineixen la identitat de cada individu al bell mig d'una estructura social determinada (Feixa, 2014). Així, les normes de conducta i els valors vigents en l'entorn social d'origen de l'individu poden no correspondre a les pràctiques quotidianes que tenen lloc a les xarxes sociodigitals. Es pot entreveure que el comportament de l'individu no és uniforme, de vegades pot actuar de forma convencional i en altres moments de forma reflexiva, davant d'un vaivé constant entre les pràctiques típiques de les xarxes sociodigitals i les normes del seu entorn social d'origen.

La formació ciutadana, durant el desenvolupament dels tallers, sempre va mostrar ser una noció més distant per als joves, a diferència de les habilitats socioemocionals; els exemples que es feien servir per parlar de nocions com ara *bé comú*, *estat de dret* i *comunitat* no els semblaven propers a la seva realitat quotidiana, mentre que quan es parlava d'inclusió i diversitat els i les joves mostraven certa reticència davant la proposta de relacionar-se i respectar persones no binàries, i quan es parlava de persones amb capacitats diferents i de diferents estrats socials s'emetia un discurs d'acceptació. La identificació i expressió d'emocions va ser quelcom que es va assumir amb importància, no així l'exercici de la ciutadania, això últim sembla poc rellevant ja que el que és comú és que no es respectin les normes o que no hi hagi un sentit de comunitat. Durant el taller es van registrar expressions com: ningú respecta els semàfors, encara que tu no llencis escombraries als carrers altres ho fan, la gent només pensa en el que li convé a ella, de vegades per intentar ajudar una altra persona et fiques en problemes.

Davant d'això, sembla que la ciutadania digital, proposada per Isman i Canan-Gungoren (2014), és lluny de ser materialitzada en els i les joves estudiats; elements com la participació activa i el compromís amb els valors relatius a la interacció democràtica, però, sobretot, el compliment de les obligacions socials, considerats per Giraldo-Zuluaga (2015) com a components essencials de la ciutadania, no són significatius en la quotidianitat del jove. En paraules de Winocur (2015), la majoria dels usuaris de xarxes es limita a assenyalar que li agrada un comentari o a compartir-lo amb els contactes, sense comprometre's a donar-ne l'opinió, tot reduint la seva participació ciutadana al reconeixement de la seva identitat amb una certa comunitat d'opinió.

Parlant amb els joves durant el taller de formació ciutadana sobre democràcia, estat de dret i participació social, es mostraven poc familiaritzats amb els conceptes, a més de manifestar que aquests temes els semblaven idealistes i fins i tot utòpics. Això planteja un qüestionament cap a la pròpia estructura del taller de formació ciutadana. Se n'ha de revalorar el disseny i caldria



L'entorn digital implica canvis constants en les condicions socials de referència, enteses com el conjunt de drets i obligacions que defineixen la identitat de cada individu al bell mig d'una estructura social determinada

La identificació i expressió d'emocions va ser quelcom que es va assumir amb importància, no així l'exercici de la ciutadania

realitzar-lo des de referents més propers i comuns per als i les joves, mitjançant situacions que involucren, en la seva experiència directa, la manca de participació ciutadana, l'absència d'un estat de dret i l'omissió del bé comú. Tot i això, sorgeix el temor que els resultats d'aquesta investigació no només responguin al taller, sinó que també siguin un reflex de la condició sociocultural que travessa Mèxic, amb un teixit social desgastat per al qual sembla aliena la noció de ciutadania.

Cal destacar que es pot afirmar que és possible estimular el pensament reflexiu durant la joventut i que això, s'infereix, es pot manifestar en pràctiques allunyades de patrons de risc i violència de les xarxes sociodigitals. Sembla que la clau és generar experiències d'anàlisi al voltant de situacions problemàtiques i perjudicials, properes al subjecte, que en ser socialitzades afavoreixin la construcció de noves formes de veure i comprendre la realitat quotidiana, involucrant l'experiència emocional del subjecte en relació amb els altres, la qual cosa té una presència particularment més significativa en les dones.

