

Universitat de Lleida

Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social

Eduard Vaquero Tió

Dipòsit Legal: L.702-2013

<http://hdl.handle.net/10803/116373>



Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 3.0 No adaptada de Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/)

(c) 2013, Eduard Vaquero Tió

DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA Y PSICOLOGIA
FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
UNIVERSITAT DE LLEIDA

PROGRAMA DE DOCTORADO
EDUCACIÓ, SOCIETAT I QUALITAT DE VIDA

Estudio sobre la resiliencia y las
competencias digitales de los jóvenes
adolescentes en situación de riesgo de
exclusión social

Tomo I

TESIS PRESENTADA POR EDUARD VAQUERO TIÓ
PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTOR

DIRECTORES DE LA TESIS

DRA. M^a ÀNGELS BALSELLS BAILÓN
DR. FRANCESC XAVIER CARRERA FARRAN

Lleida, 2013



Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales de los jóvenes
adolescentes en situación de riesgo de exclusión social
por Eduard Vaquero Tió
se encuentra bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported.

*A mi madre,
a mi padre,
a mi hermano,
a mi pareja,
a mi familia,
y a mis amigos.*

Agradecimientos

A los directores de la tesis, la Dra. M. Àngels Balsells Bailón y el Dr. F. Xavier Carrera Farran por su confianza, exigencia, motivación, disponibilidad y buen trato, sin su orientación esta tesis no hubiera sido posible.

A la Direcció General d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència (DGAIA) por el soporte técnico prestado. Concretamente, a la Sra. Araceli Lázaro Aparicio, Analista de políticas sociales y programación de infancia y adolescencia y Secretaria del Observatorio de los Derechos de la Infancia de la DGAIA; a la Sra. Maria Dolors Camí Solé, Jefe del Servicio Territorial de Atención a la Infancia y Adolescencia de Lleida; y al Sr. Joan Ramón Saura Aranda, Director de Servicios Territoriales de Bienestar Social y Familia en Lleida; por facilitar el acceso a la muestra de adolescentes que han participado en esta investigación.

A la Dra. Assumpta Estrada Roca, por su dedicación, sus consejos y orientaciones metodológicas y estadísticas; a la Dra. Nuria Fuentes Peláez, por ser un referente y por su ayuda y soporte en momentos clave, y al Dr. Odin Hjemdal, por su amabilidad y disponibilidad.

A todos los jueces que participaron como expertos en la validación del instrumento de evaluación de la competencia digital (DSS-A).

A todos los centros educativos, centros residenciales y centro de acogida, a sus responsables y a sus profesionales, técnicos, maestros, profesores, educadores... por permitir el acceso a los adolescentes participantes y muy especialmente a todos los y las adolescentes que accedieron a contestar los instrumentos de recogida de datos.

A l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) i al Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Lleida, por las ayudas económicas que han permitido desarrollar esta tesis doctoral.

A todos y cada uno de mis compañeros y compañeras del Grup de Recerca sobre Intervencions Socioeducatives en la Infància i la Joventut (GRISIJ), particularmente al Dr. Pere Amorós Martí, por su siempre buena acogida y buen trato; a la Dra. Ainoa Mateos Inchaurredo por su complicidad y apoyo; y a la Sra. Aida Urrea Monclús y la Sra. Anna Mundet Bolós, investigadoras en formación del grupo GRISIJ por haber aguantado todas mis *frikadas*.

A todos los profesores y profesoras del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universitat de Lleida y del Máster de Tecnología Educativa, e-Learning y Gestión del Conocimiento que me han enseñado y formado a lo largo de estos últimos años. Un sincero agradecimiento al Dr. Alejandro Guijosa Guzmán y al Sr. Jordi Perelló Balcells, por su amistad y su apoyo incondicional.

Al Personal de Administración y Servicios (PAS) que me ha ayudado, fundamentalmente a los del Departamento de Pedagogía y Psicología, los de la Facultad de Ciencias de la Educación, los del Campus de Cappont, los del Vicerrectorado de Investigación y especialmente a los del Área de Sistemas de Información y Comunicaciones (ASIC).

Finalmente, un merecido agradecimiento y reconocimiento a las personas más importantes de mi vida. A ti Raquel, por tu paciencia, tus sacrificios, tu complicidad, tu ayuda y tu apoyo. A mi madre, padre y hermano, por el respeto mostrado hacia mi trabajo y la dedicación que éste ha requerido. A Esther, por tus orientaciones etimológicas y literarias. A toda mi familia, tíos, tías, primos y primas, amigos y amigas. A todas estas grandes personas, por ser lo que más quiero y porque sin tod@s ellas no soy nadie.

A todas las personas que me han ayudado, animado y apoyado en algún momento de este camino.

Prólogo

La pregunta que hay al final del prólogo de esta tesis doctoral comienza en la tecnología y acaba en la superación de la adversidad. En él se narran dos historias que dejan entrever una visión totalmente personal y particular de la vida y la tecnología.

- La historia de la idea y la bombilla -

*“Para inventar, necesitas una buena imaginación
y una pila de chatarra.”*

Thomas A. Edison, Inventor
(Milan, Ohio, EUA 1847; New Jersey, EUA 1931)

Es curioso que un fenómeno tan humano como tener una idea sea casi siempre representado por uno de los inventos tecnológicos más importantes del ser humano, la bombilla.

La bombilla¹, tal y como se ha conocido hasta hace poco, tardó muchos años en desarrollarse. Desde que en 1809 H. Davy colocara una fina tira de carbón entre los dos polos de una pila, hasta que en 1879 T.A. Edison² comprara la patente original de W. de la Rue – primero en colocar un filamento de platino dentro de un tubo de vacío en 1879 – pasaron muchos años. Hoy, hace más de 130 años, Edison comercializó la primera bombilla incandescente, hecho por el cual hoy en día, muchas personas le atribuyen su invento.

Tras el éxito de Edison, la bombilla se ha convertido en un elemento esencial en la vida del ser humano, hasta el punto de representar uno de los hechos que más le distingue del resto de especies, la capacidad para generar nuevas ideas. La capacidad de pensar, de razonar, de soñar y de imaginar. La bombilla representa la claridad, la luz, la inspiración, la lucidez. Representa la chispa, la creatividad, el “clic”, el “¡ya lo tengo!” el ¡Eureka! La bombilla representa en definitiva, el pensamiento, las ideas, la unión del inconformismo presente con el imposible futuro, la unión de lo imposible con lo factible.

Ideas. Hay ideas buenas e ideas malas. Hay ideas para construir y hay ideas para destruir. Sin embargo, y en contra de lo que muchos puedan pensar, de tecnologías no hay ni buenas ni malas. Hay tecnologías para... Simplemente, la tecnología es el conjunto de herramientas de las que el ser humano se sirve para ejecutar sus ideas y propósitos. La tecnología es la herramienta que el ser humano emplea para mejorar su calidad de vida, transformando el entorno en el que vive.

Es el uso que se le dé a la tecnología lo que delimita la línea que separa el buen del mal propósito. Tal y como dijo el físico S. Collins, parafraseando la primera de las seis leyes de la tecnología de M. Kranzberg "*Technology is neither good nor bad; nor is it neutral*", "la tecnología no es ni buena ni mala, ni siquiera es neutral. La tecnología es una parte de las complejas relaciones que las personas forman unas con otras y con el mundo alrededor de ellas; simplemente no se puede entender fuera de este contexto"³.

- La historia de la persona que escucha colores y pinta sonidos -

*"No hay pieles blancas ni pieles negras,
todos somos naranja."*

Neil Harbisson, Artista sonocromatópsico
(Londres, Reino Unido 1982)

La historia de Neil es la historia de un hombre transformado por la tecnología. A los once años, Neil Harbisson⁴ vivía en Mataró con su familia, iba al colegio, y hacía una vida normal en un chico de su edad. Desde pequeño se dio cuenta que le costaba mucho distinguir los colores que observaba. Neil y su familia fueron al médico para determinar qué le estaba ocurriendo. Al principio, los médicos le diagnosticaron daltonismo. Sin embargo, tiempo después, al ver que realmente confundía casi todos los colores, los médicos precisaron que Neil tenía acromatopsia congénita. La acromatopsia es una anomalía genética de la visión que impide a las personas que la padecen percibir los colores, viendo únicamente en blanco y negro.

Si bien la acromatopsia no representa un problema vital, si conlleva bastantes problemas sociales. El uso de los colores está tan arraigado socialmente que ni nos damos cuenta de cuánto representa para nuestro día a día. Según cuenta Neil “esto fue como un *shock*, porque a los once años supe que no veía los colores, y tuve una infancia pensando que era muy tonto, porque no distinguía los colores”.

A pesar de ver en blanco y negro, Neil no se conformó, y fue capaz de hacer frente a su adversidad y superar los obstáculos sociales con los que se encontraba, hasta tal punto de transformarse a sí mismo. Hoy, a sus treinta años, Neil es el primer ciborg reconocido por un gobierno en todo el mundo. Este término se utiliza para designar a un ser compuesto de elementos orgánicos y dispositivos cibernéticos generalmente con la intención de mejorar las capacidades de la parte orgánica mediante el uso de tecnología. Neil lleva implantado un *Eyeborg*, una cámara situada por encima de su cabeza y conectada a un implante coclear, que le permite observar los colores y así, distinguirlos en función de si el sonido que emite es más grave o más agudo. El *Eyeborg* no sólo permite percibir y escuchar colores, también permite asociar los sonidos cotidianos, como tonos telefónicos o la música, con los colores y viceversa. En palabras llanas, Neil escucha colores y pinta sonidos, es sonocromatópsico (sono del latín: sonido, chromat del griego: color + -opsia del griego: condición visual).



Neil Harbisson con el Eyeborg
Imagen propiedad de Neil Harbisson bajo licencia Creative Commons (CC BY 2.0) via Flickr

“Para mí, las naranjas no son naranjas, para mí todo es gris. Para mí el mundo es gris. ¿Y qué?”⁴ se cuestiona Neil en una de sus múltiples conferencias en un tono cargado de tintes de ironía, inconformismo y desafío. Gracias a su *Eyeborg*, Neil ha desarrollado proyectos artísticos como reconocer los colores de las principales capitales de Europa, o pintar retratos sonoros de personas que Neil crea al escuchar los colores de sus caras. Cada cara crea un acorde de diferentes microtonos en función de sus colores. Desde 2005 ha creado retratos sonoros del Príncipe Carlos de Gales, del vicepresidente de Estados Unidos Al Gore, de Antoni Tàpies, de Leonardo di Caprio, de Tim Berners-Lee, de Pasqual Maragall, de Peter Brook o de Woody Allen, entre otros. Estas obras se exponen en salas y museos de todo el mundo bajo el nombre de “Tu cara me suena”.

El ejemplo de Neil es el de un hombre resiliente a quien la tecnología le ha permitido superar sus propias limitaciones, salir reforzado de las mismas y alcanzar un estadio mejor del que cabría esperar dadas las circunstancias que le definían de pequeño como ser humano. Es un hombre que, como ya hicieran otras personas, ha desarrollado un proceso de resiliencia a lo largo de su vida. El apoyo familiar o el éxito académico, entre otros, son factores que sin duda ayudaron positivamente a Neil a lidiar con el riesgo de no poder disfrutar de las supuestas ventajas que representa distinguir los colores. No obstante, y en su particular caso, fue la tecnología, aunque sobre todo, el uso que le ha dado a la misma, la que le ha ayudado a superarse y a enfrentarse a la vida con otros ojos.

Según Neil, la tecnología no diluye la esencia natural del ser humano, sino que nos hace incluso más humanos de los que somos. “El ser humano está destinado a convertirse en ciborg; llevamos siglos usando la tecnología como herramienta y el siguiente escalón es que pase a ser parte de nuestro cuerpo”⁴.

*“El mundo digital no existe.
El mundo digital es el mundo”*

Juan Carlos Ortiz
vía Twitter: @JuanCarlosOrtiz

Una pregunta lleva a una idea, lo que lleva a otras preguntas, que llevan a otras ideas... y así sucesivamente hasta que al final de la cadena unes bombillas con ideas que te llevan a pensar que, oír colores y dibujar sonidos no es tan descabellado.

Si la bombilla tardó setenta años en desarrollarse, ¿cuánto tiempo tardaremos en superar el escepticismo y reconocer que el uso de la tecnología puede ayudarnos a superar nuestras propias limitaciones? ¿Cuánto tiempo tardaremos en darnos cuenta que quizás nosotros mismos, nuestras creencias o nuestros valores, son nuestro mayor obstáculo? ¿Cuánto tiempo tardaremos en pensar que quizás, solamente quizás, la tecnología puede ser una herramienta más para fomentar la resiliencia?

Estas preguntas quizás no tengan respuesta. Quizás sean una locura... De momento, son sólo una idea...

Este prólogo ha sido elaborado a partir de distintos artículos extraídos de Wikipedia:

¹ *Lampara incandescente - Incandescent light bulb*
(http://es.wikipedia.org/wiki/L%C3%A1mpara_incandescente -
http://en.wikipedia.org/wiki/Light_bulb)

² *Thomas Alva Edison*
(http://es.wikipedia.org/wiki/Tomas_Edison)

³ *Kranzberg's laws of technology*
(http://en.wikipedia.org/wiki/Kranzberg's_laws_of_technology)

⁴ *Neil Harbisson*
(http://ca.wikipedia.org/wiki/Neil_Harbisson, <http://es.wiki...> & <http://en.wiki...>)

Introducción

Desde sus inicios, la historia de la humanidad ha ido ligada a la superación de las adversidades y al desarrollo de medios y técnicas que han permitido adaptar el entorno, mejorar la calidad de vida y superar obstáculos y dificultades que en un inicio parecían insalvables. Tanto la resiliencia como la tecnología son dos fenómenos intrínsecamente humanos y su relación es mucho más estrecha de lo que podría parecer de entrada.

Desde antes que el tallo de piezas de sílex permitiera cazar a distancia y mejorar la supervivencia de la especie, hasta la rueda, el dominio de técnicas para moldear madera y hierro, la imprenta, la máquina de vapor, la electricidad ... las conquistas tecnológicas de la especie humana han permitido superar nuestras propias limitaciones y satisfacer distintas necesidades. Ciertamente, a pesar de que cada civilización haya desarrollado sus propias tecnologías, un hecho en común en todas ellas es que han sido capaces de hacer frente a adversidades de todo tipo y alcanzar hitos que han permitido seguir desarrollándonos como especie. La capacidad humana para vencer las dificultades y proyectarse en la vida empieza con nuestros primeros ancestros.

Desde esta óptica, se ha desarrollado esta investigación en un momento histórico en el que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) representan los medios de nuestra civilización, y donde la sensibilidad hacia cómo la humanidad y en concreto, cómo la infancia y la adolescencia es capaz de superar sus propias limitaciones, salvar obstáculos o proyectarse hacia un futuro mejor utilizando las TIC para ello, constituyen en esencia las motivaciones principales para el desarrollo de esta tesis doctoral.

Desde este contexto surgen diferentes interrogantes: ¿Cómo la infancia y la adolescencia utilizan las TIC? ¿Cuál es su nivel de competencia digital? ¿Está la competencia digital relacionada con la capacidad de resiliencia? ¿Puede la resiliencia ser fomentada a través de medios digitales? ¿Pueden darse, a través de estos medios, situaciones que estén relacionados con la resiliencia? ¿Qué factores y variables influyen en ello? ¿Existen diferencias entre la competencia digital y la capacidad de resiliencia entre adolescentes? ¿Si la resiliencia es una capacidad que se da en la interacción

con el entorno, delante de entornos tecnológicamente avanzados, pueden darse situaciones de riesgo asociadas a las TIC en las que se presenten predisposiciones mejores de las que cabría esperar en personas que tienen una alta o baja capacitación digital? ¿La infancia y la adolescencia y la infancia y la adolescencia en situación de riesgo social se desarrollan mejor de lo que cabría esperar, empleando la competencia digital como estrategia de resiliencia para superar dificultades, obstáculos y limitaciones?

Para dar respuesta a algunas de estas incógnitas se plantea un estudio cuantitativo de carácter exploratorio, comparativo y correlacional. El enfoque del estudio trata de establecer comparaciones entre dos grupos de una muestra de adolescentes, uno de ellos en situación de riesgo de exclusión social; y analizar las correlaciones que en ambos grupos puedan existir. Las dos variables dependientes del estudio son la resiliencia de los adolescentes de 12 a 18 años y el Nivel de Auto percepción de la Competencia Digital (NACD) de los adolescentes de 12 a 18 años de edad. Estas variables son las que se someten a estudio a partir de las respuestas de los participantes a las preguntas incluidas en los dos instrumentos de recogida de datos utilizados, la escala de resiliencia READ y el instrumento de evaluación de la competencia digital DSS-A.

Esta investigación se presenta en dos tomos:

- Tomo I. Fundamentación teórica: Se estructura en tres capítulos en los que se desarrollan los planteamientos teóricos que sustentan la investigación. En el primer capítulo se presenta el fenómeno y el concepto de la resiliencia. En el segundo, se enmarcan los conceptos de competencia y de competencia digital dentro de la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC). En el tercero, se analiza el fenómeno de la exclusión social y la exclusión digital sobre la infancia y la adolescencia en situación de riesgo.
- Tomo II. Desarrollo del estudio: Se estructura en otros tres capítulos en los que se exponen todos los detalles de la investigación. En el cuarto capítulo se presenta el planteamiento de la investigación, así como la metodología y el procedimiento empleado. En el quinto, se analizan los resultados y se interpretan a partir de la fundamentación teórica. En el sexto y último capítulo se recogen las principales conclusiones de la investigación, así como las implicaciones prácticas, limitaciones y líneas de investigación futuras.

En último lugar, cabe señalar que esta investigación ha sido difundida a través de las siguientes publicaciones:

- Carrera, F. X., Vaquero, E., & Balsells, M. A. (2011). Instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social. *Edutec: Revista electronica de tecnologia educativa*, 35, 1–25. Retrieved from http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/pdf/Edutec-e_n35_Carrera_Vaquero_Balsells.pdf
- Vaquero, E. (2009a). *Creació i validació d'un instrument d'avaluació per mesurar la percepció de la competència digital en joves adolescents en situació de risc social*. Universitat de Lleida.
- Vaquero, E. (2009b). La alfabetització digital en la societat de la immediatesa. Una aproximació a les necessitats d'alfabetització digital de la infància i adolescència en risc. *VIII Jornades Maria Rubies de Recerca i Innovació Educatives. Viure i edar en el temps. Aprenentatges i vllaors en la societat de la immediatesa*. Lleida.
- Vaquero, E. (2009c). Noves tecnologies i quart món. Per a la inclusió de la infància i l'adolescència? *Seminari Infància, família y quart món a Lleida*. Lleida.
- Vaquero, E. (2010). Jóvenes en situación de riesgo social: Competencias digitales y servicios sociales. *Congreso Internacional AIFREF 2010. Educazione familiare e servizi per l'infanzia*. Florencia.
- Vaquero, E. (2011). La inclusio de la infància i l'adolescència en risc en la societat digital. In M. A. Balsells (Ed.), *Quart món i infància: Conceptes, reptes i oportunitats* (pp. 55–79). Lleida: Icaria Editorial.
- Vaquero, E. (2012). Resilience through technology adoption. Design of a study on the resilience and digital skills in adolescents at risk. *1st World Congress on Resilience*. Paris.
- Vaquero, E., & Balsells, M. A. (2013). Resilience of adolescents and adolescents at social risk situation: A comparative analysis. *Congreso Internacional AIFREF 2013. Famille, Ecole, Sociétés locales Politiques et Pratiques pour l'Enfance*. Patras (Grecia).
- Vaquero, E., & Carrera, F. X. (2010). Despliegue de competencia digital dirigido adolescentes en situación de riesgo de exclusión social. *Congreso Internacional EDUTECH 2010: E-learning 2.0 Ensear y aprender en la Sociedad del Conocimiento*. Bilbao.

- Vaquero, E., & Carrera, F. X. (2011). Elaboración de un mapa de competencias digitales dirigido a toda la ciudadanía. *Congreso Internacional EDUTECH 2011: Formación docente en entornos virtuales, para la transformación del aprendizaje*. Pachuca (México).
- Vaquero, E., & Carrera, F. X. (2012a). Competencia digital como factor de inclusión en jóvenes adolescentes en situación de riesgo social. *Congreso Internacional EDUTECH 2012: Canarias en tres continentes digitales: educación, TIC, Net-Coaching*. Las Palmas de Gran Canaria.
- Vaquero, E., & Carrera, F. X. (2012b). Digital competence and resilience: design of a study with adolescents. *III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica*. Barcelona.

Índice de contenido

Tomo I. Fundamentación teórica

CAPÍTULO I: LA RESILIENCIA	25
I.1. Consideraciones etimológicas	27
I.2. El fenómeno de la resiliencia en ciencias sociales	30
I.2.1. Concepción actual	30
I.2.2. Antecedentes y recorrido histórico	33
I.2.2.1. Primera generación	38
I.2.2.2. Segunda generación	39
I.2.2.2.1. Escuela angloamericana	41
I.2.2.2.2. Escuela europea	42
I.2.2.2.3. Escuela latinoamericana	43
I.2.2.3. Tercera generación	46
I.3. El concepto de la resiliencia	49
I.3.1. La resiliencia desde diferentes disciplinas científicas	49
I.3.2. Términos cercanos a la resiliencia	52
I.3.3. Definición de la resiliencia en ciencias sociales	54
I.3.4. Resiliencia tecnológica: concepto y definición	61
I.4. Implicaciones prácticas de la resiliencia para la intervención socioeducativa	67
I.4.1. Modelos para la promoción de la resiliencia	67
I.4.2. Programas de formación y de promoción de la resiliencia	70
I.5. Estudios e investigaciones	73
I.5.1. El enfoque de las investigaciones	80
I.5.2. La población de estudio	81
I.5.3. Metodología	84
 CAPÍTULO II: LA COMPETENCIA DIGITAL	 91
II.1. El concepto de competencia	93
II.1.1. Consideraciones etimológicas	93
II.1.2. Términos relacionados con la competencia	96
II.1.3. Definición y características principales	99

II.1.4. Tipos y clasificaciones de competencias _____	106
II.1.4.1. Clasificaciones de competencias según su alcance	106
II.1.4.2. Las competencias clave _____	111
II.2. El concepto de competencia digital _____	115
II.2.1. Aproximación a las TIC y la SIC desde los conceptos de tecnología y competencia _____	115
II.2.2. Términos afines a la competencia digital _____	117
II.2.3. Dualidades en las definiciones de competencia digital ____	121
II.2.4. Elementos que componen la competencia digital _____	128
II.3. Marcos de comprensión y desarrollo de la competencia digital	132
CAPÍTULO III: LA EXCLUSIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN LA SIC	151
III.1. El fenómeno de la exclusión social _____	153
III.1.1. Antecedentes y origen del concepto de exclusión social _	153
III.1.2. Concepción y características actuales del fenómeno ____	156
III.1.3. La inclusión y la exclusión social en la SIC _____	159
III.1.3.1. La exclusión digital _____	161
III.1.3.2. La inclusión digital _____	162
III.1.3.3. La brecha digital _____	164
III.2. La infancia y la adolescencia en situación de riesgo social ____	167
III.3. Influencia de las TIC en los contextos de desarrollo de la infancia y la adolescencia _____	171
III.3.1. La familia _____	171
III.3.2. La escuela _____	173
III.3.3. El grupo de iguales _____	175
III.3.4. Los medios de comunicación, los medios digitales _____	176
III.4. Mecanismos de riesgo y de protección de exclusión en la infancia y la adolescencia _____	178
III.4.1. Factores de riesgo y de protección de exclusión social ____	180
III.4.1.1. Factores de riesgo de exclusión social _____	180
III.4.1.2. Factores de protección de exclusión social ____	188
III.4.2. Factores de riesgo y de protección de exclusión digital __	194
III.4.2.1. Factores de riesgo de exclusión digital _____	194
III.4.2.2. Factores de protección de exclusión digital ____	204
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	213

Índice de tablas

Tomo I. Fundamentación teórica

CAPÍTULO I: LA RESILIENCIA

Tabla I.1: Resumen de las distintas escuelas de la segunda generación: Principales autores, perspectiva, foco y principales aportaciones (Elaboración propia) _____	45
Tabla I.2: Resumen de definiciones de resiliencia según el año, autor y enfoque (Adaptada de Munist et al. (1998)) _____	58
Tabla I.3: Investigaciones más significativas en materia de resiliencia a lo largo de estos últimos diez años _____	74

CAPÍTULO II: LACOMPETENCIA DIGITAL

Tabla II.1: Resumen de definiciones de competencia según el año, autor y enfoque (Adaptada de Sevillano (2009:3)) _____	102
Tabla II.2: Clasificaciones de competencia internacionales según autor (Adaptada de Sevillano (2009:8)) _____	107
Tabla II.3: Clasificaciones de competencia nacionales según autor (Adaptada de Sevillano (2009:8)) _____	109
Tabla II.4: Clasificaciones de competencia según autor y ámbito _____	111
Tabla II.5: Marcos de comprensión y desarrollo de la competencia digital(Ampliado de Ferrari (2012:5)) _____	134
Tabla II.6: Resumen de los elementos de la competencia digital que tratan los distintos marcos de comprensión y desarrollo de la competencia digital _____	144
Tabla II.7: Mapa del Despliegue de Competencia Digital (DCD) dirigido a toda la ciudadanía _____	148

CAPÍTULO III: LAEXCLUSIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN LA SIC

Tabla III.1: Factores de riesgo de exclusión social _____	186
Tabla III.2: Factores de protección de exclusión social _____	192
Tabla III.3: Factores de riesgo de exclusión digital _____	202
Tabla III.4: Factores de protección de exclusión digital _____	208

Índice de figuras

Tomo I. Fundamentación teórica

CAPÍTULO I: LA RESILIENCIA

Figura I.1: Representación de las generaciones de resiliencia y escuelas de pensamiento en relación con los distintos niveles del modelo ecológico (Elaboración propia) _____	35
Figura I.2: Representación conceptual de los términos vinculados al concepto de resiliencia desde diferentes disciplinas (Elaboración propia) _____	53
Figura I.3 Modelo de la “casita” de la resiliencia (Vanistendael & Lecomte, 2002:175) _____	68
Figura I.4 Modelo de la rueda de resiliencia (Henderson & Milstein, 2003:31) _____	69

CAPÍTULO II: LA COMPETENCIA DIGITAL

Figura II.1: Representación de los distintos ámbitos de desarrollo de clasificaciones de competencias (Elaboración propia) _____	110
Figura II.2: Representación del tipo de definiciones de competencia digital (I) (Elaboración propia a partir de la propuesta de Lankshear & Knobel (2008b)) _____	122
Figura II.3: Representación del tipo de definiciones de competencia digital (II) (Elaboración propia) _____	123
Figura II.4: Mapa de los elementos que componen la competencia digital (Ala-mutka, 2011:30) _____	129
Figura II.5: Representación de los elementos que integran la competencia digital (Elaboración propia) _____	130

Índice de siglas y acrónimos

Tomo I. Fundamentación teórica

SIC – Sociedad de la Información y del Conocimiento

TIC – Tecnologías de la Información y de la Comunicación

Capítulo I

La resiliencia

“Cuando patinamos sobre hielo quebradizo, nuestra seguridad, depende de nuestra velocidad.”

Ralph Waldo Emerson

(Boston, Massachusetts, EUA 1803; Concord, Massachusetts, EUA 1882)

en Zygmunt Bauman - *Vida Líquida*

Capítulo I: La resiliencia

I.1. Consideraciones etimológicas	27
I.2. El fenómeno de la resiliencia en ciencias sociales	30
I.2.1. Concepción actual	30
I.2.2. Antecedentes y recorrido histórico	33
I.2.2.1. Primera generación	38
I.2.2.2. Segunda generación	39
I.2.2.2.1. Escuela angloamericana	41
I.2.2.2.2. Escuela europea	42
I.2.2.2.3. Escuela latinoamericana	43
I.2.2.3. Tercera generación	46
I.3. El concepto de la resiliencia	49
I.3.1. La resiliencia desde diferentes disciplinas científicas	49
I.3.2. Términos cercanos a la resiliencia	52
I.3.3. Definición de la resiliencia en ciencias sociales	54
I.3.4. Resiliencia tecnológica: concepto y definición	61
I.4. Implicaciones prácticas de la resiliencia para la intervención socioeducativa	67
I.4.1. Modelos para la promoción de la resiliencia	67
I.4.2. Programas de formación y de promoción de la resiliencia	70
I.5. Estudios e investigaciones	73
I.5.1. El enfoque de las investigaciones	80
I.5.2. La población de estudio	81
I.5.3. Metodología	84

Este primer capítulo ofrece una panorámica del fenómeno y del concepto de la resiliencia. A grandes rasgos, se denomina resiliencia a la forma en que las adversidades pueden ser superadas, siendo un potente elemento de transformación para aquellas personas que se encuentran ante situaciones de riesgo que ponen en entredicho su integridad personal y social.

En primer lugar, se presentan los orígenes etimológicos de la palabra, lo que permite tener en cuenta ciertos aspectos relacionados con el concepto a modo de introducción.

En segundo lugar, se exponen las consideraciones alrededor del fenómeno de la resiliencia en el campo de las ciencias sociales, haciendo un repaso desde la concepción actual de la cual parten los estudios e investigaciones, hasta los antecedentes históricos de la resiliencia, sus generaciones y escuelas de pensamiento.

En tercer lugar, se aborda el concepto de la resiliencia. El fenómeno de la resiliencia es estudiado en múltiples áreas del conocimiento desde las cuales se interpreta el concepto de distintas formas. Terminológicamente, la resiliencia está envuelta de un conjunto de vocablos afines que en ocasiones añaden confusión al discurso. Esto supone que definir la resiliencia sea una tarea compleja, por lo que se presentan algunas de las definiciones y los elementos que la caracterizan con la finalidad de acotar su significado.

En cuarto lugar, se presentan las implicaciones prácticas que la resiliencia tiene sobre la intervención socioeducativa. Por un lado, se exponen los distintos modelos para la promoción y el desarrollo de la resiliencia que algunos autores han propuesto. Por otro, se precisan las influencias que han tenido los programas de prevención y formación en distintos colectivos.

En quinto y último lugar, se trata el estado de la investigación sobre resiliencia en el último decenio, desde los distintos tipos de estudios realizados, metodologías y participantes. Asimismo, se concluye con una breve propuesta de hacia dónde debería continuar la investigación en materia de resiliencia.

I.1. Consideraciones etimológicas

Hasta hace pocos años la palabra resiliencia no aparecía en el diccionario de la *Real Academia Española de la Lengua*, ni tampoco en el diccionario del *Institut d'Estudis Catalans* o en la *Enciclopèdia Catalana de la Llengua*. Esta palabra es importada de otras lenguas como el inglés que contiene términos similares: *resilience*, *resiliency*, *resilient*, *resiliently*, *resilin* o *resile*; que aparecen en la versión electrónica del Oxford English Dictionary (OED, 2009); así como de otras lenguas románicas como el francés *resilir* o *resilience* y del italiano *resilienza* que también incorporan el término a su vocabulario. Más allá de la importación del término, el vocablo tiene su origen etimológico a principios del siglo XVI proveniente del latín *resilio* y *resilire*, cuyo significado se asocia al hecho de dar un salto, saltar hacia o salir rebotado.

“El primer registro escrito en lengua inglesa del término *resilience* del que se tiene constancia, data de 1626 (...) cuyo origen etimológico nos remite al verbo *result* | *resultar* indicando que procede del latín *resultare* con significado de saltar hacia adelante, rebotar (...) existiendo por lo tanto una conexión etimológica entre los términos del inglés *resilience* y *result*” (Gil, 2010, p. 7).

Actualmente, el OED (2009) cuenta en su versión electrónica con dos acepciones del sustantivo *resilience* definiéndolo como “the ability of a substance or object to spring back into shape; elasticity” | “la capacidad de una sustancia u objeto a recobrar su forma; elasticidad” y como “the capacity to recover quickly from difficulties; toughness” | “la capacidad de rehacerse rápidamente de las dificultades; tenacidad”. El mismo OED define el adjetivo *resilient* con significados similares, el primero como “(of a substance or object) able to recoil or spring back into shape after bending, stretching, or being compressed” | “la capacidad de una sustancia u objeto de ser capaz de retroceder o volver a un estado inicial tras doblarse, estirarse, o ser comprimido”; y el segundo como “(of a person or animal) able to withstand or recover quickly from difficult conditions” | “la capacidad de una persona o animal de ser capaz de resistir o recuperarse rápidamente de difíciles condiciones”. En cuanto a la lengua española, Gil (2010, 2012) sostiene la presencia de tres palabras relacionadas etimológicamente con el vocablo latín *resilire*: botar, resaltar y resurtir (saltar de nuevo). Según la autora estos términos aparecen en antiguas ediciones de los diccionarios de la RAE.

La primera palabra, *botar*, tenía una significatividad distinta a la atribuida hoy en día coloquialmente. Su significado se ajustaba al de *resilire*, que adaptado a la cultura de la época, estaba relacionado con la capacidad de levantarse por ser más poderosa la resistencia y virtud del paciente que la fuerza que lo empuja. El segundo vocablo que aparece en ediciones anteriores del diccionario de la RAE y cuya etimología remite al vocablo *resilire*, es *resaltar*. Su significado se asociaba al de saltar de nuevo o dar un segundo bote por mayor fuerza o resistencia. En último lugar, la tercera palabra que remite al origen etimológico es el de *resurtir* o *resurgir*, verbos que ediciones anteriores del diccionario de la RAE asocia a dos palabras latinas *resilire* y *resultare*, también relacionadas con la etimología de la palabra inglesa *resilience*.

La misma autora comenta que el vocablo *resilire* dio lugar a una familia de palabras que contenían su significado, como *botar*, *rebotar*, *resaltar*, *resurtir*, *resurgir* o *resultar*. En este sentido, "si la evolución de la lengua española hubiera sido distinta podríamos estar utilizando términos como *resaltancia* o *resurtencia* en lugar de *resiliencia*" (Gil, 2010, p. 9). El análisis etimológico de la palabra *resiliencia* sirve para comprobar cómo muchas de las concepciones actuales de la resiliencia están ligadas a comportamientos o procesos que son vistos como extraordinarios o inesperados.

Actualmente la RAE (2001) señala en su versión online dos acepciones al término *resiliencia*. En primer lugar, la *resiliencia* se relaciona con la psicología y se define como la "capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas". En segundo lugar, la *resiliencia* se vincula a la ingeniería mecánica como la "capacidad de un material elástico para absorber y almacenar energía de deformación".

Por su parte, la versión virtual del diccionario del *Institut d'Estudis Catalans* (2012) y de la *Enciclopèdia Catalana de la Llengua* (2012) añaden otra acepción desde el campo de la ecología, cuyo significado de la *resiliencia* es la "capacidad de un ecosistema de recuperar la estabilidad en ser afectado por perturbaciones o inferencias" o la "capacidad de responder a las perturbaciones o desajustes del ciclo de la materia de un ecosistema y de recuperar la misma composición específica", respectivamente. Por otra parte, la *Enciclopèdia Catalana de la Llengua* (2012) ofrece una variación de la acepción psicológica de la *resiliencia* mucho más próxima al significado en las ciencias sociales, entendiéndola como la "resistencia a las adversidades que manifiestan algunas personas, niños y jóvenes, que evolucionan favorablemente a pesar de haber sido sometidos de forma continua a estímulos negativos".

El primer uso de la palabra resiliencia aplicada a las personas fue en 1942, época de la Segunda Guerra Mundial, para describir a niños y niñas que se enfrentaban a situaciones peligrosas que ponían en juego sus vidas (Gil, 2010; Kalawski & Haz, 2003). Este hito se le atribuye a la investigadora y psiquiatra M.C. Scoville en un artículo titulado *Wartime tasks of psychiatric social workers in great Britain | Tareas en tiempos de guerra de los trabajadores sociales psiquiátricos de Gran Bretaña* donde menciona “la resiliencia asombrosa de los niños que se enfrentan a situaciones peligrosas para la vida” (Jourdan-Ionescu, 2001; Scoville, 1942). Scoville utilizó este término para referirse al hecho de que situaciones peligrosas para la vida no afectaban a los niños y niñas, mientras que sí lo hacía el desarraigo de la familia (Kalawski & Haz, 2003).

Posteriormente, el también psiquiatra y psicoanalista británico John Bowlby contribuyó a relanzar el término resiliencia aplicado a la infancia especialmente en su libro sobre la teoría del apego *Attachment and loss | El vínculo afectivo. Apego y pérdida* (Bowlby, 1969). Bowlby caracterizó como resilientes aquellas personas que se desarrollan psicológicamente sanas y exitosas a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo (Manciaux, 2003; Rutter, 1993). Fue en ésta época donde la resiliencia empezó a adquirir verdadero interés científico básicamente orientado a las características de los niños y niñas que salían adelante desde condiciones adversas (Masten, 2001). Sin embargo, la mayoría de los primeros investigadores e investigadoras no utilizaron el término resiliencia, sino que se refirieron a esta cualidad describiendo a dichos niños y niñas como invulnerables o invencibles, en el sentido de que eran resistentes al estrés (Lösel, Bliesener, Kofler, 1989).

I.2. El fenómeno de la resiliencia en ciencias sociales

I.2.1. Concepción actual

En el ámbito de las ciencias sociales el concepto de resiliencia se utiliza para denominar la capacidad de una persona o grupo para resistir a un hecho estresante y hacer frente a una adversidad que afecta a su integridad. La resiliencia se entiende como aquella capacidad que permite a las personas tener una respuesta mejor de la que cabría esperar dada una condición inicial de riesgo. Se considera además como aquella competencia que no solo permite hacer frente y recuperarse de un hecho traumático, sino que a su vez, permite salir fortalecido de dicha situación y promocionarse hacia un estado mejor que el habido en una situación anterior.

Según Rutter (1999, p. 119) “la resiliencia se describe como la resistencia relativa delante de experiencias y situaciones de riesgo psicosocial”. Estos procesos están estrechamente relacionados tanto con las características, habilidades, capacidades y cualidades personales; con las características y cualidades del ambiente familiar, social y cultural donde una persona se desarrolla; así como con las relaciones que se establezcan entre estos contextos y la persona. La resiliencia está relacionada con las características de la persona, de su entorno y de los contextos en los que la persona interactúa. Es en esta interacción con el medio donde pueden darse situaciones de riesgo y donde pueden desarrollarse respuestas más o menos ajustadas. La resiliencia se entiende como una predisposición a desarrollar una respuesta más ajustada de la que a priori debería darse delante de una situación adversa en un contexto determinado; como un proceso dinámico de carácter evolutivo que implica una adaptación personal y social positiva del individuo a pesar de la exposición a riesgos muy significativos (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). No obstante, tal y como señala Cyrulnik (2002), no es tanto la persona la que es resiliente, sino que lo es su evolución y proceso de vertebración de su propia historia vital.

Dado que la resiliencia representa una manifestación de una conducta adaptativa delante de una situación de riesgo, lo que determina la respuesta es el equilibrio entre los factores y mecanismos que facilitan una respuesta adaptativa (factores de protección) y los factores y mecanismos que dificultan dicha respuesta (factores de riesgo). Los factores de protección hacen referencia a las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona ante algún riesgo que predispone a un resultado no adaptativo (Kotliarenco, Cáceres, & Fontecilla, 1997).

En cambio, los factores de riesgo se entienden como “aquellas condiciones biológicas, psicológicas o sociales que aumentan la probabilidad de que aparezca una determinada conducta, situación o problema que comprometen en menor o mayor medida el ajuste personal y social de las personas” (Rodrigo, Máiquez, Martín, & Byrne, 2008, p. 25).

La conjunción de factores de riesgo y de protección es lo que determina una respuesta más o menos ajustada, siendo estos factores los que permiten comprender qué elementos influyen en que una persona tenga una respuesta más o menos adaptativa, a la vez que permiten comprender por qué una persona está más vulnerable o más resiliente. En otras palabras, los factores de riesgo y factores de protección se conjugan entre sí determinando una respuesta más o menos ajustada de una persona ante una situación de riesgo en interacción con su entorno.

La presencia de un factor puede darse en presencia o ausencia de otro, pudiendo haber una relación multicausal que determine la situación de riesgo. Los factores de riesgo no son equiparables a experiencias negativas directas, puesto que cada persona puede percibir una situación de riesgo de formas muy distintas, e incluso, lo que para una persona representa una situación de riesgo, para otra quizás no lo sea. De igual modo, los factores de protección no son equiparables a experiencias positivas directas ya que siempre se manifiestan de modo indirecto ante la presencia de riesgos, modificando en un sentido comparativamente más adaptativo que el esperable (Rodrigo et al., 2008).

Otra característica a tener en cuenta es la dimensión temporal de los factores de riesgo y de protección. Ambos pueden ir asociados a situaciones permanentes o transitorias (Palacios, Jiménez, Oliva, & Saldaña, 1998). De tal modo que un factor de riesgo o de protección puede estar presente en una situación a lo largo de toda la vida de la persona o por el contrario, puede manifestarse en momentos puntuales, e incluso puede presentarse de forma intermitente en diferentes momentos de la vida. Esto significa que la resiliencia puede cambiar con el tiempo, sobre todo si la persona se enfrenta a riesgos muy altos, así como en función de la percepción del riesgo que tenga, pudiendo manifestarse en algunos aspectos, situaciones y contextos vitales y en otros no (Rodrigo et al., 2008).

A pesar de ello, no puede asegurarse que en aquellas personas en las que se da una determinada combinación de factores de riesgo y de protección, no se vaya a producir una probabilidad más elevada de comportamientos desajustados o también, no se vaya a producir una probabilidad más elevada de comportamientos ajustados. Rodrigo et al. (2008) argumentan que esta razón se debe a que tanto la persona como sus contextos de desarrollo también contribuyen activamente a los resultados que produce la combinación de factores de riesgo y factores de protección. Las personas responden de manera peculiar a dichas influencias y afrontan mejor o peor la resolución de sus quehaceres vitales (Cicchetti & Valentino, 2006).

Por último, la resiliencia se considera como una capacidad que puede ser fomentada y desarrollada, un proceso de crecimiento, de adaptación y superación, que enfatiza las fortalezas y los aspectos positivos de los seres humanos (Kotliarenko et al., 1997). Esta adaptación personal y social suele resultar de una buena capacidad para utilizar los recursos internos y externos que permiten a las personas enfrentarse con éxito a la adversidad. Gran parte de las capacidades resilientes se observan en el tipo de relaciones e interacciones concretas que las personas son capaces de establecer en su entorno familiar y social.

Esta concepción actual de la resiliencia no ha sido siempre igual, siendo su recorrido mucho más rico y amplio. Quedarse en este nivel daría una visión muy empobrecida, con una falta notable de matices, sobre la evolución que ha ido tomando la resiliencia. Por lo tanto, en las siguientes páginas se profundiza en los antecedentes del concepto en las distintas corrientes que se han ido dibujando con el tiempo.

I.2.2. Antecedentes y recorrido histórico

Dejando de lado las concepciones pertenecientes a áreas tradicionalmente establecidas fuera del ámbito de la psicología o las ciencias sociales, es posible observar tras la revisión bibliográfica, diferentes ópticas o corrientes complementarias de interpretación de la resiliencia. Estas corrientes, también denominadas comúnmente como generaciones, han sido desarrolladas a lo largo de años precedentes y representan las bases sobre las cuales la resiliencia ha ido creciendo conceptualmente hasta ahora. En este sentido, no dejan de ser diferentes formas de interpretación de la resiliencia que se han ido desarrollando desde que la resiliencia empezara a despertar interés en estos campos.

La literatura científica secunda ampliamente la existencia de dos grandes generaciones. A grandes rasgos se puede afirmar que la *primera generación* entiende la resiliencia como un compendio de características individuales. La *segunda generación* comprende la resiliencia como un proceso dinámico de interacción entre una persona y sus entornos. Sin embargo, además de estas dos generaciones, otros autores apuntan a la existencia de otras generaciones.

Masten & Obradovic (2006) hablan de cuatro oleadas de investigaciones en materia de resiliencia. La primera y la segunda corresponderían a la *primera* y *segunda generación* respectivamente. La *tercera* estaría centrada en la promoción de la resiliencia a través de la prevención e intervención mediante el desarrollo de programas de formación, y la *cuarta* estaría orientada a la creación de modelos explicativos sobre trayectorias de desarrollo de la resiliencia con, la finalidad de identificar las etapas por las cuales han pasado personas y grupos que han experimentado adversidades. Esta *tercera* y *cuarta* generación serán tratadas más adelante, aunque no como *otras generaciones*, sino como aportaciones prácticas destacables de la resiliencia hacia la intervención socioeducativa en los sentidos que las autoras expresan. Por otra parte, Richardson (2002) señala la presencia de tres corrientes, donde las dos primeras corresponderían con las descritas anteriormente en el mismo sentido y orden, y la *tercera* haría referencia a las influencias multidisciplinares que motivan y promueven la resiliencia en personas y grupos.