Això assenyalaria que les intervencions han de ser diferents per a cada gènere, almenys pel que fa al desenvolupament d'habilitats socioemocionals, ja que l'experiència és viscuda pels homes de manera diferent i, per tant, l'impacte és menor. Cal pensar en estratègies que facilitin als joves l'experiència emocional sense comprometre l'exercici del rol masculí.

Per concloure, cal reprendre l'objectiu de la intervenció: analitzar l'impacte del desenvolupament d'habilitats socioemocionals i ciutadania sobre les relacions interpersonals de joves a les xarxes sociodigitals. Així doncs, sí que es va aconseguir fomentar més actes reflexius en fer servir les xarxes sociodigitals mitjançant el desenvolupament d'habilitats socioemocionals, cosa que implica que les relacions interpersonals es van caracteritzar per la prudència, la sensatesa, el respecte i la cordialitat.

Una limitació de l'estudi és que no es pot afirmar que els efectes assolits en l'ús de xarxes sociodigitals també es manifestin en les interaccions directes, però això es mostra com una nova línia de recerca que cal seguir. A més, malgrat no obtenir resultats positius mitjançant la formació ciutadana, es vol fer palesa la convicció al voltant de la necessitat imperant de fomentar el desenvolupament de la ciutadania. Les crisis socials contemporànies requereixen la presència de subjectes actius disposats a participar democràticament en la resolució de conflictes, dirigits sempre per la recerca del bé comú d'acord amb l'estat de dret.

A partir dels resultats trobats, una nova línia d'estudi que es podria desenvolupar és l'anàlisi de la prevalença dels canvis registrats. Seria interessant analitzar si l'augment d'actes reflexius roman al llarg dels anys, això podria estudiar-se a partir d'un nou mesurament quan els mateixos estudiants es trobin a l'últim grau de batxillerat, cosa que brindaria referents per valorar

amb més precisió l'impacte d'intervencions d'aquest tipus i la necessitat de reforçar el desenvolupament d'aquestes habilitats.

Per acabar, sense afany d'assignar noves funcions a l'escola que superin el seu àmbit de responsabilitats, és important apostar per estratègies que millorin les relacions humanes, sense caure en la simplicitat d'una conferència o un curs. Experiències com la presentada aquí poden fomentar pràctiques educatives que consolidin una cultura escolar, en la forma d'usos i costums, caracteritzada per l'assertivitat, l'empatia, el bé comú, el respecte al marc normatiu i la participació democràtica. Tot i que sembli un escenari utòpic, la realitat social a Mèxic requereix una transformació substancial que pot trobar en l'escola, com a institució social, el punt d'origen per a una participació compromesa per part de tots els actors escolars.



Eduardo Pérez Archundia

Institut Superior de Ciències de l'Educació de l'Estat de Mèxic
eperarc@hotmail.com

Bibliografia

- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A. & Núñez, J. C. (2017). Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género. *Comunicar*, XXV (50), 89-97.
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. & Maquilón, J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769.
- Atici, B. (2016). Virtual Communities as a Social and Cultural Phenomenon. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 149-158.
- Bosque, A. & Pérez, M. (2016). *Cultura para la armonía: Sin afecto no prospera*. Fineo Editorial, S. L. – Educadores somos todos, A. C.
- Bosque, A. & Zacarés, A. (2016). *Letras para convivir en las escuelas*. Fineo Editorial, S.L. – Educadores somos todos, A. C.
- Boyte, H., Elkin, S., Levine, P., Mansbridge, J., Ostrom, E., Soltan, K. & Smith, R. (2014). The New Civic Politics: Civic Theory and Practice for the Future. *The Good Society*, 23(2), 206–211.
- Brudevold-Iversen, T., Peterson, E. R. & Cartwright, C. (2013). Secondary School student's understanding of the socio-emotional nature of the New Zealand Key Competencies. *Teachers and Curriculum*, 13, 56-63.
- Caballero, Á., Cárdenas, J. F. & Valle, J. M. (2016). La educación para la ciudadanía en la Unión Europea: perspectivas supranacional y comparada. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 173-197.
- Cáceres, M. D., Díaz, P., García, F., García, M. L., López, M. M. & Nuñez,