Ante esto, no queda del todo claro qué debería considerarse como *tercera generación*, puesto que tanto Masten & Obradovic (2006) como Richardson (2002) proponen y fundamentan la existencia de diferentes generaciones bajo distintos criterios o puntos de vista.

Si el criterio para diferenciar la *primera* y la *segunda generación* fue el cambio de concepción de la resiliencia de lo característico a lo procesual, lógicamente lo que debería plantear la presencia de una tercera o cuarta generación es un cambio profundo en la concepción de la resiliencia. Este cambio hacia una tercera o cuarta generación debería plantearse en términos similares al cambio de concepción que permitió consensuar la presencia de una primera y una segunda generación; y no por ejemplo, qué caminos toma la investigación en materia de resiliencia, qué modelos explicativos existen o bajo qué perspectivas o ámbitos puede estudiarse la resiliencia en las ciencias sociales.

En este sentido, la revisión bibliográfica y el desarrollo de la resiliencia en esta última década nos conducen a plantear la presencia de una *tercera generación* en un sentido diferente al que plantean Masten & Obradovic (2006) y Richardson (2002). Apuntamos pues a la presencia en la actualidad de una *tercera generación*, como corriente más reciente que integra las aportaciones de la *primera* y la *segunda* generación y vislumbra la resiliencia como una fuerza que va más allá del plano individual, estando presente en otros contextos y sistemas de desarrollo como por ejemplo la familia o las organizaciones empresariales; desarrollando conceptos como resiliencia parental, resiliencia familiar o resiliencia emocional en las organizaciones empresariales, entre otros. Esto supone verdaderamente un cambio en la concepción de la resiliencia diferente a la establecida en la primera o segunda generación.

Aun así, pretender encontrar un único discurso que nos conduzca y nos explique las distintas concepciones que tratan la resiliencia es tarea complicada. La resiliencia presenta tal cantidad de visiones que en algunos casos se complementan entre sí, y en otros se excluyen. Es también muy sensible al contexto por lo que no se obtiene la misma perspectiva cuando el foco de estudio es la infancia en situación de riesgo social u otros colectivos, demostrando una gran capacidad de adaptación a numerosas perspectivas de estudio e intervención. Ni siquiera algunos autores podrían circunscribirse de forma estricta en una u otra generación, ya sea porque sus investigaciones les van llevando a distintas conclusiones o bien porque se van nutriendo de otras aportaciones. Por lo tanto, estas distintas generaciones no corresponden a corrientes de pensamiento totalmente delimitadas, aunque en aras de claridad a continuación se estructure el discurso agrupando las distintas concepciones en las siguientes tres generaciones: primera generación, segunda generación y tercera generación.

Con la finalidad de mostrar las diferencias de la concepción de la resiliencia de la primera y la segunda generación, consensuadas por la literatura, y fundamentar la propuesta de una tercera generación que evidencie un verdadero cambio de concepción, se representa de forma esquemática en la Figura I.1 el foco de atención de cada una de estas tres generaciones en función de los distintos niveles del modelo ecológico: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

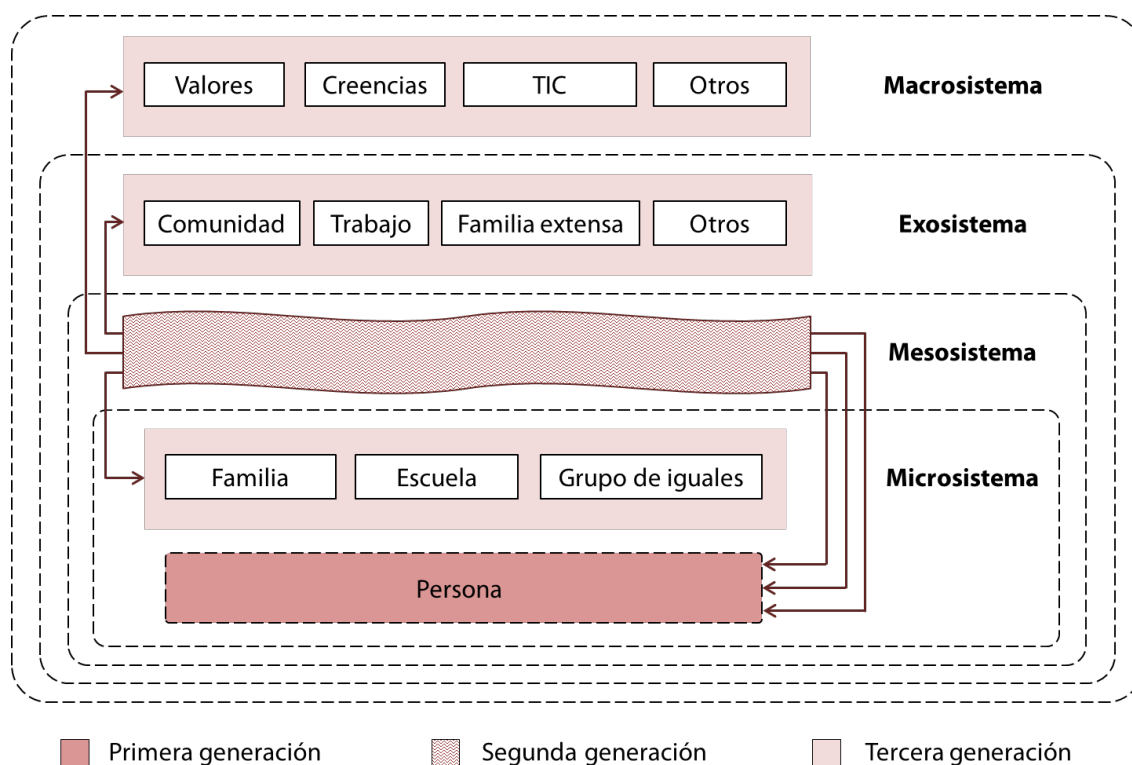


Figura I.1: Representación de las generaciones de resiliencia y escuelas de pensamiento en relación con los distintos niveles del modelo ecológico (Elaboración propia)

El modelo ecológico postulado por Bronfenbrenner (1979) es un modelo de interpretación del desarrollo humano que permite comprender y ordenar fenómenos de la realidad complejos. Según el propio autor “se concibe topológicamente como una disposición seriada de estructuras concéntricas [microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema], en la que cada una está contenida en la siguiente” (Bronfenbrenner, 1979, p. 41). Se ha empleado este modelo adoptando sus correspondientes sistemas para comprender y plasmar gráficamente la evolución del fenómeno de la resiliencia en las ciencias sociales.

1. La primera generación de investigaciones comprende la resiliencia como una habilidad o capacidad individual, basada en un conjunto de características personales: nivel intelectual, habilidades sociales, autonomía o madurez entre otras.

Si se entiende a la persona como la unidad más pequeña que es capaz de desarrollar resiliencia, puede situarse en el centro de las estructuras concéntricas que propone Bronfenbrenner. En este sentido, considerando la persona como núcleo del desarrollo de la resiliencia, la primera generación de investigaciones se dedicó a conocer qué factores personales influían en la superación de las adversidades.

2. La segunda generación entiende la resiliencia como un proceso dinámico de interacción con los contextos de desarrollo social de la persona, sobre todo aquellos más inmediatos o cercanos: las relaciones que la persona establece con su familia, con la escuela, con su entorno laboral o con los amigos, son algunos ejemplos.

Como en la primera generación, el centro de atención sigue siendo la persona, pero no sólo sus características individuales determinan su estado de resiliencia, sino que lo hace sobre todo la interacción que ésta establece con sus respectivos contextos de desarrollo. En este caso puede situarse la segunda generación en el nivel mesosistémico que "comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente" (Bronfenbrenner, 1979, p. 44).

3. La tercera generación comprende la resiliencia como proceso dinámico que también se desarrolla y está presente en diferentes contextos de desarrollo.

La resiliencia ya no es sólo entendida desde un plano puramente individual, como así se entendía en la primera y segunda generación, sino que va más allá, estando presente en la colectividad, en grupos y colectivos que les une algo en común: escuelas, familias o empresas resilientes son algunos ejemplos. Puede situarse la tercera generación de investigaciones en el nivel microsistémico y exosistémico, donde están presentes algunos de los contextos de desarrollo más importantes (familia, escuela, trabajo o amigos).

El microsistema hace referencia al conjunto actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo establece con sus entornos y contextos más próximos (Bronfenbrenner, 1979). El exosistema “se refiere a los entornos (...) en los que se producen hechos que afectan al desarrollo de la persona” (Bronfenbrenner, 1979, p. 44) y que influyen en lo que acontece en el microsistema.

Asimismo, también situamos esta tercera generación en el nivel macrosistémico, asumiendo que algunos contextos más globales pueden influir en los otros sistemas donde la persona desarrolla sus actividades, aunque no participe en ellos de forma activa o directa. Contextos como la ideología políticosocial, las concepciones culturales existentes, la sociedad o el propio desarrollo tecnológico – Tecnologías de la información y de la Comunicación (TIC) – cada vez más presentes en dicha sociedad, pueden tener repercusiones a nivel micro, meso o exosistémico. El macrosistema “se refiere a las correspondencias (...) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (Bronfenbrenner, 1979, p. 45).

Por otro lado, de acuerdo con Bronfenbrenner (1979), el desarrollo es:

“El proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia (...) supone un cambio en las características de la persona que no es efímero (...) e implica una reorganización que tiene cierta continuidad” (Bronfenbrenner, 1979, p. 47).

En este sentido, la resiliencia es un fenómeno que influye en el desarrollo de la persona, promoviendo acciones y predisposiciones mejores de las esperadas ante situaciones de adversidad y permitiendo a la persona situarse en un estadio diferente al anterior. De algún modo se podría decir que la resiliencia es un elemento intrínseco al desarrollo humano, con lo cual, no es descabellado plantear la organización generacional de las investigaciones acorde con el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner.

Dejando al margen la organización de las generaciones bajo el modelo ecológico, a continuación se concretan las aportaciones de las distintas generaciones.

1.2.2.1. Primera generación

A finales de los años setenta, la resiliencia empezó a estudiarse y discutirse en las ciencias sociales a partir de estudios provenientes del campo de la psicopatología. Hasta entonces, el estudio de estas personas se centraba en analizar los déficits, las carencias y las causas que provocaban los riesgos de desarrollar trastornos en determinadas circunstancias desfavorables con la finalidad de evitar o mitigar su efecto (Munist et al., 1998). El objeto de estudio apuntaba a aquellas personas que padecían y desarrollaban trastornos psíquicos a causa de tener una infancia con notables carencias a nivel físico, afectivo y emocional. Estas circunstancias fueron tomadas por algunos investigadores como determinantes, aunque sus estudios no lograban explicar por qué y cómo algunas personas conseguían superar dichas adversidades y desarrollarse de forma adecuada.

El cambio de perspectiva que permitió superar estas limitaciones lo marcaron diferentes investigaciones realizadas por Beardslee & Podorefsky (1988), Garmezy (1991a, 1991b, 1993) Masten & Garmezy (1985), Rutter (1979) Werner & Smith (1982, 1992), entre otros. Estos estudios, en especial los realizados por Werner & Smith (1982) – con un estudio longitudinal en más de 500 niños y niñas nacidos bajo extremas condiciones de pobreza – y por Garmezy (1985); constataron cómo, niños y niñas que crecían en condiciones de riesgo, conseguían desarrollarse y crecer de forma óptima a pesar de las dificultades. Estas investigaciones se centraron en estudiar aquellas personas que desarrollaban esta capacidad.

El foco de esta primera generación fue la identificación de las características biológicas y psicológicas que parecían jugar un papel importante en la superación de las adversidades (Gil, 2010). Esto condujo en un primer momento a denominar a estas personas como invulnerables (Anthony, 1974). El término invulnerabilidad, se empleó para denominar las características, cualidades y atributos de las personas que conseguían sobreponerse a un hecho traumático. La visión de la resiliencia era tomada entonces como algo estático, no dinámico, como una cualidad, como un factor que caracterizaba a la persona, que se podía tener o no tener, y que no podía ser desarrollada ni promocionada.

En esta época se avanzó en el conocimiento de cuáles eran los factores que tenían las personas y que les confería un mayor o menor grado de invulnerabilidad. Es decir, cuáles eran los factores que hacían a las personas más vulnerables (factores de riesgo) y cuáles eran los factores que hacían a las personas más invulnerables o resilientes (factores de protección).

En este sentido, la relación entre factores de riesgo y factores de protección era contrapuesta, considerando la presencia o ausencia de un factor como un hecho que confería mayor grado de vulnerabilidad o de invulnerabilidad.

Esto supuso un desplazamiento en el foco de la investigación, que hasta entonces se centraba en los motivos y las causas que provocan el riesgo, la adversidad y el trauma, para centrarse en cuáles son los mecanismos y factores que posibilitan y ayudan a una óptima adaptación a la sociedad a pesar de la exposición a riesgos, lo que permitió alcanzar conocimientos sobre los factores de riesgo y de protección a nivel individual.

1.2.2.2. Segunda generación

A partir de la década de los años noventa el foco de las investigaciones se amplía en cómo se produce el proceso que da lugar a la superación de la adversidad, gracias a tener en cuenta los factores de riesgo y de protección personales y sociales como elementos dinámicos en interacción. Las investigaciones se centraron en analizar el proceso de formación y configuración de la resiliencia y en cómo los factores de riesgo y de protección tanto internos como externos se conjugaban para favorecer la superación de la adversidad en las personas. Así pues, en esta generación el foco de investigación se desplazaría del interés en las cualidades personales (factores de riesgo/protección internos o proximales) que permitían superar la adversidad – primera generación –, hacia al interés en estudiar las cualidades de los contextos que rodean al individuo (factores de riesgo/protección externos o distales) como por ejemplo el nivel socioeconómico, la estructura familiar o la presencia de adultos cercanos y significativos, entre otros – segunda generación –.

En este contexto, y a pesar de que durante la primera generación el término invulnerabilidad ganara popularidad, Rutter (1985) argumentó que el concepto de invulnerabilidad era equivocado por tres razones. En primer lugar porque la resistencia al riesgo es relativa, no absoluta, en tanto que no es estable en el tiempo y varía de acuerdo a la etapa del desarrollo de cada persona y de la calidad del estímulo. En segundo lugar porque las raíces de la resiliencia provienen tanto del ambiente, del entorno y el contexto, como de las capacidades de la persona. Finalmente, en tercer lugar, porque el grado de resiliencia no es estable, sino que varía a lo largo del tiempo y de acuerdo a las circunstancias.

Aunque los estudios de esta generación se basaron en las ideas y postulados de la década anterior, los estudios concluyeron de acuerdo con lo expuesto por Rutter (1985, 1993) que la resiliencia se caracterizaba por tener un sentido no estático. Si bien Rutter es uno de los autores que estuvo presente en la primera generación de investigaciones, es uno de los pioneros, junto con otros autores como Luthar, Lösel, Manciaux, Masten o Vanistendael entre otros, en sostener que el fenómeno de la resiliencia no conviene ser entendido como un conjunto de características internas o externas, sino como un proceso de adaptación continua a lo largo de toda la vida (Rutter, 1987). Los autores de esta generación promueven una nueva concepción de la resiliencia que difiere con la establecida en la generación anterior. Por un lado, la resiliencia empieza a entenderse como un proceso dinámico a través del cual una persona en interacción con sus contextos de desarrollo puede superar condiciones adversas que afectan a su vida y salir fortalecida. Esto lleva a pensar que la resiliencia puede ser desarrollada y promovida si se capacita a las personas para ello, asumiendo que para que esto ocurra, las personas necesitan de la ayuda y el apoyo de sus entornos más inmediatos. Por otro, la relación entre los factores de riesgo y los factores de protección es vista como complementaria, actuando como las fuerzas contrapuestas que actúan en cada extremo de una balanza. Tanto los factores de riesgo como los factores de protección están relacionados con las capacidades y características de las personas y de sus entornos. Es el equilibrio entre los factores de riesgo y de protección lo que determina una manifestación más o menos ajustada de la persona ante una situación de adversidad.

Esta generación aporta tres argumentos clave para comprender la resiliencia como proceso dinámico. En primer lugar, no se pueden catalogar a priori determinados factores como de "riesgo" o de "protección", porque estas consideraciones sólo pueden establecerse al estudiar los procesos específicos que operan en ciertas circunstancias a nivel individual. En segundo lugar, si la resiliencia es asumida como un proceso, esta no puede estudiarse en un momento concreto puesto que es necesario conocer los antecedentes que guardan relación con las respuestas actuales, se necesita pues de un punto de vista diacrónico. En tercer lugar, hay que tener en cuenta la diversidad en los procesos de resiliencia, marcada por las características y circunstancias que rodean a la persona. Esto significa que una respuesta adaptativa no tiene por qué suponer necesariamente la mejor respuesta adaptativa para dos personas cuyas diferencias sean notables. En este sentido, buscar una sola respuesta como criterio de resiliencia o no resiliencia puede llevar a conclusiones erróneas.

El amplio conocimiento sobre la resiliencia que la segunda generación de investigadores/as aportaron, suscitó un intenso debate entre la comunidad científica que conllevó la generación de ciertas corrientes de pensamiento, y que por su capacidad de generar conocimiento en torno a la resiliencia, algunos autores denominan como escuelas. Ospina (2005 en Vidal, 2008) señala las siguientes: la Escuela angloamericana, la Escuela europea y la Escuela latinoamericana.

I.2.2.2.1. Escuela angloamericana

La escuela angloamericana se desarrolla en un marco geográfico dominado por la lengua y la cultura inglesa, Estados Unidos de América y Reino Unido, donde comenzaron las investigaciones sobre resiliencia. Autores como Michael Rutter, Edith H. Grotberg, Ann Masten o Suniya S. Luthar se consideran como los máximos exponentes de esta escuela de pensamiento.

Su concepción de la resiliencia se centra en la adaptación que la persona establece de forma procesal con sus entornos. En este sentido, subrayan que el proceso de resiliencia se lleva a cabo mediante una dinámica de mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales (Luthar & Cicchetti, 2000). Esta idea apoya lo que Rutter (1995) establece como una noción dinámica de la resiliencia, denominándola como un proceso diacrónico y dinámico. Esto deja de lado el determinismo obvio que supone tener en cuenta que ciertas características, ya sean innatas o adquiridas, pueden suponer de forma inamovible un factor de riesgo o de protección para la superación de traumas o el desarrollo de conductas poco adaptativas.

Este grupo de autores consideran que algunas influencias que ejercen ciertos factores pueden no serlo de forma única, aislada o determinista, sino que por el contrario pueden serlo de forma multicausal, es decir, en una compleja mezcla de diferentes factores de riesgo y de protección (Rutter, 1999). A pesar de centrar el foco o núcleo de la resiliencia en la persona, destacan la idea que el proceso de adaptación resiliente depende en gran parte de las sinergias que se establezcan entre los factores de riesgo y de protección presentes en los entornos de socialización de la persona.

En esta escuela otros autores como Becker, Bernard, Cicchetti o Kaplan, así como las mismas Luthar o Masten, interpretan el proceso de resiliencia dentro del modelo ecológico asumiendo el desarrollo humano como una consecuencia de la interacción entre diferentes niveles que van desde el nivel más *micro* (individuo, familia, etc.) hasta niveles más *macro* (sociedad, cultura, etc.).

A diferencia del resto, Grotberg realiza aportaciones que van un poco más allá. Por un lado, no se conforma con identificar los factores presentes en el entorno, o qué hace distintas a las personas más o menos resilientes. Su punto de interés radica en determinar de qué forma los factores de resiliencia pueden ser promovidos, alejándose de la dualidad riesgo/protección. La autora señala que es diferente la resiliencia de los factores de riesgo y de protección, y no se puede establecer si se es o no resiliente en función de una determinada lista de factores, ni siquiera es suficiente con darse cuenta de la contextualidad de la resiliencia, sino que debe considerarse el ambiente y la cultura del individuo, asumiendo que la resiliencia es tan compleja como la vida misma (Grotberg, 2001; Infante, 2001). Con esto, la autora se sitúa por momentos cercana a concepciones de la Escuela europea por su nivel de practicidad y de intervención de sus planteamientos. Por otro lado, Grotberg sostiene que la resiliencia no es propia de las personas, y amplía que la resiliencia puede darse en diferentes etapas del desarrollo humano, en grupos y comunidades, lo que ayuda a traspasar la frontera que centraba el marco tradicional del estudio de la resiliencia en la persona. Con esto otro, la autora apoya una nueva rama de estudios sobre resiliencia comunitaria, que se desarrolla fundamentalmente en la Escuela Latinoamericana.

I.2.2.2. Escuela europea

La escuela europea empieza a desarrollarse dentro de la segunda generación de investigaciones en el marco geográfico europeo, con fuertes influencias centroeuropeas. Aunque bebe naturalmente de las fuentes e influencias de la Escuela angloamericana, presenta particularidades sobre todo a la hora de concebir las aplicaciones prácticas. Autores como Boris Cyrulnik, Frederick Lösel, Michel Manciaux o Stefan Vanistendael son algunos de los máximos referentes de esta escuela.

En general, la Escuela europea sitúa la resiliencia en todo momento en la intersección de la interacción entre la persona y su entorno (Manciaux, 2003). En este sentido, la Escuela europea se desmarca de la Angloamericana en que la persona juega un papel más protagonista en el proceso de resiliencia, siendo esta la que teje los lazos de los distintos contextos sociales y culturales en los que se desenvuelve, lo que determina cómo será su proceso de adaptación. Estos autores concuerdan con lo afirmado por Rutter, en que la resiliencia es un proceso diacrónico – proceso en el que deben tenerse en cuenta tanto los hechos presentes como precedentes para analizar la adaptación resiliente – sin embargo, añaden que también es un proceso sincrónico en el que las influencias individuales y contextuales son recíprocas.

Por su parte, Cyrulnik señala que la resiliencia es consustancial al ser humano, es la regla del ser humano ser resiliente, debido a que “es probable que la capacidad humana para vencer las dificultades y proyectarse en la vida empezara con nuestros primeros ancestros” (Vanistendael, 2003, p. 227). Por lo tanto, “no se es más o menos resiliente como si se poseyera un catálogo de cualidades” (Cyrulnik, 2002, p. 214), sino que todas las personas son resilientes porque ninguna persona es ajena al sufrimiento (Cyrulnik, 2001).

Cyrulnik sostiene además que si la resiliencia se da en la interacción con los demás, es muy importante la presencia de figuras significativas que, en etapas de desarrollo más tempranas como la infancia y la adolescencia, apoyen como tutores de resiliencia a las nuevas generaciones para promover una adaptación positiva en contextos de riesgo.

Otros autores como Vanistendael o Lösel realizan aportaciones interesantes en el marco de la Escuela europea. En primer lugar, Vanistendael (1994) señala que la resiliencia posee dos componentes principales, la resistencia a la destrucción, que se traduce en la capacidad para proteger la propia identidad bajo situaciones amenazantes y la capacidad para recuperarse, que se traduce en la capacidad de formar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles. En segundo lugar, Lösel – del mismo modo que Grotberg – indaga en aquellos mecanismos protectores específicos que dan lugar a una adaptación exitosa (Bender & Lösel, 1997), lo que le hace presentar marcos de referencia cercanos a la Escuela angloamericana ya que siguen la línea marcada por Rutter (1990).

En resumen, desde la Escuela europea, la resiliencia se encuadra como una capacidad generadora del desarrollo humano, personal y grupal; que hace a la persona capaz de proyectarse hacia el futuro de forma esperanzadora.

1.2.2.3. Escuela latinoamericana

La Escuela latinoamericana se desarrolla dentro del marco geográfico de la América central y del sur, aportando un notable cambio epistemológico a través de lo que se ha denominado “resiliencia comunitaria”, que modifica no sólo el objeto de estudio, sino también la postura del observador y los criterios de observación y validación del fenómeno. Autores como Aldo Melillo, Elbio N. Suárez Ojeda, María Angélica Kotliarenco o Mabel M. Munist, entre otros, son algunos de los referentes pertenecientes a esta escuela de pensamiento.

Esta escuela nace en el contexto particular latinoamericano, con dificultades a nivel económico, político y social que generan condiciones de vida vulnerables para muchas personas. El objeto de estudio de la resiliencia pasa de un foco individual a un foco comunitario, e indaga en las diferentes maneras que los grupos humanos y las comunidades pueden hacer frente a la adversidad. Esto, no significa que se considere irrelevante la resiliencia individual, ya que como señalan Sarquís & Zacariño (2004):

“La resiliencia individual y la resiliencia comunitaria son expresiones diferenciadas de un mismo fenómeno. No están en contradicción entre sí, no se constituyen como posiciones excluyentes. La resiliencia del individuo influye en el grupo, generando conductas resilientes colectivas. Asimismo, la resiliencia del grupo impacta también en el individuo, provocando respuestas resilientes de éste” (Sarquís & Zacariño, 2004, p. 348).

Se valora que el entorno de trabajo grupal tiene un fuerte componente de apoyo social por su efecto multiplicador, ya que no solo permite la promoción de la resiliencia en el ámbito personal, sino que posibilita la ampliación de los procesos resilientes a la comunidad de pertinencia. En este sentido, Melillo (2004) se cuestiona los procesos de adaptación como medida de resiliencia, porque esta adaptación está ligada a criterios establecidos culturalmente como deseables y positivos en un marco social determinado. Dicho de otro modo, la adaptación resiliente no tiene por qué ser aquella que dicte la sociedad o la cultura dominante, sino la que se considere en cada comunidad para funcionar en unos parámetros de justicia social. Por eso, Melillo señala que la propia sociedad puede ser la causante de la adversidad que afecte a un determinado grupo o comunidad, con lo que la respuesta resiliente sería la revelación o la crítica hacia esta adversidad, así como la exigencia al cambio.

El desarrollo de la resiliencia en Latinoamérica ha llevado fundamentalmente a ahondar en aquellos factores comunitarios que facilitan el proceso de resiliencia individual de las personas que viven en el seno de una comunidad, tomando pues una perspectiva más elevada desde la que se toma la resiliencia como motor de la transformación resiliente de los individuos desde su comunidad. La resiliencia va más allá del plano psicológico, para llegar al plano social, a través del compromiso activo con la justicia y el bienestar de la propia sociedad en su conjunto.

Tal y como señala Gil (2010), países como Canadá o España no se suman a una corriente concreta debido a que reciben múltiples influencias, no habiendo además una clara homogeneidad de pensamiento dentro del mismo marco geográfico, especialmente a medida en que nos acercamos al momento presente. Es por ello que, con ánimo de resumir los diferentes matices que se desprenden de las tres escuelas de pensamiento en esta segunda generación, se resumen en la Tabla I.1 las aportaciones más significativas.

Escuela angloamericana	Escuela europea	Escuela latinoamericana
Principales autores		
<i>Michael Rutter Sunya S. Luthar Edith H. Grotberg Ann Masten</i>	<i>Boris Cyrulnik Frederick Lösel Stefan Vanistendael Michel Manciaux</i>	<i>Aldo Melillo Elbio N. Suárez Ojeda María A. Kotliarenco</i>
Perspectiva		
<i>Se centraba en una concepción contextual de la resiliencia, destacando la interacción que existe entre la persona con su ambiente y las diferentes formas que le conducen a afrontar la adversidad.</i>	<i>Se caracterizaba por darle mayor importancia a la intervención con la persona que se encuentra en riesgo, a los profesionales con quienes se relacionan y a la cultura a la cual pertenece, a realizar variaciones en el entorno y a la potenciación de factores y mecanismos de protección.</i>	<i>Adquirió una dimensión mayormente comunitaria. Por un lado se establecía que la persona construye la resiliencia en el seno de la comunidad, y por otro, se señalaba que la resiliencia es parte de un proceso colectivo que se origina socialmente.</i>
Foco		
<i>La persona se nutre de las influencias y de las relaciones que establece con los entornos y contextos para desarrollar un proceso de adaptación.</i>	<i>La persona, como protagonista para desarrollar un proceso de adaptación, desarrollo y promoción e interacción con sus entornos de socialización.</i>	<i>La comunidad es la que origina un proceso de resiliencia que influye posteriormente en el individuo.</i>
Principales aportaciones		
<i>La resiliencia es un proceso dinámico, diacrónico y procesual. Los factores de riesgo y de protección lo son en función del contexto. La resiliencia puede ser promocionada.</i>	<i>La resiliencia es un proceso diacrónico y sincrónico entre la persona y su entorno. La resiliencia es circunstancial al hecho de ser humano. La resiliencia puede ser fomentada por figuras que actúen como "tutores de resiliencia". La resiliencia es una capacidad generadora de desarrollo humano.</i>	<i>La resiliencia es un proceso individual y colectivo. La resiliencia puede ser promocionada desde la colectividad. La resiliencia fomentada a nivel grupal y comunitario tiene un efecto multiplicador.</i>

Tabla I.1: Resumen de las distintas escuelas de la segunda generación: Principales autores, perspectiva, foco y principales aportaciones (Elaboración propia)

1.2.2.3. Tercera generación

En esta generación, que comienza desde la primera década de los años dos mil, el foco de investigación se desplaza nuevamente de un interés centrado en los niños/as y adolescentes que se adaptaban positivamente a la sociedad a pesar de situaciones adversas (Luthar, 2010) hacia un interés especial en el estudio de la resiliencia en colectivos adultos (madres solteras, gente mayor) y estructuras sociales y organizacionales (familias, grupos, equipos). No sólo se muestra interés por el estudio de los procesos de resiliencia a nivel individual; tal y como lo hacían las primeras investigaciones, sino que se añade una voluntad por el estudio de la resiliencia en otros colectivos – más allá del plano individual – como las organizaciones empresariales o la familia, siendo esta última la que más recorrido está teniendo hasta ahora.

Esto supone un cambio de concepción con respecto a las anteriores generaciones. La gran aportación de esta generación es que se empieza a ir verdaderamente más allá del plano individual en el estudio de la resiliencia, recogiendo y aprovechando las aportaciones de las distintas escuelas, que van progresivamente disolviéndose en aras de un mayor consenso en la concepción de la resiliencia.

“Si bien es cierto que resulta útil y clarificadora la perspectiva de la resiliencia considerando las distintas líneas de pensamiento desde las “escuelas de resiliencia”, también es cierto que a medida que nos adentramos en el primer decenio del S.XXI las distintas líneas se desdibujan, se interconectan, se entremezclan y se amplían en un mundo donde la información y el conocimiento circulan en tiempo real a través del ciberespacio, traspasando las fronteras físicas y culturales” (Gil, 2010, p. 37).

Debe puntualizarse que a pesar de que muchas investigaciones que se desarrollan en esta *tercera generación* tomen concepciones de la resiliencia que se fundamentan teóricamente en los postulados de generaciones anteriores, paralelamente, siguen habiendo otras investigaciones que toman la resiliencia como algo más cercano a lo característico, individual e innato, en otros campos de investigación como por ejemplo la psicopatología.

En esta tercera generación se empieza a analizar cómo y porqué las familias en situación de riesgo de exclusión social son capaces de afrontar situaciones adversas, adaptándose positivamente a la sociedad.

La familia, como elemento de desarrollo para las personas desde la primera infancia, y como núcleo capaz de proveer apoyo, es vista como un elemento de resiliencia familiar fundamental para la superación de las adversidades y situaciones de riesgo. Así ya lo apuntaban autores como Garmezy (1991a), Garmezy & Masten (1986), Garmezy, Masten, & Tellegen (1984) o Werner & Smith (1982, 1992) desde la primera y la segunda generación.

Autores importantes en este campo de resiliencia familiar a nivel internacional son Froma Walsh o John S. Rolland del *Chicago Center for Family Health*; y a nivel nacional María José Rodrigo de la Universidad de La Laguna o Pere Amorós y M. Àngels Balsells referentes del *Grup de Recerca sobre Intervencions Socioeducatives en la Infància i la Joventut (GRISIJ)* de la Universidad de Barcelona y de la Universidad de Lleida. El enfoque de la resiliencia familiar que estos autores realizan permite no sólo la intervención con familias que tienen que lidiar con situaciones de crisis y adversidad sino que además supone una herramienta de prevención eficaz a través del desarrollo de fortalezas familiares. Al fortalecer la resiliencia familiar se construyen recursos en las familias para que estas puedan afrontar nuevos retos, de manera que cada intervención es además una medida de prevención (Walsh, 1996; Walsh, 2002).

En este campo de la resiliencia familiar algunos autores señalan la presencia de elementos que componen la resiliencia de las familias. Walsh identifica tres: uno, los sistemas de carencias familiares resilientes – como el dotar de sentido a la adversidad, la perspectiva positiva o la espiritualidad – dos, los patrones familiares de flexibilidad así como los recursos sociales y económicos, y tres, los procesos comunicativos familiares, donde debe premiar la claridad, la expresión emocional sincera y la resolución de cooperativa de conflictos (Rolland & Walsh, 2006; Walsh, 2004). Por su parte Amorós et al. (2010) añaden que entre estos componentes esta:

- El desarrollo familiar: Cohesión y coherencia familiar (satisfacción con la vida en común, grado de autonomía familiar, etc.), la comunicación familiar (las relaciones entre los miembros de su familia), la dinámica familiar (organización de la vida cotidiana, tareas de los miembros, etc.) o la adaptabilidad y flexibilidad a las situaciones nuevas y a los traumas.
- El desarrollo parental: Estilo educativo (modelos y estilos educativos, la capacidad de comunicación, de resolución de conflictos, de organización y de establecimiento de normas) y la coparentalidad (acuerdo entre los miembros de la pareja).

- El apoyo formal: Apoyos y ayudas de profesionales de los servicios sociales, soportes escolares, soportes de en materia de salud, así como la capacidad para pedir ayuda a cualquiera de ellos.
- El apoyo informal: Personas cercanas con vínculos con la familia, vecinos, familia extensa, amigos o conocidos entre otros con la capacidad para proveer apoyo a la familia.

De acuerdo con Rodrigo et al. (2008) el punto de vista de la resiliencia familiar es enriquecedor para las familias porque ayuda a su preservación familiar, ya que trata de reconocer aquellas características positivas que hacen menos vulnerables a las familias sometidas a situaciones estresantes, en lugar de enfatizar solo las negativas, lo que supone un verdadero cambio de mentalidad. Los factores de riesgo y de protección presentes a nivel familiar están relacionados tanto con las características individuales como con las características familiares, y también en la calidad de los entornos y sistemas de apoyo en los que se desarrollan las familias. Si bien es cierto que la resiliencia de cada uno de los miembros de la familia influye a nivel familiar no es menos cierto que la resiliencia familiar influye directamente en la resiliencia de cada uno de los miembros. La resiliencia familiar se configura como un elemento de protección en si misma cuando algunos miembros son más vulnerables. En este caso, la resiliencia familiar es más que la suma de la resiliencia individual de cada uno de los miembros, con lo cual tiene un alto poder preventivo.

I.3. El concepto de la resiliencia

I.3.1. La resiliencia desde diferentes disciplinas científicas

Con la voluntad de dar una visión amplia, se analiza en este punto la resiliencia desde diferentes disciplinas científicas. Se interpreta la resiliencia desde una perspectiva multidisciplinar con el objetivo de conocer las diferentes perspectivas que están presentes en diferentes disciplinas científicas donde el concepto tiene connotaciones afines a la raíz etimológica de la palabra. Se pretende ilustrar que la resiliencia, de forma genérica, tiene connotaciones que pueden considerarse holísticas, transversales y multidisciplinarias y observar si existen entre ellas similitudes en la conceptualización del término que permitan delimitar cuáles son sus características.

La revisión de la literatura científica no dibuja un inicio claro desde qué disciplina científica se empezó a utilizar el término resiliencia. Sin embargo, dado el consenso general entre los autores, se puede establecer que el término de resiliencia fue inicialmente utilizado en el campo de la física. Posteriormente el concepto fue exportado hacia otras áreas del conocimiento, estudiándose y evolucionando de forma independiente en diferentes campos, desde la física, la ecología, la economía, la medicina, la psicología hasta diferentes ciencias sociales como la sociología o la antropología, entre otras. También existe un interés creciente desde áreas que se consideran no científicas (terapias alternativas, autoayuda, etc.) e incluso áreas espirituales, religiosas y filosóficas. Esto ha ayudado a que cada vez se observe con mayor frecuencia como el término es empleado en múltiples campos, habiendo una cierta adopción del concepto entre la ciudadanía, siendo cada vez más una palabra menos alejada de la población de lo que podría parecer de antemano.

Desde la física, la resiliencia se utiliza para expresar la capacidad de un material de recobrar su forma original después de haber sido sometido a altas presiones correspondiéndose, en este caso, con la energía que es capaz de almacenar dicho material cuando se ejerce una presión sobre él que pretende reducir su volumen (Kotliarenko et al., 1997). Éste concepto también es empleado en campos afines como el de la química de los materiales, que emplea a menudo términos afines al de resiliencia para referirse a este mismo fenómeno, como por ejemplo la tenacidad o la elasticidad.

En ecología, el término de resiliencia analiza los motivos por los que ciertos ecosistemas resisten pese a estar sometidos a altos factores de presión y estrés medioambiental (Hopkins, 2009; Walker, Salt, & Reid, 2006).

Un ecosistema resiliente es aquel que, cuando se ve sujeto a una alteración, sigue existiendo y funcionando esencialmente de la misma manera, teniendo además la capacidad para retornar a las condiciones previas a la perturbación (Common & Stagl, 2008). En este campo, el estudio de la resiliencia ha recobrado interés especialmente después de la sensibilización que merecen los estudios contra los efectos del cambio climático, que afectan a distintos ecosistemas en todo el planeta.

En economía, la resiliencia se refiere a la capacidad de los mercados y las organizaciones empresariales a hacer frente a los cambios económicos. También se refiere a la capacidad para adaptarse a las situaciones de crisis y demandas de los mercados para salir fortalecidos y posibilitar procesos de recuperación económica y financiera (Yamada & Castro, 2010). Las empresas resilientes son aquellas capaces de absorber cambios y rupturas, tanto internos como externos, sin que por ello se vea afectada su rentabilidad, desarrollando una flexibilidad tal que, a través de procesos de rápida adaptación, logran obtener beneficios extras derivados de circunstancias adversas y/o imprevistas (Schneider, 2008). Ante la crisis económica y financiera de los últimos años, el enfoque de la resiliencia en este campo es especialmente tenido en cuenta ya que aporta marcos de referencia para potenciar elementos positivos dentro de las organizaciones empresariales, promoviendo la creatividad y la innovación para adaptarse al cambio socioeconómico. En este sentido, muchas empresas desde los departamentos de recursos humanos fomentan el empoderamiento y la resiliencia de sus miembros y equipos, lo que redundará y repercutirá positivamente en la empresa. Otros profesionales encuentran el fomento y desarrollo de sus capacidades para superación de adversidades y retos laborales a través de terapias de *coaching*, donde se fomenta el espíritu emprendedor, la fe en las propias capacidades o el trabajo en equipo.

Desde la Inteligencia emocional se ha acuñado el término resiliencia emocional que se define como la habilidad para generar emociones positivas y recuperarse rápidamente de las experiencias emocionales negativas (Davidson, 2000). Algunos autores como Fredrickson, Tugade, Waugh, & Larkin (2003), por un lado defienden que la experimentación recurrente de emociones positivas puede ayudar a las personas a desarrollar la resiliencia. Por otro lado, añaden que ciertas personas resilientes emplean emociones positivas como el humor, el optimismo o la creatividad como estrategias de afrontamiento. En este sentido, la experimentación de emociones positivas aumenta el rasgo de la resiliencia, lo que predice un bienestar y crecimiento psicológicos que forma un ciclo que se retroalimenta (Fredrickson, 2006).

Forés & Grañé (2008) afirman que el término de resiliencia también es utilizado en el campo de la medicina, para referirse a la capacidad de los huesos a crecer de manera correcta después de una fractura. El concepto de resiliencia en medicina también es estudiado desde el campo de la neurología, refiriéndose a menudo en la plasticidad que presenta el cerebro y a la capacidad de regenerar las redes neuronales cuando este ha sufrido un daño, una lesión o un trauma. Asimismo, en el campo de la salud mental la resiliencia también está ampliamente documentada y se refiere a la forma en que los pacientes son capaces de reducir la intensidad al estrés y los signos emocionales negativos como la ansiedad, la depresión o la rabia.

La resiliencia también ha sido ampliamente estudiada desde distintas ramas de la psicología. En la rama de la psicología evolutiva Masten, Best, & Garmezy (1990) entienden la resiliencia como un proceso, una capacidad para o el resultado de una satisfactoria adaptación a pesar de los desafíos o circunstancias amenazantes. Sin embargo, esta capacidad también es estudiada desde un punto de vista más individual. Desde una perspectiva psicoanalítica, algunos autores entienden la resiliencia como una capacidad, que si bien puede ser desarrollada, poseen las personas para hacer frente a la adversidad. La resiliencia se entiende como una característica de la personalidad consistente en la habilidad de adaptar el propio nivel de control temporalmente según dicten las circunstancias (Block, 1980, 2002).

Tal y como se ha expuesto, en ciencias sociales, la resiliencia se entiende como un proceso dinámico y no tan sólo como una cualidad o un estado estático de la persona, que permite a las personas hacer frente a sucesos adversos, y a afrontar el riesgo, siendo además concebida como una capacidad que puede ser desarrollada y promocionada (Barudy & Dantagnan, 2005; Manciaux, 2003; Munist et al., 1998).

En resumen, se observa que en todas las disciplinas científicas citadas el término de la resiliencia se entiende como la capacidad que de forma transversal puede desarrollar una persona, objeto o sistema frente a un hecho que afecta a su integridad, resistiendo y recuperándose hacia un estado inicial y fortaleciéndose, lo que concuerda con el origen etimológico del vocablo. Con todo ello, puede afirmarse que la resiliencia empieza a configurarse como un campo de estudio transversal y multidisciplinar en el que existen cada vez más áreas de conocimiento que encuentran una nueva forma de abordar investigaciones y descubrir nuevos conocimientos.

I.3.2. Términos cercanos a la resiliencia

Cuando se analiza el concepto de la resiliencia desde una perspectiva multidisciplinar es frecuente observar la presencia de algunos términos similares vinculados al concepto. Si bien es cierto que las distintas adjetivaciones del concepto de resiliencia y el conjunto de términos afines que lo rodean han ido evolucionando y ampliándose a lo largo de los años, no es menos cierto que éste es un debate tan antiguo como lo es la propia concepción de la resiliencia. Solo hace falta recordar a modo de ejemplo, tal y como se señalaba en páginas anteriores, cómo y porqué se empezó a emplear el término de vulnerabilidad en la primera generación de investigaciones para referirse a los niños y niñas resilientes. Asimismo, también se podría remitir el discurso a las consideraciones etimológicas a las cuales se hacía referencia al inicio de este capítulo. Sin embargo, conviene notar que muchos de los términos afines que se emplean en la literatura sobre resiliencia han sido importados de vocablos provenientes de otros idiomas, principalmente de la lengua inglesa.

Uno de los primeros vocablos que a menudo aparecen relacionados con el de resiliencia son el de *ego resilience* o *ego resiliency* | *resiliencia del ego* que se emplea en el ámbito del psicoanálisis y que se define como una característica de la personalidad consistente en la habilidad para adaptar el propio nivel de control temporalmente según dicten las circunstancias (Block, 1980). La noción del *ego resiliency* o *ego resilience* está relacionada con la noción de flexibilidad que conforma el concepto clave de la definición de resiliencia y que también es aplicada para caracterizar a materiales. No obstante, los conceptos de *ego resiliency* y *resilience* difieren básicamente en que el primero denomina una característica de la personalidad sin que se derive de alguna circunstancia externa o contextual específica, mientras que el segundo se asocia con la superación de alguna adversidad presente en el entorno (Luthar et al., 2000; Luthar & Cicchetti, 2000), lo que concuerda además con su respectivo origen etimológico.

Otros dos conceptos que guardan relación con el de resiliencia son el de *coping* | *afrentamiento* y el de *hardiness* | *robustez*. Estos aparecen a menudo asociados a la resiliencia como elementos característicos que definen rasgos de la personalidad. *Coping* hace referencia de forma más común a la capacidad de enfrentar, afrontar y sobrellevar la adversidad. A nivel psicológico hace referencia a los mecanismos que regulan la ansiedad ante los retos, la frustración o el estrés.

No obstante, el mecanismo de *coping* no es equivalente al de resiliencia puesto que las estrategias de afrontamiento pueden ser adaptativas o inadaptativas. En este sentido, sólo las estrategias de afrontamiento adaptativas tendrían similitudes con las estrategias de resiliencia (Everly, 1979).