- P. (2010). Construcción social de la realidad en los nativos digitales: una revisión teórica desde la perspectiva narrativa y el hipertexto. *Prisma social. Revista de ciencias sociales*, 3, 1-21.
- Carvalho, J., Francisco, R. & Relvas, A. (2015). Family Functioning and information and Communication technologies: how do they relate? a literature review. *Computers in Human Behavior*, 45, 99-108.
- Chaparro, A. A., Mora, N. & Medrano, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1489>
- Dhawan, A. (2016). Spectators or Patriots? Citizens in the Information age. *International Journal of Progressive Education*, 12(1), 33-50.
- Del Rey, R., Casas, J. A. & Ortega-Ruiz, R. (2012). El programa Conred, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, XX (39), 129-138.
- Eke, C. I. & Singh, S. (2018). Social networking as a strategic tool in the management of school-based violence. *South African Journal of Education*, 38(1), 1-8.
- Feixa, C. (2014). *De la generación@ a la #generación: La juventud en la era digital*. Ned Ediciones.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A. & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en internet en la preadolescencia. *Comunicar*, XXII (44), 113-120.
- Flores, J. (2014). *Ciberviolencia de género y sexual en la adolescencia*. Pantallas amigas.
- Giraldo-Zuluaga, G. A. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educación y Educadores*, 18(1), 76-92.
- Guerrero, D. & Pérez, E. (2014). Desarrollo de la Educación emocional en docentes de la E.P.O. como factor inherente en la promoción de la Cultura de paz. *Revista ISCEEM*, 17, 77-91.
- Gunduz, S. (2017). Relationship between social networks adoption and intelligence. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 199-214.
- Hamodi, C. & Jiménez, L. (2018). Modelos de prevención del bullying ¿qué se puede hacer en educación infantil? *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 29-50.
- Isman, A. & Canan-Gungoren, O. (2014). Digital citizenship. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1), 73-77.
- Kennedy, T. & Wellman, B. (2007). The networked household. *Information, Communication & Society*, 10(5), 645-670.
- Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A. & Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. (2002). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Melville, K., Dedrick, J. & Gish, E. (2013). Preparing Students for Democratic Life: The Rediscovery of Education's Civic Purpose. *Journal of General Education*, 62(4), 258-276.
- Mesch, G. (2006). Family relations and the internet: exploring a Family

boundaries approach. *The Journal of Family Communication*, 6(2), 119-138.

Muñoz, M. (2002). *Early prevention of violence: the impact of a school-based program in social skills and conflict resolution learning* (Reporte de investigación). Jefferson County Public Schools. https://archive.org/details/ERIC_ED465934/page/n1.

Oliva, A., Hidalgo, M. V., Moreno, M. C., Jiménez, L., Jiménez, A. M., Antolín, L. & Ramos, P. (2012). *Uso y riesgo de adicciones a las nuevas tecnologías entre adolescentes y jóvenes andaluces*. AguaClara.

Pérez, E. (2021). Convivencia de jóvenes en redes sociodigitales. Dins: E. Pérez (Ed.). *Configuración de la convivencia en las escuelas. Componentes institucionales* (p. 65-88). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad*.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Habilidades socioemocionales* (HSE).

Subsecretaría de Educación Básica (2016). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Documento base*.

Valdemoros-San-Emeterio, M. Á., Sanz-Arazuri, E. & Ponce-De-León-Elizondo, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de educación postobligatoria. *Comunicar*, XXV (50), 99-108.

Vigotsky, L. S. (2001). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Quinto Sol.

Winocur, R. (2015). La emergencia de esferas público-privadas en las redes sociodigitales. Dins: R. Winocur & J. A. Sánchez (Eds.). *Redes sociodigitales en México* (p. 62 - 80). FCE y Conaculta.



1 A Mèxic hi ha una pràctica entre amics i parelles de sol·licitar o enviar una foto dels genitals sense roba, la qual cosa és anomenada *enviar el pack*; es pren de l'anglès la paraula *pack* pel sentit metafòric de la seva traducció al castellà, *paquet*, cosa que en termes col·loquials fa referència als genitals. Si bé aquesta pràctica implica riscos d'extorsió i de violència, els joves consideren que és una pràctica comuna i divertida.