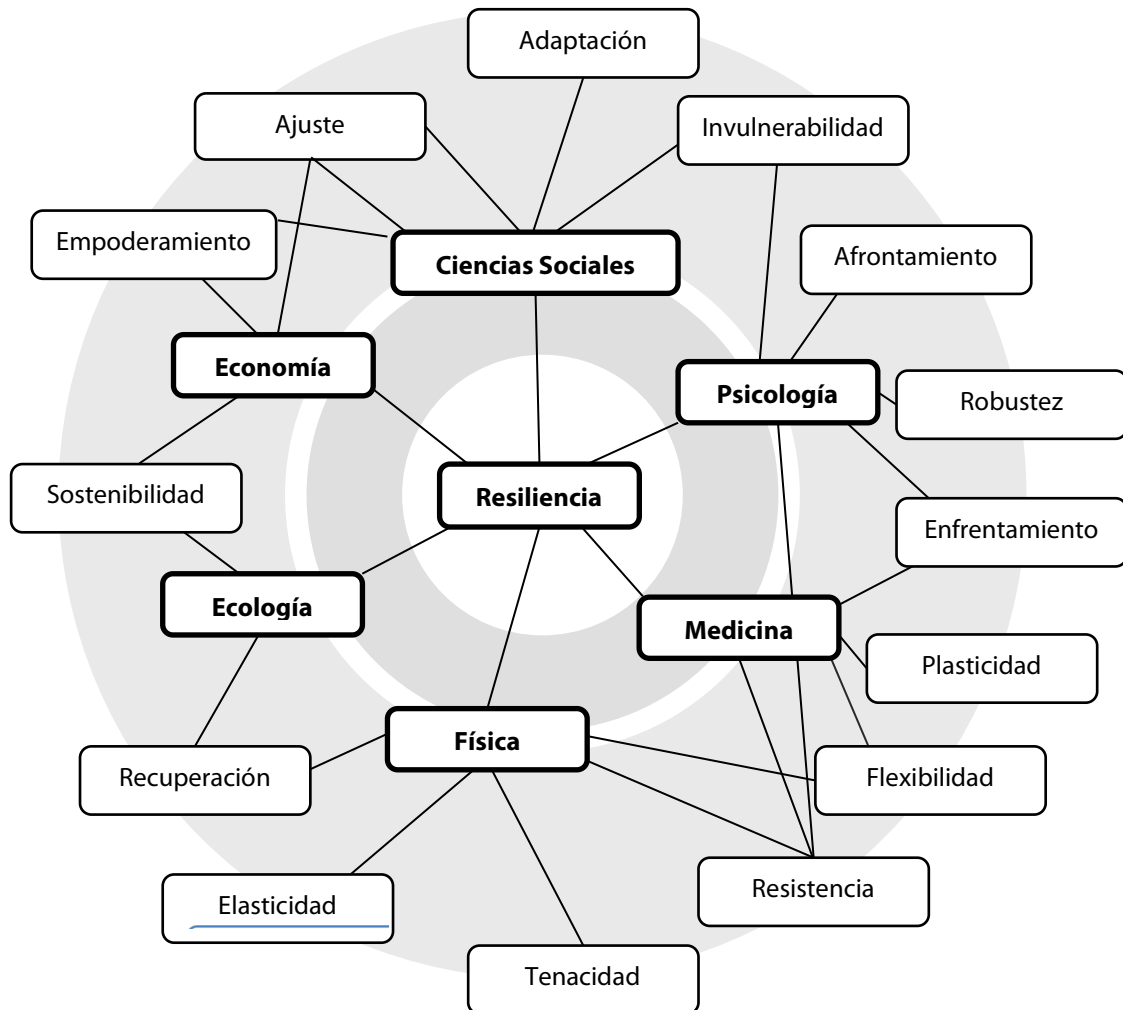


Figura I.2: Representación conceptual de los términos vinculados al concepto de resiliencia desde diferentes disciplinas (Elaboración propia)

Esta cercanía entre los dos conceptos se demuestra aún más si cabe cuando se definen las estrategias de afrontamiento adaptativas como aquellos procesos que se utilizan en cada contexto para conseguir una mayor adaptación al mismo (Fernández A., 1997).

Por su parte el término *hardiness* o personalidad resistente, es propuesto por Kobasa (1979) y tiene connotaciones bastante parecidas a las primeras concepciones de la resiliencia como rasgo de la personalidad. El patrón de personalidad resistente consiste en transformar las situaciones estresantes en oportunidades de crecimiento (Maddi & Khoshaba, 2005). Este aspecto también guarda relación con el de resiliencia en el sentido que la resiliencia se concibe como un elemento de desarrollo y de crecimiento personal, transformando las adversidades como motor de promoción.

A modo de síntesis, se presenta en la Figura I.2 una representación de los términos afines al concepto de la resiliencia en función del campo de estudio que más lo ha empleado. Esto no significa que estos términos sean exclusivos de cada campo sino que también pueden estar interconectados o formar parte de otros conceptos alejados al de resiliencia. Sirva pues como ejemplo para mostrar la complejidad terminológica y multidisciplinar que envuelve a este término.

I.3.3. Definición de la resiliencia en ciencias sociales

Distintos autores han realizado esfuerzos para definir la resiliencia. Sin embargo, no existe todavía una única definición aprobada por la mayoría de los autores. En la actualidad, podría decirse que las definiciones de resiliencia son objeto de un “consenso blando” entre la comunidad científica (Manciaux, 2004, p. 225). Aunque el debate en torno a la noción de la resiliencia parece que cada vez goza de mayor acuerdo, no existe todavía una amplia unanimidad sobre cómo definirla literalmente. De algún modo, podría decirse que quizás existe mayor conformidad sobre el concepto de resiliencia que sobre su definición. Por un lado, porque tal y como afirma Osborn (1994, p. 12) “la resiliencia es un concepto fácil de entender pero difícil de definir”. Por otro, porque tal y se ha expuesto anteriormente, los matices que se añaden a la resiliencia desde diferentes disciplinas científicas son cuantiosos.

Windle (2011) en una revisión del término, destaca la complejidad que supone definir la resiliencia, al ser este empleado en muchas disciplinas científicas. Esta complejidad ha sido también reconocida en las ciencias sociales por distintos autores (Haskett, Nears, Ward, & McPherson, 2006; Kaplan, 2002; S. S. Luthar et al., 2000; Masten, 2007). Esto crea considerables desafíos cuando se desarrolla una definición operativa de resiliencia y pone de manifiesto que el concepto en sí mismo es interpretable según el campo de estudio.

Otras revisiones realizadas por diferentes autores han sido desarrolladas principalmente con metodologías como el análisis de contenido, la revisión literaria o la revisión por jueces (Bonanno, 2004; Curtis & Cicchetti, 2003; Dyer & McGuinness, 1996; Fergus & Zimmerman, 2005; Luthar & Cicchetti, 2000; S. Luthar et al., 2000; Luthar & Brown, 2007; Masten, 2007). Estas revisiones han aportado conocimiento acerca de qué se entiende por resiliencia y han ayudado a globalizar su significado, pero también han ayudado, sin pretenderlo, a que no exista una definición ampliamente aceptada del término en las ciencias sociales. Windle (2011) atribuye esta falta de claridad en el término a la metodología empleada en algunas revisiones literarias.

“Anteriores trabajos han examinado el concepto de resiliencia a través de la metodología del análisis de contenido (...) Desafortunadamente, existen limitaciones metodológicas en los análisis de contenido sobre resiliencia hechos hasta el momento” (Windle, 2011, p. 153).

Esta idea es apoyada a su vez por Beckwith, Dickinson, & Kendall (2008) que argumentan que el conocimiento teórico aportado de algunos estudios realizados mediante el análisis de contenido puede no haber sido suficientemente rigurosa la aplicación de esta metodología. Windle (2011) expone que entre las posibles causas está la falta de claridad en la concreción de los objetivos de investigación, la falta de criterios en las estrategias de búsqueda y la falta de rigor en la selección de algunos conceptos relacionados con la resiliencia estudiados en algunas investigaciones. No obstante pueden señalarse otros dos motivos por los cuales no haya un amplio consenso sobre la definición de la resiliencia.

Una posible causa puede ser la gran amplitud de campos de estudio que hay detrás de las ciencias sociales donde el estudio de la resiliencia puede ser desarrollado. En cada uno de estos campos de estudio los autores toman distintas definiciones y concepciones de la resiliencia como referencia de sus estudios. Algunos ejemplos son los estudios de la resiliencia a través de las artes o la actividad física. Incluso en algunos de estos campos las implicaciones de la resiliencia y sus múltiples connotaciones siguen debatiéndose.

Otro posible motivo es que el concepto de la resiliencia está rodeado de un conjunto de vocablos que le añaden confusión. De acuerdo con Kaplan (2002) parte de la literatura científica sobre la resiliencia emplea términos equivalentes. Estos términos son empleados por distintos autores junto con el reconocimiento por parte de los mismos que muchos de ellos se refieren funcionalmente a la misma idea.

“Existe una multitud de constructos que están relacionados con la resiliencia como invulnerabilidad, robustez, adaptación, ajuste, dominio, plasticidad, ajuste medioambiental sano o amortiguación social” (Lösel, Bliesener, Kofler, 1989, p. 187).

A menudo, algunas de estas palabras son vistas como opuestas o antagónicas. Algunos autores emplean por ejemplo el término de vulnerabilidad como el polo opuesto al concepto de resiliencia (Anthony & Cohler, 1987; Anthony, 1987; Rutter, 1990). Otros autores como Radke-Yarrow & Brown (1993) definen el polo opuesto de la resiliencia como no-resiliencia en lugar de vulnerabilidad. A su vez, las definiciones de resiliencia, de los términos equivalentes y de sus términos opuestos son muy diversas.

Kaplan (2002) también señala que esta disparidad en las definiciones puede darse por cuatro razones principales. En primer lugar, la diversidad en las definiciones existe porque no hay una clara relación entre la resiliencia y la respuesta que una persona tiene delante de una situación de estrés. De acuerdo con algunos autores (Lösel, Bliesener, Kofler, 1989; Rutter, 1990), la resiliencia y la respuesta son consecuencia del mismo hecho de riesgo. La resiliencia está relacionada con una respuesta determinada o, dicho de otro modo, la respuesta ante una situación de riesgo es la que determina la resiliencia. Sin embargo, otros autores (Gentry & Kobasa, 1984; Rauh, 1989; Wiebe, 1991) consideran que la relación entre resiliencia y respuesta no es tan directa. En este caso, la resiliencia está causalmente relacionada con la respuesta. Es decir, las causas o factores que originan una respuesta más o menos ajustada es lo que determina la resiliencia. La segunda fuente de diversidad que señalan algunos autores en sus definiciones es que la resiliencia y la respuesta son equivalentes (Luthar et al., 2000). Es decir, la respuesta de una persona ante una situación de riesgo es la manifestación de su resiliencia. En tercer lugar, otro aspecto que subyace en las definiciones es la consideración de las características de la resiliencia que influyen en las respuestas (Bartelt, 1994; Cohler, 1987). Finalmente, otra fuente de variabilidad en las definiciones de resiliencia es la definición de la resiliencia en términos de factores de riesgo o factores de protección, que a su vez son extremadamente diversos (Anthony & Cohler, 1987; Anthony, 1987; Sameroff, 1986).

Ante este panorama, y de acuerdo con (Windle, 2011) ciertamente estas variantes en la definición dentro de una misma disciplina científica conllevan inconsistencias en conceptos vinculados a la propia resiliencia. Vanderbilt-Adriance & Shaw (2008) en una revisión de la literatura sobre resiliencia señalaron que los conceptos sobre resiliencia analizados variaban entre un 25 y un 84 por ciento.

Esta variabilidad en las definiciones tiene fuertes implicaciones en el avance del conocimiento de los factores que contribuyen al desarrollo, mantenimiento o reducción de la resiliencia y como ésta puede ser promocionada para mejorar el bienestar de las personas (Windle, 2011).

Más allá de las variables y variantes que pueda tener la definición de resiliencia, queda claro que a medida que se profundiza en su concepto resulta más complicado realizar una definición si se quiere plasmar en ella toda la amplitud del concepto. Aunque la literatura entre los años 1990 y 2000 sirvió para enriquecer notablemente el conocimiento que se tenía hasta entonces de la resiliencia (Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick, & Sawyer, 2003), las aportaciones de las diferentes corrientes y escuelas de pensamiento no permitieron consensuar una definición de resiliencia. Esto era y sigue siendo, una empresa compleja debido a los múltiples matices que puede tomar la resiliencia.

A modo de ejemplo, y con la finalidad de ilustrar la complejidad que supone definir la resiliencia, así como la diversidad de definiciones existentes; podemos fijarnos brevemente en las definiciones que realizan Garmezy (1993) y Luthar et al. (2000). Garmezy define la resiliencia como “la habilidad de volver de nuevo a los patrones de adaptación y competencia que caracterizaron al individuo antes del periodo estresante” (Garmezy, 1993, p. 129). Por su parte Luthar et al. entienden que la resiliencia “es un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad” (Luthar et al., 2000, p. 543). Garmezy entiende la resiliencia según su origen etimológico, que se demuestra a través de características presentes en las personas, siendo además un medio para salir de condiciones adversas. Luthar et al. por su parte, entienden la resiliencia como un proceso y como el resultado de una adaptación positiva a contextos de adversidad.

Otros autores han realizado sus propias definiciones y aportaciones de acuerdo a sus investigaciones y puntos de vista. Se puede observar cómo estas definiciones pueden ser categorizadas básicamente según tres enfoques diferenciados. Desde un enfoque característico, algunas de las definiciones recogidas en la literatura científica se centran en las características individuales y sociales. Desde un enfoque que procesual, otras definiciones de la resiliencia dirigen su punto de vista hacia el proceso de adaptación. Finalmente, desde un enfoque factorial, algunos autores se centran en definir la resiliencia como aquel concepto que se da en el equilibrio entre los factores de riesgo y de protección. En este sentido, se recogen en la Tabla I.2 un conjunto diverso de definiciones, organizadas de forma cronológica, por autor, por generaciones y según si el enfoque tomado es característico, procesual, o factorial.

Año	Autor	Definición	Enfoque
Primera generación			
1986	Garnezy & Masten	"Habilidad de volver de nuevo a los patrones de adaptación y competencia que caracterizaron al individuo antes del periodo estresante."	Característica
1989	Lösel, Bliesener, Koferl	"Enfrentamiento efectivo de circunstancias y eventos de la vida severamente estresantes y acumulativos."	Característica
Segunda generación			
1993	Rutter	"La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo entre éstos y su medio."	Proceso
1993	Osborn	"El concepto genérico de resiliencia se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y los resultados de competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales, como el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva que tienen los niños cuando son muy pequeños."	Factorial
1994	ICCB/BICE	"Habilidad para resurgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva."	Proceso
1995	Suárez Ojeda & Krauskopf	"Combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida."	Factorial
1995	Vanistendael	"La resiliencia es la capacidad de superar las circunstancias adversas que distingue entre dos componentes: la resistencia frente a la destrucción o la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; y la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles."	Proceso
1996	Grotberg	"Capacidad universal del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e, inclusive, ser transformado por ellas."	Proceso
1996	Walsh	"La capacidad de resistir y de recuperarse de la crisis y la adversidad."	Proceso
1997	Benard	"La capacidad de un individuo de reaccionar y recuperarse ante las adversidades, lo que implica un conjunto de cualidades que fomentan el proceso de adaptación exitosa y de transformación, a pesar de los riesgos y de la propia adversidad."	Proceso

Tabla 1.2: Resumen de definiciones de resiliencia según el año, autor y enfoque
(Adaptada de Munist et al. (1998))

Año	Autor	Definición	Enfoque
<i>Tercera generación</i>			
2000	Luthar & Cicchetti	“La resiliencia es un proceso dinámico de carácter evolutivo que implica una adaptación personal y social positiva del individuo a pesar de la exposición a riesgos muy significativos.”	Proceso
2001	Masten	“La resiliencia es una respuesta habitual y significa un ajuste saludable a la adversidad (...) caracterizado por buenos resultados a pesar de serias amenazas a la adaptación o al desarrollo.”	Proceso
2003	Manciaux, Vanistendael, Lecomte, & Cyrulnik	“La resiliencia es la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves.”	Proceso
2004	Tritán	“La resiliencia es la capacidad que tiene una persona o un grupo para desarrollarse, para continuar proyectándose en el provenir pese a la presencia de acontecimientos desestabilizadores, pese a la presencia de condiciones de vida difíciles o de hechos traumáticos que en ocasiones son graves.”	Proceso
2007	Lietz & Strength	“La resiliencia no es solo un proceso que se limita a aplicar el desarrollo individual. Es la habilidad de usar las fortalezas para superar el riesgo y mantener el funcionamiento familiar”.	Proceso
2010	Milani & lus	“Proceso que capacita para la reorganización positiva de la vida y comportarse de una manera socialmente aceptable, a pesar de experiencias críticas que en sí mismas pueden conducir a resultados negativos”.	Proceso

*Tabla I.2 (Cont.): Resumen de definiciones de resiliencia según el año, autor y enfoque
(Adaptada de Munist et al. (1998))*

La mayoría de estas definiciones consideran la resiliencia como un proceso tanto de adaptación a la adversidad, como de crecimiento y de desarrollo. El análisis de las definiciones sobre resiliencia junto con la revisión literaria, revela la presencia de un conjunto de elementos comunes que definen la resiliencia en los que hay mayor acuerdo. Esto pone de manifiesto que aunque no haya una única definición de la resiliencia, sí que existen determinadas características legitimadas por la literatura científica que configuran y enmarcan la resiliencia, estableciendo los límites y dimensiones en su concepto. Estos elementos que caracterizan teóricamente la resiliencia permiten comprender el concepto con mayor profundidad, habiendo un acuerdo bastante amplio entre los diferentes autores.

Resiliencia como proceso dinámico

La resiliencia no es una cualidad absoluta o definitiva, es una capacidad que surge de un proceso dinámico y evolutivo, de interacción ideográfica entre el entorno y la persona. La resiliencia puede variar según sea el contexto donde se requiera una respuesta a un conjunto de circunstancias únicas en cada momento y en cada individuo (Manciaux, 2003; Rodrigo et al., 2008). Así pues, puede variar en función de las experiencias vividas, el nivel evolutivo y la relación con el contexto de desarrollo y de socialización de cada persona.

Resiliencia en relación con el entorno

La resiliencia se da en interacción continua con el entorno donde se desarrollan y se socializan las personas. Tener en cuenta la resiliencia significa tener en cuenta su contexto de desarrollo, su entorno y la relación que se establece entre ambas (Vanistendael & Lecomte, 2002). Esto hace que la resiliencia no sea un atributo estrictamente personal, si bien es cierto que en ella intervienen condicionantes y características que atañen directamente a cada individuo.

Resiliencia ante el riesgo

La resiliencia es una respuesta que se da ante una situación adversa que puede suponer un riesgo para la estabilidad y el desarrollo personal y social (Grotberg, 1996; Kotliarenko et al., 1997; Lösel, Bliesener, Kofler, 1989; Munist et al., 1998; Vanistendael, 1995). Es por eso que se considera que cuando se presenta una mayor capacidad resiliente y una mayor movilización de las habilidades que permiten a una persona hacer frente a dicha adversidad, es en aquellas ocasiones donde esta persona las haya de poner en práctica, es decir, donde se deba enfrentar a situaciones de riesgo que requieran una respuesta mejor de la que cabría esperar dadas las circunstancias.

Resiliencia como ajuste

Luthar (2010) argumenta que en el desarrollo de habilidades resilientes se establece un campo de fuerzas donde intervienen factores de riesgo y de protecciones (sociales e individuales), que determinan el ajuste único que una persona tiene delante de una situación de adversidad. Este equilibrio que configuran las fuerzas que realizan los factores de riesgo y de protección de cada persona es lo que Luthar & Brown (2007) denominan como adaptación resiliente que representa de mejor manera el proceso de resiliencia.

Resiliencia como elemento de promoción

El aspecto más característico que define la resiliencia es que permite evolucionar a la persona, a salir fortalecida de las situaciones de adversidad (Barudy & Dantagnan, 2005; Infante, 2001; Manciaux, 2003; Munist et al., 1998). Junto con su concepción procesual, esta característica asume la posibilidad que la resiliencia pueda ser desarrollada y promocionada en todas las etapas de la vida a través de la intervención social, facilitando elementos que constituyan pilares fundamentales a los que las personas en situación de riesgo puedan sostenerse, siendo la familia uno de los pilares más importantes. Esto significa que la resiliencia sea tomada como un elemento de crecimiento y desarrollo personal y de reconstrucción que enfatiza los aspectos positivos por delante de los negativos.

I.3.4. Resiliencia tecnológica: concepto y definición

En las ciencias sociales, el concepto de resiliencia prácticamente no ha sido interrelacionado con la tecnología en general, o a las TIC en particular. Al igual que pasara con el traspaso y la adopción del término resiliencia hacia la psicología y las ciencias sociales, los términos resiliencia y tecnología se unen habitualmente en el campo de la ingeniería, fundamentalmente en áreas como la informática o las telecomunicaciones. En estas áreas la resiliencia se refiere generalmente a la capacidad de las redes de información y comunicación (telefonía, internet...), las redes institucionales y empresariales (universidad, banca...) o las redes de subministramiento, abastecimiento y distribución de bienes (luz, gas, agua...) y servicios (salud, alimentación...), para resistir el flujo de personas y datos con la finalidad de mitigar los riesgos de fallo por un colapso en un exceso de demanda o por un ataque malintencionado (Ulieru, 2007).

Ciertamente en la última década, las TIC han penetrado en la mayoría de las infraestructuras que tradicionalmente no dependían de redes informatizadas para funcionar. Un buen ejemplo es la gestión informatizada que coordina los historiales médicos entre distintos centros de salud (hospitales, centros de atención primaria o administraciones, etc.), profesionales (oncología, medicina familiar o enfermería, etc.) y pacientes.

Este hecho ha conllevado ventajas por ejemplo en su gestión, haciéndolas más ágiles e inteligentes – aunque no lo suficiente –, pero también más vulnerables a fallos, errores, colapsos o ataques malintencionados. Por una parte las TIC se han empleado para tener más control sobre las redes, mejorando el flujo y el control de la información y los servicios que éstas ofrecen a la población. Pero por otra parte, estas redes requieren de más inversiones en infraestructuras, más personas capaces de gestionarlas y más mecanismos que traten de prevenir y mitigar los riesgos a los que están expuestas (Ulieru, 2007).

Dejando de lado el problema de la inversión en infraestructuras y su coste de mantenimiento, o la necesidad de tener personas suficientemente capacitadas y en formación continua para gestionar estos sistemas; el principal problema que se da en la actualidad es que estos sistemas no son lo suficientemente inteligentes como para gestionarse por sí solos y hacer frente a adversidades o picos de demanda y estrés puntuales de forma independiente, es decir, sin la manipulación de estas redes y sistemas por parte de las personas capaces de ello. En este sentido, la resiliencia en la ingeniería trata de dar respuesta a: ¿Qué avances tecnológicos pueden aplicarse para que los sistemas informatizados y las redes soporten mejor los problemas a los que están expuestos de forma independiente?, ¿Qué mecanismos pueden implementarse para prevenir riesgos, errores, saturaciones, colapsos, etc.? ¿Qué acciones pueden realizarse para hacer estos sistemas sean más resilientes, flexibles y adaptables? ¿De qué manera estos sistemas pueden hacer frente a los imprevistos? ¿De qué manera pueden mejorarse tras su fallo, error o saturación?

Nemeth, Wears, Patel, Rosen, & Cook (2011) plantean el concepto de resiliencia en ingeniería como una propiedad emergente que debe ser analizada y tratada en cualquier sistema de red que cuente con una amplia infraestructura tecnológica y digital. Sin embargo, no desvinculan la resiliencia tecnológica de la gestión que deben realizar las personas. Los autores señalan que resiliencia tecnológica hace referencia también a cómo los trabajadores que gestionan estas redes o forman parte incluso de ellas pueden anticipar posibles resultados adversos y actuar con antelación para evitar un mayor impacto en los sistemas. Del mismo modo, Hollnagel & Woods (2006) señalan que son importantes los estudios dirigidos a conocer cómo las personas en todos los niveles de la organización tratan de anticipar los caminos que pueden conducir al fracaso, para crear y mantener estrategias que hagan más flexibles y resistentes, y para ajustar las tareas y actividades para mantener márgenes de funcionamiento adecuados (Patterson, Woods, Cook, & Render, 2005; Woods & Cook, 2002).

El concepto de resiliencia tecnológica entendido tal y como se ha expuesto, queda aún lejos de la aplicabilidad que puede tener en las ciencias sociales. Del mismo modo que las TIC han penetrado en las infraestructuras de redes y servicios, también lo han hecho en el conjunto de la sociedad de un modo casi inimaginable hace unos años. Por ejemplo, cada vez son más elevados los porcentajes de líneas telefónicas por habitante, las compras a través de Internet o la gestión y contratación de diferentes servicios a través de la red. Estos ejemplos no solo denotan el nivel de desarrollo tecnológico existente, sino también el grado de penetración que la tecnología está teniendo entre la ciudadanía. Esta apropiación tecnológica entre la sociedad demanda como principal necesidad un conjunto de competencias para manejarse en un mundo tecnológicamente más avanzado.

Desde esta perspectiva el concepto de resiliencia puede vincularse a la tecnología en las ciencias sociales, comprendiendo la resiliencia tecnológica como la capacidad de las personas, empresas y organizaciones a hacer frente a los cambios y dinámicas tecnológicas de la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC). De forma más específica la resiliencia tecnológica podría definirse no tan solo como una capacidad, sino también como un medio a través del cual personas, familias o empresas podrían afrontar situaciones de adversidad. En este sentido, el concepto podría tener dos acepciones. Una, como la capacidad para hacer frente a los retos y desigualdades provocados por el desarrollo tecnológico; y dos, como la capacidad para hacer frente a las adversidades surgidas en entornos hostiles o adversos asumiendo la tecnología como medio para adaptarse, rehacerse y recobrar las condiciones de vida anteriores.

Algunos investigadores como Gloria Mark, Bryan Semaan o Dawn Anderson han realizado estudios que vinculan la resiliencia a la adopción de la tecnología en diferentes colectivos, algunos de ellos en situación de riesgo y adversidad. Estudios como *Resilience Through Technology Adoption: Merging the Old and the New in Iraq* | *Resiliencia a través de la adopción de tecnología en la guerra de Irak*; *Adolescent weblog use: Risky or Protective?* | *El uso de blogs en adolescentes: ¿Riesgo o Protección?* o *Resilience in collaboration: Technology as a resource for new patterns of action* | *La resiliencia en colaboración: la tecnología como recurso de nuevas pautas de acción*; son algunos de los pocos ejemplos del uso del concepto de la resiliencia vinculado a las actividades sociotecnológicas de las personas que emerge poco a poco en las ciencias sociales.

La resiliencia tecnológica es un proceso dinámico y por lo tanto no debe concebirse como una cualidad absoluta, estable o definitiva. Tampoco como un proceso que pueda darse solamente por el perfecto dominio o manejo de ciertos dispositivos tecnológicos por ejemplo. Los cambios y dinámicas generadas por el actual desarrollo tecnológico y las influencias que estos pueden llegar a tener van mucho más allá del dominio de ciertos dispositivos o de ciertas competencias digitales. La resiliencia tecnológica puede variar en función de las circunstancias que requieran de una u otra respuesta en distintos contextos, momentos, individuos o desarrollos tecnológicos. Así pues podrá variar según sean las experiencias vividas, los contextos de desarrollo o el grado o nivel de competencia digital que tenga una persona. Esto también dependerá del nivel de alfabetización digital que socialmente se requiera y se precise necesario para aprovechar y desarrollarse con normalidad ante el actual y futuro avance social y tecnológico.

Si la resiliencia se da en interacción con el entorno y las sociedades desarrolladas son entornos tecnológicamente cada vez más avanzados, es obvio plantearse que las TIC son un ingrediente más que debe tenerse en cuenta en esta interacción. Esto supone considerar la resiliencia tecnológica no sólo como un atributo estrictamente personal, sino como un elemento con fuertes influencias contextuales, lo que supone que pueda desarrollarse también en grupos de personas u organizaciones.

La resiliencia es una respuesta que se da ante una situación de riesgo y por ende la resiliencia tecnológica también. Sin embargo, sólo dos tipos de respuestas resilientes podrían considerarse dentro de la resiliencia tecnológica. Una si para su manifestación se emplean mecanismos que requieran destrezas, conocimientos y habilidades tecnológicas, y dos, si dicha respuesta se manifiesta y desarrolla a través de medios digitales.

Parafraseando a Luthar (2010), cuando señala que en el desarrollo de habilidades resilientes se establece un campo de fuerzas donde intervienen factores de riesgo y de protecciones que determinan el ajuste único que una persona tiene delante de una situación de adversidad; se podría decir que en el desarrollo de estas destrezas, conocimientos y habilidades tecnológicas intervienen también factores de riesgo y factores de protección que determinan, como si de un campo de fuerzas se tratara, el ajuste tecnoresiliente único ante una situación de riesgo.

Este escenario es el que conduce a plantear que la promoción de la resiliencia a través de las TIC, sobre todo en colectivos con necesidades de alfabetización y/o en situación de riesgo de exclusión digital, es una alternativa más para dar respuesta a sus necesidades. En el caso de la infancia y adolescencia que se encuentra en situación de riesgo de exclusión social, el uso de la tecnología expande y enriquece las posibilidades para acceder a las oportunidades que las TIC ofrecen y minimizar los obstáculos y desigualdades que a su vez las TIC pueden ocasionar, encontrando nuevos espacios y vías de desarrollo y crecimiento óptimo (Mark, Al-ani, & Semaan, 2009).

Algunos de los autores citados anteriormente en este apartado han expuesto en sus artículos algunas de las implicaciones que las TIC pueden tener sobre la resiliencia. Mark et al. (2009) señalan que durante y tras la guerra de Irak las personas emplearon Internet y las redes sociales para reconstruir los contactos, las relaciones y en general, las redes sociales de apoyo social (familiares, amigos, vecinos, conocidos, entre otros). Además de ello, señalan que las personas no sólo utilizaron la tecnología para reconfigurar las redes sociales que la guerra había deshecho, sino que la interacción a través de Internet hizo que ampliaran y reforzaran lazos entre comunidades ya que a través de dicha interacción conocieron personas con intereses comunes que les ayudaron a sobrellevar dicha situación de adversidad. Otras implicaciones son que el uso de la tecnología era el medio más seguro para realizar ciertas tareas cotidianas como transacciones monetarias, intercambio de apuntes entre compañeros en institutos o universidades o creación de entornos de colaboración de aprendizaje que no requerían de la presencialidad y, por lo tanto, de la exposición a riesgos en ciertas zonas en conflicto bélico. La auto-organización es otra de las propiedades que señalan los autores, pudiendo a través de la adopción de la tecnología gestionar recursos y bienes e informar de sucesos y eventos seguros y confiables.

Al-Ani, Mark, & Semaan (2010) se centran en la relación entre la resiliencia y el uso de los blogs durante el mismo conflicto iraquí. En este sentido, plantean que el uso de estas herramientas de comunicación y publicación online tubo efectos que pueden considerarse como resilientes. La creación de comunidades de apoyo virtuales o la capacidad para proveer apoyo a través de estas redes y comunidades son dos ejemplos que estos autores señalan como una manera de "empoderamiento" social e individual a través del uso de estas herramientas (Al-Ani et al., 2010, p. 1077).

Tomando esta misma herramienta pero en la adolescencia, Anderson-Butcher et al., (2010) apuntan la presencia de un conjunto de factores de riesgo y factores de protección entre los jóvenes. En estos espacios virtuales los autores consideran que la exposición de actividades estructuradas relacionadas con la educación y formación en la escuela, actividades semiestructuradas como la participación en eventos de ocio y tiempo libre o la capacidad para realizar opiniones optimistas, planes de futuro o describir interacciones positivas con la familia; son en si mismo manifestaciones de factores de protección a través de las TIC. En cambio, la expresión de sentimientos y comportamientos de soledad, depresión o rabia, las menciones sobre el consumo de drogas y alcohol, o la descripción de problemas familiares y escolares son considerados por estos autores manifestaciones de factores de riesgo a través de entornos virtuales. Ante esto, cabe preguntarse si realmente la descripción o manifestación de ciertas situaciones o sentimientos a través de blogs supone un factor de riesgo o de protección, o más bien lo es el uso que los adolescentes hagan de estos entornos. La descripción de un problema familiar o de un sentimiento de rabia no tiene por qué suponer necesariamente un factor de riesgo digital para el desarrollo del adolescente, si el uso de estas herramientas se da con la finalidad de crear un entorno a través del cual los adolescentes expresen y canalicen sus emociones, por lo que podría considerarse este tipo de usos de las TIC un factor de protección.

Finalmente, se deberá observar con detenimiento cuáles son los caminos que toman tanto el desarrollo tecnológico como la adopción y el uso que se haga de la tecnología y sus herramientas por parte de las personas en general y de la infancia y la adolescencia en particular, en los futuros años. Esto y la emergente investigación al respecto de la resiliencia y la tecnología hacen que las implicaciones en torno a la resiliencia tecnológica deban tomarse con cautela siendo necesarios más estudios e investigaciones que confirmen dichas implicaciones e intenten profundizar en este campo.

I.4. Implicaciones prácticas de la resiliencia para la intervención socioeducativa

I.4.1. Modelos para la promoción de la resiliencia

La explosión de conocimiento sobre resiliencia a partir de la segunda generación hizo que algunos autores orientasen sus esfuerzos a elaborar modelos para la promoción y el desarrollo de la resiliencia. Por un lado, estos modelos han supuesto un primer intento de clasificación de los factores de riesgo y de protección teniendo en cuenta aquellos vinculados tanto a nivel distal como a nivel proximal. Por otro, suponen un intento de identificación de diferentes fases o etapas de la resiliencia.

Por lo que respecta a aquellos modelos que han supuesto un primer intento para identificar, clasificar y ordenar factores de riesgo y de protección, algunos autores como Grotberg (2003) Henderson & Milstein (2003) o Vanistendael & Lecomte (2002) han desarrollado los que quizás sean los modelos más reconocidos hasta la fecha: el modelo de fuentes interactivas de la resiliencia de Grotberg (2003), el modelo de construcción de la resiliencia de Vanistendael & Lecomte (2002) y el modelo de la rueda de resiliencia de Henderson & Milstein (2003).

En primer lugar, el Modelo de fuentes interactivas de la resiliencia propuesto por Grotberg (1996, 2003) clasifica las características resilientes de las personas en tres pilares: yo tengo, yo soy y yo puedo. El *Yo tengo* agrupa aquellos aspectos característicos de la resiliencia vinculados a aquellas condiciones que rodean a la persona, como los apoyos formales (apoyos escolares o apoyos sociales, entre otros) e informales (familia extensa o grupo de iguales, entre otros). El *Yo soy* recoge algunos aspectos característicos asociados a algunas capacidades personales, como la competencia social o la autonomía o la autoestima. El *Yo puedo*, agrupa otros aspectos característicos relacionados a algunas capacidades y habilidades interpersonales como por ejemplo la capacidad de introspección, la iniciativa o la independencia.

La autora postula que dichas fuentes requieren de una interacción dinámica entre sí, ya que se van desarrollando y van cambiando en las distintas etapas evolutivas, desde la niñez y la adolescencia, hasta la etapa adulta. Grotberg sostiene además que ante una situación de riesgo, las distintas fuentes se combinan tomando de cada categoría las cualidades que para dicho acontecimiento se necesiten. Esto refuerza la idea que las situaciones de adversidad y las respuestas

adaptativas del adolescente no son estáticas. Este modelo aporta elementos que van más allá del nivel proximal o microsistémico según el modelo ecológico.

En segundo lugar, el Modelo de construcción de la resiliencia, más conocido como el modelo de la “casita” de la resiliencia (Vanistendael & Lecomte, 2002) toma el modelo de una casa que cuenta con una serie de estancias que representan distintos dominios, los cuales simbolizan áreas de intervención que favorecen el desarrollo de la resiliencia en distintas etapas del desarrollo. Se trata de un modelo cualitativo de elementos de resiliencia para acompañar los procesos de creación de resiliencia, aunque empezó como una herramienta de comunicación para presentar de manera comprensible algunos elementos claves que contribuyen a la resiliencia.

El suelo representa las necesidades fisiológicas básicas y cuidados elementales de salud. Los cimientos están vinculados a los sentimientos de aceptación y estima fundamental, así como a las redes de apoyo sociales informales como la familia, los amigos, etc. La planta baja se asocia a la capacidad de descubrir cuál es el sentido de la vida de cada person. El primer piso es donde se encuentran la autoestima, las aptitudes y las competencias así como el sentido del humor. El altillo es donde se sitúan las otras experiencias por descubrir y constituye la apertura a la experiencia.

El modelo de la “casita” no representa la resiliencia como algo absoluto o exacto, no pudiéndose generalizar además las estrategias de construcción de la resiliencia. Los autores argumentan que cada persona puede construirla, adaptarla o repararla según sus necesidades. Esto coincide con la adaptabilidad que Grotberg confiere a su modelo. En este sentido, según Vanistendael cada estancia de la casa debe comunicarse con las demás, representando así la interrelación entre cada uno de los dominios.

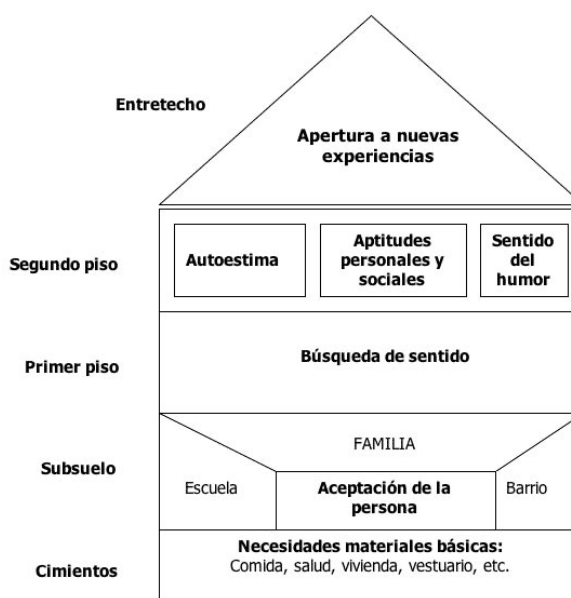


Figura 1.3 Modelo de la “casita” de la resiliencia (Vanistendael & Lecomte, 2002:175)

Este modelo presenta similitudes con las características que se le atribuyen a las personas resilientes, como la autoestima, la capacidad para relacionarse, el sentido del humor o la apertura a nuevas experiencias. Además también presenta similitudes con el modelo propuesto por Grotberg, ya que ambos tienen en cuenta que para la promoción de la resiliencia es fundamental contar con redes de apoyo formal e informal.

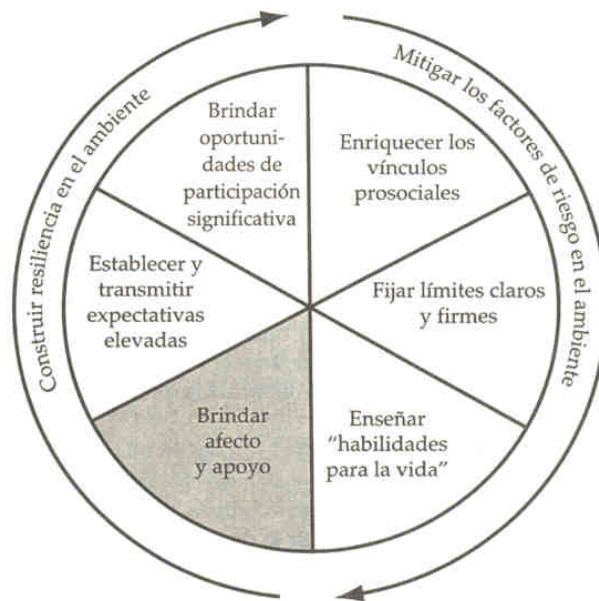


Figura 1.4 Modelo de la rueda de resiliencia (Henderson & Milstein, 2003:31)

En tercer lugar, el Modelo de la rueda de la resiliencia propuesto por Henderson & Milstein (2003), tiene la particularidad que además de aplicarse en personas también puede emplearse para la interpretación de la resiliencia en centros educativos, grupos y otras organizaciones. Los dos modelos anteriores tienen más sentido si se aplican y entienden de forma individualizada, especialmente en la infancia y la adolescencia, pero también en otras etapas de la vida.

El modelo de la rueda es un modelo circular que consta de seis pasos para la promoción efectiva de la resiliencia. Los tres primeros pasos están enfocados a mitigar los factores de riesgo, mientras que los tres

restantes, están dirigidos a la construcción y promoción de la resiliencia. Para mitigar los factores de riesgo en el ambiente los autores proponen un primer paso que consiste en enriquecer los vínculos prosociales, para reforzar las relaciones entre los adolescentes y adultos a través de las actividades que les rodean y realizan conjuntamente. El segundo paso se trata de fijar límites claros y firmes, con el fin de crear expectativas de rendimientos a través del establecimiento de políticas claras y coherentes. El tercer paso consiste en enseñar "habilidades para la vida", entre las que se encuentran la resolución de conflictos, las habilidades comunicacionales o la toma de decisiones, entre otras. Para construir y promover la resiliencia los autores señalan como primer paso brindar afecto y apoyo de forma incondicional, considerándolo como el elemento fundamental del modelo, teniendo en cuenta que sin él, es muy difícil superar las adversidades.

En segundo lugar, establecer y transmitir expectativas elevadas, pero realistas, para fomentar un efecto motivador para el desarrollo del adolescente. Finalmente, el círculo se completaría con brindar oportunidades de participación significativa, no sólo en el seno de la familia, sino también de forma comunitaria, otorgando responsabilidades sobre la toma de decisiones y compromisos que eduquen sobre las consecuencias positivas y negativas de dichas decisiones.

Este modelo tiene similitudes con los anteriores modelos de Grotberg y Vanistendael ya que toma como eje fundamental y destacado el afecto y el apoyo hacia el niño y el adolescente. Quizás, el aspecto más destacado por su innovación es el fomento de la resiliencia a través de la participación del adolescente en su vida social, dotándolo de responsabilidades tanto en la toma de decisiones como en las consecuencias que de ellas se derivan.

I.4.2. Programas de formación y de promoción de la resiliencia

El desarrollo de programas de promoción de la resiliencia se ha ido desarrollando progresivamente desde que los estudios realizados sobre todo en la primera y segunda generación concluyeran que el enfoque de la resiliencia resultaba importante para desarrollar políticas de intervención, planteando dichas intervenciones más allá de los aspectos clínicos que subrayaban las carencias o déficits de la persona (Osborn, 1990; Werner, 1989).

De acuerdo con Werner (1989), la aplicación de intervenciones sobre personas invulnerables y la reducción de las condiciones de riesgo a las cuáles se sometían, puede hacerse desde un enfoque clínico o de riesgo, o desde un enfoque positivo o resiliente. El enfoque de riesgo trata de reducir las condiciones que causan el riesgo, y en caso de no ser posible su erradicación, trata de disminuir el impacto y la exposición de la fuente del riesgo (factores de riesgo) que afectan sobre las personas. Por el contrario, el enfoque de la resiliencia trata de aumentar, reforzar y promover los puntos fuertes y las potencialidades de las personas, que actúan como factores protectores en una situación de riesgo determinada. El enfoque de intervención centrado en la promoción de la resiliencia resulta de interés porque resalta los aspectos positivos de la persona (Kotliarenko et al., 1997). Los programas basados en el enfoque de riesgo tenían un carácter compensatorio, en tanto que tenían como objetivo suplir las carencias de quienes estuvieran en situación de riesgo.

Por su parte, los programas basados en el enfoque de la resiliencia, abren un nuevo abanico de posibilidades para la superación de las adversidades.

Durante esta última década los programas de fomento de la resiliencia han tratado de implicar a diferentes actores, siendo principalmente objeto directo de sus intervenciones la infancia y la adolescencia. Sin embargo en los últimos años, a raíz de la diversificación de la resiliencia en diferentes contextos a cargo de investigaciones de la tercera generación, se han ido ampliando poco a poco los destinatarios de estos programas de intervención, pasando de focalizar sus intervenciones solamente en la infancia y la adolescencia para centrarse también en sus familias y los profesionales de servicios sociales que trabajan directamente con familias consideradas en situación de riesgo de exclusión social.

No es de extrañar que la gran mayoría de estos programas vayan dirigidos a la promoción de la resiliencia en la infancia y la adolescencia, puesto que este colectivo es desde el cual ha surgido la mayor parte de conocimiento aportado sobre resiliencia. Dicho de otro modo, sobre todo desde sus inicios el mayor conocimiento aportado provenía de las investigaciones que centraban el estudio de la resiliencia en la infancia y la adolescencia en riesgo. No obstante, a pesar de lo que pueda parecer, este hecho no es un aspecto negativo, sin ninguna duda. Si bien es cierto que la resiliencia puede darse en cualquier momento de la vida, no es menos cierto que la etapa de la infancia y la adolescencia es un periodo importantísimo en el que deben establecerse las bases de los comportamientos resilientes futuros.

Los programas que han propuesto el fomento de la resiliencia desde un enfoque familiar, es decir, desde el núcleo familiar, también repercuten en favor de la infancia y la adolescencia que crece, vive y se desarrolla en el seno de la familia. Estos programas han dado importancia a la familia como núcleo fundamental en el desarrollo infantil y juvenil, pero también como núcleo que provisiona elementos esenciales de la resiliencia, como el apoyo, el afecto o la comunicación, entre otros. Además de estos elementos, estos programas han dado valor al fomento de las relaciones familiares o a la cohesión familiar, a la realización de actividades en común o, a la resolución de conflictos, entre otros. De acuerdo con Rodrigo et al. (2008), los programas de formación y fomento de la resiliencia familiar han tratado de identificar cuál es el rol de los padres/madres y de la familia en la promoción de la resiliencia para posteriormente formar a los progenitores para que estos sean a su vez promotores de la resiliencia de sus hijos e hijas.

Esto concuerda con los planteamientos de Rutter (1999) y Grotberg (2001) que señalan la necesidad de adaptar los programas de promoción de resiliencia según la adversidad, las personas implicadas, los contextos en que estas personas se desarrollan así como a las diferencias en edad, género, etnia o religión. Del mismo modo, Grotberg (2001) señala que la evaluación de la resiliencia no debe hacerse tomando en cuenta de forma aislada los factores de riesgo y los factores de protección, sino teniendo en cuenta los diferentes factores que confluyen en los resultados resilientes. Melillo (2001) defiende la vocación práctica de la resiliencia a través de la realización de programas educativos, sanitarios, y de intervención social que refuercen y promuevan características resilientes en personas de todas las edades, familias y comunidades.

La implementación de estos programas ha demostrado que la aplicación de metodologías grupales en las cuales se cuente con la participación tanto de padres y madres como de hijos e hijas, resulta mucho más enriquecedora y provechosa que aquellas intervenciones basadas en la aplicación de metodologías individualizadas. Asimismo, también se ha demostrado la viabilidad de programas diseñados bajo metodologías de investigación – acción – formación de profesionales que intervienen en dichas acciones. Esto además de ser un elemento de cambio para las familias, supone un cambio para los profesionales, puesto que les ayuda a cambiar el modelo de intervención profesional con la incorporación a sus prácticas de estrategias de intervención grupal.

I.5. Estudios e investigaciones

A lo largo de estos diez últimos años, un amplio número de investigaciones han contribuido de forma sustancial al conocimiento de la resiliencia. Windle (2011) afirma que en esta última década las disciplinas donde más interés ha despertado el estudio de la resiliencia han sido las ciencias sociales, la psicología, la pedagogía y la medicina, siendo mayoritarias las investigaciones realizadas con la juventud, la infancia y la adolescencia.

Las repercusiones y aportaciones de los estudios realizados en la primera y la segunda generación han sentado las bases que han permitido desarrollar una gran variedad de investigaciones. Por ello, en este apartado se analiza cuáles han sido los principales avances de la investigación sobre resiliencia a lo largo de esta última década.

En primer lugar, se recoge en la Tabla I.3 una selección de los estudios e investigaciones sobre resiliencia realizados a partir de los años dos mil en adelante. No se incluyen en esta selección aquellas investigaciones cuyos marcos de estudio de la resiliencia no se sitúan dentro del campo de las ciencias sociales o de la psicología. En la tabla se detalla el autor principal de los artículos que han publicado estos estudios, el objetivo de la investigación, la muestra o los participantes, la metodología empleada y las principales conclusiones o resultados que han aportado.

En segundo lugar, tras la presentación de esta tabla, se analizan las implicaciones más relevantes de estos estudios e investigaciones. Con la finalidad de seguir un discurso estructurado se ha organizado este apartado en tres secciones distintas de acuerdo a: a) el enfoque de las investigaciones, b) la población de estudio y c) la metodología de investigación.

Se recogen y analizan un total de 25 artículos publicados en el periodo comprendido entre los años 2001-2013. De ellos, un total de 7 son artículos de revisión, mientras que los 13 restantes corresponden a investigaciones desarrolladas bajo distintas metodologías.

Año	Autores	Objetivo	Participantes
2011	Hjemdal et al.	Explorar la validez de constructo de la Escala de Resiliencia para los adultos (RSA) en una muestra de Bélgica de habla francesa y la invariancia de la prueba de medición entre la muestra belga y noruega.	363 estudiantes belgas (158 hombres y 205 mujeres) y 315 estudiantes noruegos (73 hombres y 243 mujeres) entre 17 y 44 años.
2011	Hjemdal et al.	Explorar la relación entre la frecuencia de síntomas psiquiátricos a través de escalas de personalidad y los factores de resiliencia entre los adolescentes mayores a través de la escala READ.	307 estudiantes de secundaria con una edad media de 16,4 años.
2011	Lietz et al.	Conocer las fortalezas y el proceso de resiliencia seguido por familias que consiguieron la reunificación familiar tras una medida de protección a la infancia.	19 adultos representando a 15 familias.
2011	Windle	Analizar el concepto de resiliencia a partir de una amplia gama de perspectivas disciplinarias y clarificar la definición.	-
2011	Windle et al.	Revisa sistemáticamente el rigor psicométrico de las escalas de medición de resiliencia desarrolladas para su uso en la población general y clínica.	-
2010	Al-Ani et al.	Analizar cómo está cambiando la percepción y la experiencia de la guerra cuando puede escribir y comunicarse a través de blogs.	125 blogs escritos por ciudadanos iraquíes que sufrieron la Guerra de Iraq.
2010	Anderson-Butcher et al.	Describir y analizar el contenido de 100 blogs de adolescentes a través de un marco de riesgo y resiliencia.	100 adolescentes entre 13 y 18 años con una media de 15,61 años quienes escriben blogs en la red www.xanga.com.
2009	Mark et al.	Conocer cómo la tecnología fue adoptada y utilizada por los ciudadanos para ser más resilientes en tiempos de guerra.	45 ciudadanos iraquíes.

Tabla I.3: Investigaciones más significativas en materia de resiliencia a lo largo de estos últimos diez años

Metodología	Conclusiones/Resultados
Cuantitativa: Estadística descriptiva, correlaciones y análisis de fiabilidad	El RSA puede ser un instrumento válido y fiable para medir los factores de protección. Los resultados también indican la validez transcultural validez de la RSA en una muestra de Bélgica de habla francesa.
Cuantitativa: Correlación entre variables	Las puntuaciones más altas de resiliencia predicen puntuaciones más bajas en los niveles de depresión, ansiedad, estrés y síntomas obsesivo-compulsivos después de controlar la edad y sexo.
Cualitativa: Análisis de contenido de entrevistas en profundidad	Identificación de 5 etapas en el proceso de resiliencia: supervivencia, adaptación, aceptación, crecimiento- desarrollo y ayuda a los otros. Identificación de 10 fortalezas familiares, que se van repitiendo y dando en cada etapa: comunicación, visión-evaluación, moralidad/espiritualidad, apoyo social externo, apoyo social interno, sentido del humor, creatividad/flexibilidad, toma de decisiones frente a las necesidades de la familia, establecimiento de límites, previsión de dificultades familiares.
Revisión	Una gran parte de la investigación se encamina a analizar la resiliencia dentro de la disciplina de la psicología del desarrollo, desarrollándose principalmente con niños y adolescentes. Una importante contribución a la investigación de la resiliencia podría ser a través de estudios multidisciplinarios que analizan la dinámica de la resiliencia durante toda la vida, su papel en el envejecimiento saludable y en la gestión de la pérdida, entre otros.
Revisión	De las diecinueve escalas de resiliencia que fueron revisadas, todas ellas tuvieron alguna información faltante en relación con las propiedades psicométricas. La Connor-Davidson Resilience Scale, la Resilience Scale for Adults (RSA) y su versión para adolescentes (READ) y la Brief Resilience Scale recibieron las mejores puntuaciones psicométricas. La adecuación conceptual y teórica de algunas escalas era cuestionable.
Cualitativa: Análisis de contenido de blogs	Se encontró que los blogs crean un entorno virtual seguro donde la gente puede interactuar libremente. Los blogs permiten una gran red de apoyo global a través de su naturaleza interactiva y personal. Los blogs permiten a las personas que experimentan un conflicto a entablar un diálogo con la gente fuera de sus fronteras para discutir su situación.
Cualitativa: Análisis de contenido de blogs	Los resultados describen la relación de los adolescentes con el uso de Internet. La mayoría de los contenidos publicados fueron contenidos que denotaban conductas prosociales, tales como colaboración para hacer deberes, planificación para salir con los amigos o eventos tales como bailes. Una cantidad sorprendentemente pequeña de contenidos incluyó textos sobre conductas y factores de riesgo.
Cualitativo: Entrevistas en profundidad	Se identifican distintas propiedades resilientes: la reconfiguración de las redes sociales, la autoorganización, la perseverancia, las prácticas proactivas y la reparación de la confianza en la información. La tecnología les sirvió de apoyo para reconfigurar su identidad, para colaborar a través de las organizaciones religiosas, para crear una memoria colectiva y para proporcionar fuentes alternativas de noticias e información.

Año	Autores	Objetivo	Participantes
2009	Soest et al.	Validar una escala de resiliencia para adolescentes (READ).	6.723 estudiantes noruegos de secundaria entre 18 y 20 años.
2008	Mark et al.	Describir cómo la tecnología juega un papel importante que proporciona a las personas recursos para reconstruir, modificar y desarrollar nuevas rutinas o patrones de acción, para el trabajo y la socialización.	59 personas (32 hombres y 27 mujeres) que vivieron el conflicto de la Guerra de Iraq
2008	Vanderbilt et al.	Examinar las posibles limitaciones teóricas sobre la capacidad de resiliencia en todos los niveles de riesgo, el tiempo y el dominio de las habilidades resilientes.	-
2007	Daining et al.	Identificar los factores personales e interpersonales que contribuyen a la resiliencia de jóvenes que finalizan su estancia en centros residenciales.	100 jóvenes de 18 años o menos que vivieron en el último año en un centro residencial
2007	Drapeau et al.	Entender mejor los procesos que contribuyen a la resiliencia de los adolescentes en acogimiento familiar y residencial.	12 adolescentes entre 14 y 17 años en acogimiento residencial y familiar.
2006	Condly	Analizar la literatura para identificar y explicar las implicaciones que los factores de riesgo y de protección tienen para la creación de programas de apoyo a la resiliencia en niños en edad escolar.	-
2006	Daniel	Explorar en qué medida el concepto de resiliencia puede ponerse en práctica para su uso con los niños abandonados en el contexto del trabajo social institucional como ayuda para la planificación y evaluación en Escocia.	8 niños entre 5 y 11 años en acogimiento y sus respectivos trabajadores sociales de referencia.
2006	Hjemdal et al.	Validar una escala de resiliencia para adolescentes (versión preliminar READ).	425 adolescentes (184 chicos y 235 chicas entre 13 y 15 años)
2005	Beitin et al.	Explorar como han percibido y lidiado con las repercusiones que tuvieron los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001.	18 parejas árabes entre 5 y 42 años viviendo en New York y New Jersey
2005	Bonnano	Reflexionar acerca de la resiliencia entre los adultos expuestos a acontecimientos potencialmente traumáticos.	-
2005	Friborg et al.	Validar una escala de resiliencia para adultos (RSA) a través de la comparación con otras escalas de medición (personalidad - 5FFs -, habilidades cognitivas avanzadas y la inteligencia social - ETI -).	482 aspirantes a una escuela militar: 47 mujeres y 403 hombres, con una media de 24 años de edad

Tabla 1.3 (Cont.): Investigaciones más significativas en materia de resiliencia a lo largo de estos últimos diez años

Metodología	Conclusiones/Resultados
Cuantitativa: estadística descriptiva, correlaciones y análisis de fiabilidad	Una versión modificada de la READ puede ser válida para la evaluación de los factores de resiliencia, lo que servirá como una herramienta valiosa en la investigación de factores de riesgo.
Cualitativa: Entrevistas semiestructuradas (19) y entrevistas telefónicas (40)	La gente crea nuevas combinaciones entre los recursos tecnológicos y físicos disponibles para adaptarse y sobrevivir en contextos de adversidad. El uso de nuevos recursos en la creación de nuevas rutinas ha llevado a más de una dependencia de trabajo virtual y en algunos casos a cambios estructurales más profundos.
Revisión	La resiliencia, como una construcción global, parece ser poco común en los más altos niveles de riesgo. Sin embargo es un constructo dinámico que varía a través del tiempo.
Cualitativa: Entrevista autoadministrada a través de ordenador	Los resultados del estudio indican que las mujeres, los participantes más jóvenes y los jóvenes con menor percepción de estrés de la vida tuvieron una mayor puntuación de resiliencia.
Cualitativa: Informes y entrevistas	Existencia de tres puntos de inflexión en el proceso de recuperación de los adolescentes: acción, relación y reflexión.
Revisión	Una comprensión adecuada del riesgo y capacidad de recuperación es esencial para el diseño e implementación de políticas y programas que intenta corregir algunos de los efectos que la violencia en la comunidad, la discordia familiar y el abuso, la pobreza y la condición de minoría puede tener en los niños.
Mixta: Estudio de casos con informes, cuestionarios y entrevistas	El enfoque de resiliencia permite a los trabajadores sociales mejorar su conocimiento del niño.
Cuantitativa: Análisis factorial confirmatorio	Los resultados muestran que la READ tiene las cualidades psicométricas necesarias para medir todos los aspectos centrales de la construcción psicológica de la resiliencia.
Cualitativa: Entrevistas en profundidad	Existencia de cinco grandes temas para superar las secuelas: Dar sentido a los ataques, entorno social, construcción de la identidad, recursos y culturización.
Revisión	Hay varias maneras en que los adultos pueden manifestar estar resilientes, no habiendo un elemento clave para ellos, sino que a veces la resiliencia se logra por medios que no son totalmente adaptables en circunstancias normales.
Cuantitativa: Análisis factorial confirmatorio	Los análisis confirman la relación entre la inteligencia y la resiliencia. Los factores de la escala: fuerza personal, competencia social, estilo estructurado, cohesión familiar y recursos sociales en comparación con los cinco grandes factores son útiles para discriminar los perfiles de personalidad bien adaptados y más vulnerables. Todos los factores de resiliencia se correlacionaron positivamente con el perfil de personalidad bien ajustada.

Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales
de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social

Año	Autores	Objetivo	Participantes
2004	Kim-Cohen et al.	Examinar las contribuciones genéticas y ambientales que estas tienen sobre la resiliencia de los niños pequeños en situación de vulnerabilidad y bajo nivel socioeconómico.	1116 familias formadas por madres e hijos gemelos mayores de 5 años
2003	Fredrickson et al.	Corroborar hipótesis sobre la relación entre las emociones positivas y la resiliencia tras los atentados del 11 de septiembre de 2001 en Nueva York.	47 graduados universitarios (18 hombres y 29 mujeres) entre 18 y 25 años con una media de edad de 20 años
2003	Friborg et al.	Validar una versión preliminar de la escala para medir la presencia de recursos de protección que promueven la resiliencia en adultos (Versión preliminar de la RSA).	Un grupo piloto de 59 pacientes y un grupo control de 276 personas
2003	Olsson et al.	Examinar los diversos usos del término resiliencia para ayudar a desarrollar nuevos programas de investigación en el campo.	-
2002	Walsh	Orientar la intervención clínica y los esfuerzos de prevención con las familias vulnerables.	-
2001	Carr et al.	Examinar los factores de riesgo y los factores protectores de los delincuentes juveniles y su relación con la reincidencia.	76 menores en libertad vigilada masculinos y femeninos en una gran área metropolitana.

Tabla I.3 (Cont.): Investigaciones más significativas en materia de resiliencia a lo largo de estos últimos diez años

Metodología	Conclusiones/Resultados
Cuantitativa: Análisis correlacional entre variables (genéticas y ambientales)	El calor materno, el fomento de actividades y el temperamento son factores clave para la promoción de la resiliencia. Asimismo, la resiliencia es en parte hereditaria y los procesos de protección operan como consecuencia tanto de aspectos genéticos como de efectos ambientales.
Cuantitativa: Análisis correlacional entre distintas escalas (recursos psicológicos, resiliencia y afectividad)	Los resultados sugieren que las emociones positivas amortiguan las consecuencias de las crisis de las personas y les permiten ser más resistentes a la depresión y el desánimo.
Cuantitativa: Correlaciones entre grupos al pasar el instrumento 2 veces con una separación de 4 meses	El RSA diferenció entre pacientes y sujetos control sanos. La validez discriminante fue indicada por correlaciones con otras escalas y entre los grupos. El RSA puede ser utilizado como una medida válida y confiable en psicología de la salud y clínica para evaluar la presencia de factores de protección para recuperar y mantener la salud mental.
Revisión	Los estudios en materia de resiliencia pueden agruparse en dos enfoques diferenciados pero complementarios: aquellas investigaciones que toman la resiliencia como recurso de adaptación y aquellas investigaciones que toman la resiliencia como proceso de adaptación.
Revisión	El enfoque de la resiliencia individual y familiar ha evolucionado en las últimas dos décadas de un enfoque caracterizado por la terapia familiar, hacia un enfoque de fortalecimiento y funcionamiento de la familia en el contextos de adversidad.
Cuantitativa: ANOVA de medias repetidas	Los factores de protección (características personales, las condiciones familiares y compañeros) son clave para diferenciar delincuentes reincidentes, aunque no determinantes. El enfoque de la resiliencia refuerza la importancia de reforzar los factores protectores en los jóvenes delincuentes como medio para disuadir la conducta delictiva.

I.5.1. El enfoque de las investigaciones

Según Olsson et al., (2003), los estudios en materia de resiliencia pueden agruparse en dos enfoques diferenciados pero complementarios: aquellas investigaciones que toman la resiliencia como recurso de adaptación y aquellas investigaciones que toman la resiliencia como proceso de adaptación.

En primer lugar, las investigaciones que se centran en estudiar la resiliencia como recurso de adaptación, subrayan la importancia de la funcionalidad para conseguirla y están orientadas a la intervención y a la práctica para el fomento y mejora de la resiliencia (Al-Ani et al., 2010; Anderson-Butcher et al., 2010; Daniel, 2006; Drapeau, Saint-Jacques, Lépine, Bégin, & Bernard, 2007; Fredrickson et al., 2003; Mark et al., 2009; Mark & Semaan, 2008; Walsh, 2002).

En segundo lugar, las investigaciones en materia de resiliencia que se basan en el proceso de adaptación, buscan el equilibrio que el individuo debe encontrar entre los factores de riesgo y los factores de protección (Olsson et al., 2003). Estas investigaciones tratan de describir cuáles son los mecanismos de protección relacionados con la resiliencia (Beitin & Allen, 2005; Bonanno, 2005; Carr & Vandiver, 2001; Condly, 2006; Daining & DePanfilis, 2007; Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge, & Hjemdal, 2005; Friborg, Hjemdal, Rosenvinge, & Martinussen, 2003; Hjemdal, Friborg, Stiles, Martinussen, & Rosenvinge, 2006; Hjemdal, Vogel, Solem, Hagen, & Stiles, 2011; Hjemdal, Friborg, et al., 2011; Kim-Cohen, Moffitt, Caspi, & Taylor, 2004; Lietz & Strength, 2011; Soest, Mossige, Stefansen, & Hjemdal, 2010; Windle, Bennett, & Noyes, 2011).

Las investigaciones centradas en la intervención ponen de manifiesto que hay que centrar el trabajo de la resiliencia en los jóvenes adolescentes y en sus familias, potenciando sus cualidades y aspectos positivos en la intervención. Este enfoque positivo es útil para trabajar con niños y familias que se encuentran en riesgo de exclusión social. Valorar los ámbitos positivos puede mejorar los resultados y por lo tanto estos, deben ser más estudiados (Daniel, 2006). Por eso es necesario que los adolescentes y sus familias estén en el centro del proceso de intervención para que se les pueda ayudar a cambiar, y detectar las voluntades de cambio para que puedan modificar su proyecto de vida (Drapeau et al., 2007; Walsh, 2002).

En cuanto a las investigaciones centradas en los mecanismos y factores de protección que han sido estudiados por los investigadores se encuentran aspectos esenciales para el desarrollo de la resiliencia del niño y del adolescente (Condly, 2006) así como de los adultos y las familias (Beitin & Allen, 2005; Bonanno, 2005; Lietz & Strength, 2011). Según la revisión de las obras seleccionadas, los ejemplos de factores personales que contribuyen a una adaptación positiva son entre otros: la inteligencia, la templanza o el entorno y ambiente (Beitin & Allen, 2005; Condly, 2006; Friberg et al., 2005); la autonomía, las habilidades para resolver problemas, la determinación y la fe (Beitin & Allen, 2005; Daining & DePanfilis, 2007); la autoestima y la familia – fuerza, cohesión, historia y unidad familiar – (Beitin & Allen, 2005; Bonanno, 2005; Carr & Vandiver, 2001; Daining & DePanfilis, 2007), las competencias sociales y personales (Daining & DePanfilis, 2007), y las aficiones (Carr & Vandiver, 2001). Por otro lado la cooperación entre los distintos contextos de desarrollo y agentes de socialización como: la escuela, los padres, la pareja, el grupo de iguales, los profesores o los trabajadores sociales; son esenciales para potenciar el desarrollo de jóvenes y adultos (Beitin & Allen, 2005; Carr & Vandiver, 2001). Aun así, son necesarios exhaustivos exámenes sobre las experiencias de los jóvenes que deberían ampliar la exploración de los factores de protección que contribuyen a la resiliencia (Anderson-Butcher et al., 2010; Daining & DePanfilis, 2007).

1.5.2. La población de estudio

Respecto a la población de referencia en los estudios realizados, la mayoría de los casos son artículos centrados en niños y jóvenes adolescentes (Anderson-Butcher et al., 2010; Daining & DePanfilis, 2007; Hjemdal et al., 2006; Hjemdal, Friberg, et al., 2011; Soest et al., 2010) y en colectivos propios de la infancia y la adolescencia en situación de riesgo (Carr & Vandiver, 2001; Daniel, 2006; Drapeau et al., 2007). Esto confirma lo expuesto por Windle (2011) cuando señala que el conocimiento aportado durante esta década en cuanto a los factores y los procesos de resiliencia, procede de investigaciones realizadas mayoritariamente con la adolescencia. En este sentido, el mismo autor plantea que el grado de conocimiento ha sido tan amplio que algunos autores destacan la necesidad de comenzar a realizar estudios con otros colectivos sociales para avanzar en el conocimiento de la resiliencia (Windle, 2011). A pesar de la importancia que merece el estudio de la resiliencia en la

adolescencia, algunos autores en esta década han dirigido sus investigaciones hacia otras poblaciones, como familias (Beitin & Allen, 2005; Kim-Cohen et al., 2004; Lietz & Strength, 2011) o adultos que han vivido situaciones traumáticas (Al-Ani et al., 2010; Mark et al., 2009; Mark & Semaan, 2008), variando así la muestra o los participantes que tradicionalmente tomaban los estudios sobre resiliencia.

En esta línea, una mayor contribución en la investigación sobre resiliencia podría hacerse a través de estudios más multidisciplinares que examinen la dinámica de la resiliencia con otros atributos relacionados con la vida de las personas (Windle, 2011). En muchos casos, el riesgo o la adversidad no es un hecho aislado de la persona, capaz de cambiar de forma activa. Por ejemplo, una adversidad común en los estudios de los niños resilientes, niñas y adolescentes es la pobreza y las privaciones. Desde una perspectiva del ciclo de vida de la pobreza y las privaciones relacionadas con los obstáculos de la exclusión social, el estudio y la promoción de la resiliencia deben continuar.

También debería tenerse en cuenta el estudio de la resiliencia en etapas evolutivas del desarrollo humano más avanzadas. Aspectos a tener en cuenta son: cómo los adultos logran hacer frente a las adversidades y consiguen desarrollarse ante una serie acontecimientos adversos que generan pérdidas irreversibles, como la pérdida de parejas, amigos y familiares, el desempleo, el divorcio y los problemas de salud. En relación con el estudio de la resiliencia en edades avanzadas, Staudinger et al. (1995) ya propuso que la gestión de la pérdida también debería ser considerada en el estudio de la resiliencia. La adaptación a situaciones tales como las enfermedades crónicas puede tener un menor nivel de interés, pero todavía se debe considerar que este enfrentamiento a la adversidad es una manifestación de la resiliencia, dado el contexto.

Otros autores plantean la necesidad de realizar aproximaciones al estudio de la resiliencia desde enfoques multidisciplinares. El estudio de cómo la resiliencia puede ser promocionada o desarrollada a través del arte, el deporte o las TIC, son aspectos que deberán ser abordados en futuras investigaciones por parte de la comunidad científica.

No obstante, a pesar de ser menores las reflexiones, artículos e investigaciones que se han centrado en el estudio de la resiliencia de unidades familiares (Beitin & Allen, 2005; Kim-Cohen et al., 2004; Lietz & Strength, 2011), es en este campo donde más recorrido ha tenido el estudio de la resiliencia en estos últimos años, yendo más allá del enfoque individual. Es verdad que hasta el momento la mayoría de las investigaciones sobre

resiliencia siguen abordando al individuo, pero la resiliencia familiar es la que más auge ha tenido hasta el momento. Por ello, cada vez más se cuenta con mayor literatura científica sobre resiliencia familiar. A nivel nacional, Rodrigo et al. (2008), definen la resiliencia familiar como aquellos procesos que posibilitan a las familias, que tienen que lidiar con situaciones de crisis o estrés crónico, salir fortalecidas de dichas situaciones. Los autores señalan que las investigaciones dirigidas a comprender y profundizar en la concepción de la resiliencia familiar, intentan aclarar dos cuestiones. En primer término, cuál es el rol de los padres/madres y de la familia en la promoción de la resiliencia; y en segundo término, cómo formar a los progenitores para que estos sean a su vez promotores de la resiliencia en sus hijos e hijas. Respecto a la primera cuestión las investigaciones internacionales y nacionales, tratan de describir cuáles son las características básicas y los mecanismos de las familias resilientes para, posteriormente, crear programas de fortalecimiento y promoción de la resiliencia familiar. Respecto a la segunda, las investigaciones se centran en aplicar dichos programas con la ayuda de los profesionales de servicios sociales para que familias en situación de riesgo adquieran, mejoren y desarrollen competencias parentales y familiares, y transfieran mayor bienestar, atención, educación y cuidado a la infancia de sus familias en sus propios hogares.

De acuerdo con Walsh (2002) todo esto pone de manifiesto que, independientemente del enfoque con el que se realicen las investigaciones, estas deben situarse en un marco de intervención positivo y pragmático, y dejar de centrarse en el fracaso de las familias para centrarse en el éxito de éstas si el objetivo es el apoyo de la fuerza familiar para facilitar procesos clave en intervención y prevención.

Igualmente, es imprescindible tener en cuenta los factores que ayudan a la resiliencia de los niños para mejorar las políticas y los programas para jóvenes en riesgo (Condly, 2006). Esto subraya la importancia de enseñar a familias y jóvenes adolescentes habilidades para superar y afrontar todo tipo de dificultades en lugar de evitarlas o minimizarlas centrándose solamente en los factores de riesgo (Friborg et al., 2005). Estas evidencias surgen a raíz de lo sucedido en muchos programas y políticas para jóvenes y de prevención de la exclusión social, que se centraban en los aspectos negativos y en los factores de riesgo que no daban soluciones para mejorar la vida de esos niños.

Otros factores a tener en cuenta en el estudio de la resiliencia son género y la edad de los participantes (Daining & DePanfilis, 2007). En su investigación con antiguos jóvenes acogidos, Daining et al. (2007) indican que las mujeres tenían una mayor resiliencia que los hombres. En general, esta diferencia puede ser debida a que los chicos tienen más competencias personales, mientras que las chicas tienen más habilidades sociales (Friborg et al., 2004). Por su parte Kim-Cohen et al., (2004) señalan que el temperamento, como factor relacionado con el género, es clave para la promoción de la resiliencia ya que los procesos de protección operan como consecuencia tanto de aspectos genéticos como de efectos ambientales. Daining et al. (2007) añaden que la edad también mantiene una relación positiva con la resiliencia. En su estudio, los jóvenes que eran mayores en el momento de dejar la acogida, demostraron una mayor resiliencia que los que la abandonaron siendo más jóvenes.

I.5.3. Metodología

En cuanto a la metodología de las investigaciones analizadas en la revisión de la literatura científica sobre resiliencia en esta última década, se observa como una buena parte de los artículos analizados se refieren a revisiones teóricas, reflexiones y análisis de los conceptos relacionados con la resiliencia (Bonanno, 2005; Condly, 2006; Olsson et al., 2003; Vanderbilt-Adriance & Shaw, 2008; Walsh, 2002; Windle et al., 2011; Windle, 2011). Este hecho pone de relieve el debate existente – al cual se hacía mención en apartados anteriores – en la comunidad científica no sólo alrededor del concepto de resiliencia sino fundamentalmente a los aspectos que están más relacionados con este concepto. Esto indica la gran complejidad que supone analizar y realizar estudios en torno a este concepto. La resiliencia se puede desarrollar con el tiempo, y esto lo hace un concepto sumamente interesante pero también muy dinámico, en el que influyen muchos factores para su estudio, de ahí su complejidad.

Y es que a medida que la resiliencia se abre a otras perspectivas multidisciplinares y se ahonda en su vasto conocimiento, este constructo se hace más escurridizo (Kumpfer, 2002). Además, atiende a la necesidad planteada anteriormente de definir con mayor exactitud qué se entiende por resiliencia desde la perspectiva de la investigación científica (Olsson et al., 2003).

Similar ha sido el número de investigaciones desarrolladas desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa. En cuanto a los estudios cualitativos las técnicas de investigación más utilizadas fueron las entrevistas en profundidad (Beitin & Allen, 2005; Drapeau et al., 2007; Lietz & Strength, 2011; Mark et al., 2009) o variantes de la misma técnica (Mark & Semaan, 2008) y el análisis de contenido (Al-Ani et al., 2010; Anderson-Butcher et al., 2010). Otras técnicas como el estudio de casos (Daniel, 2006) fueron realizadas bajo metodologías mixtas que combinaban lo cualitativo con lo cuantitativo. En cuanto a la investigación cuantitativa la mayoría de los estudios han empleado el análisis correlacional para sus hallazgos (Carr & Vandiver, 2001; Fredrickson et al., 2003; Friberg et al., 2003; Hjemdal, Vogel, et al., 2011; Hjemdal, Friberg, et al., 2011; Kim-Cohen et al., 2004; Soest et al., 2010). Otras investigaciones han recurrido al análisis factorial y sus variantes para validar instrumentos de medición de la resiliencia en adultos y adolescentes (Friberg et al., 2005; Hjemdal et al., 2006).

Algunos de estos estudios realizados bajo metodologías cuantitativas, han propiciado el desarrollo de los primeros instrumentos que permiten conocer el grado de resiliencia a nivel individual (Hjemdal et al., 2006; Soest et al., 2009; Windle et al., 2011). Por un lado, estas investigaciones han aportado conocimiento acerca de la resiliencia relacionándola con conceptos como la ansiedad, el estrés, etc. Por ejemplo, el estudio de Carr & Vandiver (2001) fue uno de los primeros estudios a principios de esta última década que relacionaba la resiliencia con la presencia, ausencia o pérdida de un factor de estrés. Por otro lado, también han ayudado a comprender qué aspectos intrapsíquicos están relacionados con una respuesta ajustada a la adversidad. Los estudios de Friberg et al. (2005, 2003), Hjemdal, Friberg, et al. (2011), Hjemdal et al. (2006) y Soest et al. (2009) han servido para desarrollar y validar diferentes escalas de resiliencia (READ para adolescentes y RSA para adultos) y han permitido determinar y contrastar con estos mismos instrumentos, cuáles son los factores que hacen que una persona sea resiliente, a partir de un análisis transversal de los mismos. En el caso de la escala READ, se preguntó a jóvenes adolescentes sobre su lugar de residencia, sexo, situaciones negativas que habían vivido, si se habían sentido excluidos por sus compañeros, si realizaban algún deporte de grupo, entre otros. Los resultados de este estudio demuestran que el READ es un instrumento válido para medir la resiliencia en adolescentes. Sin embargo, según los mismos autores continúan siendo necesarios otros estudios para volver a validar esta escala sobre todo en otros países. Este trabajo es una oportunidad para hacer investigaciones longitudinales con factores similares entre la adolescencia y la edad adulta.

En este sentido, destacables son los pocos estudios longitudinales presentados durante esta década, siendo estos necesarios, ya sean planteados desde una perspectiva cualitativa o cuantitativa, puesto que permiten observar, analizar y explicar las hipótesis de investigación desde una perspectiva temporal distinta. También son necesarios más estudios de carácter cuantitativo porque permiten generalizar ampliamente los resultados obtenidos. La dificultad que supone acceder a amplias muestras en las ciencias sociales junto con los elevados porcentajes de mortalidad de las muestras, especialmente en estudios longitudinales y en algunos colectivos sociales desde los cuales se aborda el estudio de la resiliencia, son los factores que quizás más determinen y constaten a su vez la necesidad de ampliar los esfuerzos para llevar a cabo este tipo de estudios.

Este hecho se demuestra teniendo en cuenta las muestras de los estudios analizados. Pocos estudios cualitativos han logrado contar con muestras de más de 100 sujetos. Concretamente fueron tres estudios: 1) Daining (2007) con la realización de entrevistas en profundidad administradas por ordenador a 189 jóvenes de 18 años o más que dejaron su situación de acogida en familia extensa o ajena, 2) Anderson-Butcher et al. (2010) quienes realizaron un análisis del contenido de los blogs de 100 adolescentes para determinar si a través de este medio se daban conductas que promovían el riesgo o la resiliencia y 3) Al-Ani et al. (2010) quienes realizaron bajo la misma metodología que Anderson-Butcher et al. (2010) un análisis de contenido de blogs de 125 ciudadanos iraquíes que habían vivido la Guerra de Iraq y con el que describieron cómo estos ciudadanos fomentaban la resiliencia a través de este entorno virtual. Las demás investigaciones aportaron conclusiones con muestras inferiores a 100 sujetos: Lietz (2011) con una muestra de 15 familias, Drapeau (2007) con una muestra de 12 jóvenes, 6 chicos y 6 chicas de entre 14 y 17 años, Daniel (2006) con un estudio de casos a 8 niños entre 5 y 11 años que habían sufrido en la mayoría de los casos maltrato por negligencia (6 de los cuales vivían en acogida, 1 en familia extensa y 1 en su hogar pero bajo seguimiento), Beitin (2005) con una muestra de 18 parejas árabe-americana instaladas en Nueva York y Nueva Jersey, entre los 35 y los 70 años; todos ellos como estudios cualitativos y Carr (2001), que trabajó con 76 expedientes de jóvenes (43 chicos y 33 chicas) de entre 11 y 17 años en el momento en que delinquieron, este último como único estudio cuantitativo.

Son igualmente necesarios e importantes los planteamientos cualitativos que aborden el estudio de la resiliencia. Estos han permitido realizar acercamientos más precisos al estudio de la resiliencia, con la realización de entrevistas y grupos de discusión (Lietz & Strength, 2011). Los planteamientos realizados bajo metodologías cualitativas han aportado conocimiento acerca de los procesos vinculados a la promoción y al desarrollo de la resiliencia en colectivos de riesgo, tanto en adolescentes como en familias (Amorós et al., 2010).

Estos acercamientos al estudio de la resiliencia salvan los sesgos y los problemas que algunos instrumentos de evaluación tienen cuando deben ser respondidos por colectivos en situación de riesgo de exclusión social, con unas características psicológicas y sociales determinadas. Las investigaciones que han tomado esta perspectiva han avanzado en el estudio de la resiliencia tomando como referencia no sólo al sujeto, también a su familia, o a los profesionales que trabajan con estos.

Después de esta última década de investigaciones en materia de resiliencia, queda claro que las futuras investigaciones deberían ir dirigidas a estudiar los trabajos realizados desde una perspectiva positiva, de fomento de las potencialidades y los factores que promueven la resiliencia en jóvenes adolescentes y en sus familias. El estudio de estos factores de promoción de la resiliencia se entiende como fundamental en su afán de descubrir qué hechos, vivencias o actores, entre otros, pueden ser favorables para la promoción y mejora de la resiliencia, sobre todo en jóvenes adolescentes y sus familias.

A tenor de lo expuesto, con la finalidad de generalizar y ampliar las conclusiones aportadas hasta ahora en esta década de investigaciones, se proponen un conjunto de cinco medidas que se consideran necesarias hacia donde deberían dirigirse los futuros estudios en materia de resiliencia y se sugieren, a modo de ejemplo, unas cuantas ideas sobre qué caminos podría tomar el estudio de la resiliencia:

1. Realizar estudios longitudinales, que aporten una perspectiva similar a la que lo hicieron los primeros estudios en materia de resiliencia.

Un ejemplo sería la realización de estudios longitudinales con adolescentes que ayudaran a comprobar los avances realizados en esta última década y que ampliaran aquellas investigaciones longitudinales realizadas en la primera y segunda generación.

2. Seguir ampliando el estudio a otros colectivos y grupos sociales, no quedándose solamente en el plano individual, sino ampliándolo a otros colectivos, grupos y estructuras sociales.

Otro ejemplo podría ser el estudio de la resiliencia en población anciana y buscar evidencias con otros atributos como la inteligencia o con la presencia o ausencia de enfermedades o de otras variables como la edad o los apoyos familiares.

3. Combinar estudios cualitativos y cuantitativos, con el diseño de metodologías mixtas, para salvar los sesgos existentes en ambos planteamientos.

En este sentido, se podrían realizar estudios que combinaran la aplicación de instrumentos de medición de la resiliencia con entrevistas o grupos de discusión, lo que ayudaría tanto a sistematizar los procesos de análisis cualitativo y a respaldar sus conclusiones – en ocasiones cuestionadas – así como a validar la fiabilidad de los instrumentos.

4. Diversificar las fuentes de información en los estudios a través de múltiples informantes que sirvan de algún modo para validar los resultados obtenidos.

Una posible investigación podría hacerse en familias a través de entrevistas así como a otras personas significativas de su entorno.

5. Elaborar estudios multidisciplinarios que consigan relacionar la resiliencia con otros aspectos que atañen y rodean a la vida de las personas.

El estudio de la resiliencia dirigido a encontrar evidencias que relacionen la resiliencia de los jóvenes adolescentes con las competencias digitales requeridas en la sociedad de la información, es una de las posibles investigaciones que pueden realizarse en este sentido.

Capítulo II

La competencia digital

“La tecnología no es algo intrínsecamente bueno o malo; todo depende de para qué se utilice. Como por ejemplo, el Rayo de la muerte.”

Profesor Hubert Farnsworth
en Serie de animación Futurama 6x08, That Darn Katz!

Capítulo II: La competencia digital

II.1. El concepto de competencia _____	93
II.1.1. Consideraciones etimológicas _____	93
II.1.2. Términos relacionados con la competencia _____	96
II.1.3. Definición y características principales _____	99
II.1.4. Tipos y clasificaciones de competencias _____	106
II.1.4.1. Clasificaciones de competencias según su alcance	106
II.1.4.2. Las competencias clave _____	111
II.2. El concepto de competencia digital _____	115
II.2.1. Aproximación a las TIC y la SIC desde los conceptos de tecnología y competencia _____	115
II.2.2. Términos afines a la competencia digital _____	117
II.2.3. Dualidades en las definiciones de competencia digital ____	121
II.2.4. Elementos que componen la competencia digital _____	128
II.3. Marcos de comprensión y desarrollo de la competencia digital	132

Este capítulo está dividido en tres apartados que sirven para enmarcar los conceptos de competencia y de competencia digital dentro de la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC), donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son un elemento característico, así como los marcos de comprensión y desarrollo de la competencia digital.

En el primer apartado se aborda el concepto de competencia. Desde una perspectiva etimológica se establecen las raíces del vocablo con una doble finalidad. Por un lado, para buscar conexiones hacia otros términos relacionados con el mismo, especialmente con el de resiliencia. Por otro lado, para diferenciar este vocablo de otras palabras cuyas similitudes son notables. Para cerrar este apartado, se exponen distintas definiciones del concepto, así como de sus características y se presentan distintas tipologías y clasificaciones de competencias según si el alcance de cada una de ellas se realiza desde un enfoque educativo, laboral o social.

En el segundo apartado se trata el concepto de competencia digital. Primero, se realiza una aproximación a la SIC y las TIC desde los conceptos de competencia y tecnología. Tras ello, se exponen aquellos términos que guardan mayor afinidad con el significado de competencia digital. Seguidamente, se debate en torno a la definición de competencia digital y las dificultades que entraña dicho concepto. Finalmente, se analizan los distintos elementos de la competencia digital que la revisión de la literatura evidencia, y se propone una nueva organización de los mismos.

En el último apartado se recogen un conjunto de marcos de comprensión y desarrollo de la competencia digital. Estos son en realidad distintas formas, visiones o enfoques de entender la competencia digital. Desarrollados a través de programas, iniciativas, proyectos de investigación, etc. éstos han propuesto estándares o marcos competenciales que han desarrollado distintos elementos de la competencia digital y han propuesto y orientado a distintos colectivos sobre cuáles son las competencias digitales necesarias.

II.1. El concepto de competencia

II.1.1. Consideraciones etimológicas

Las consideraciones alrededor del origen del término competencia son sencillas de averiguar pero complejas de interpretar en profundidad dada la gran cantidad de palabras y significados a las que han dado lugar las raíces etimológicas de vocablo en distintos idiomas.

El origen etimológico de la palabra *competencia* puede situarse en el verbo latín *competere* entendido como aspirar, ir al encuentro de una cosa, encontrarse, coincidir o competir; el adjetivo *competens* cuyo significado era concebido como el ser capaz, así como el sustantivo *competentia*, que señala la capacidad (de algo o alguien) o la permisión (que le permite desempeñar ciertas tareas) (J. Corominas, 1987).

No obstante, antes que los romanos desarrollaran diferentes palabras a partir de la raíz latina del término (*compet-*) los griegos ya tenían un concepto similar. Algunos ejemplos son los sustantivos *Ikanótis* (*ikanóτης*) que significa suficiencia o capacidad o *Ikanón* (*ικανών*) que se traduce como habilidad. Las personas o cosas que poseían la cualidad de ser *ikanós* (*ikanός*) – conveniente, apto, capaz, entendido, eminente o poderoso – eran aquellas que tenían la habilidad de conseguir algo por destreza (Mulder, Weigel, & Collings, 2007).

A finales del siglo XV y principios del XVI el concepto de competencia estaba reconocido en inglés (*competence* o *competency*), en francés (*compétence*), en italiano (*competenza*) o en castellano (*competeter*, *competir* o *competencia*), entre otros (J. Corominas, 1987; Mulder et al., 2007; Mulder, 2007).

La versión electrónica del *Oxford English Dictionary* señala que en inglés los términos *competence* y *competency* se definen como “the ability to do something successfully or efficiently” | “la habilidad de hacer algo de forma exitosa o eficiente” (OED, 2009). La lengua inglesa también recoge otras palabras relacionados con la competencia, como *competent* o *competently* adjetivo y adverbio respectivamente cuyo significado es el de “having the necessary ability, knowledge or skill to do something successfully” | “tener la necesaria habilidad, conocimiento o destreza de hacer algo con éxito”. Esta definición incorpora el vocablo conocimiento, que no está relacionado etimológicamente con el término *competencia*.

También en inglés se encuentra un vocablo poco empleado en ocasiones, *compete* “strive to gain or win something by defeating or establishing superiority over others” | “esfuerzo por ganar o ganar algo al derrotar o al establecer superioridad sobre los demás”. Si bien esta palabra queda más cerca del significado de competir que el de ser competente, señala que el significado de *competencia* significa tanto la habilidad, destreza o ser capaz de desarrollar algo de manera exitosa, pero también que el desarrollo de una capacidad implica una superioridad respecto a los demás.

En castellano, según la versión online de la vigesimosegunda edición del diccionario de la *Real Academia Española de la Lengua*, la *competencia* se refiere a la “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (RAE, 2001). Esta definición proviene de una de las acepciones que toma el vocablo, que también es sinónimo de competir o rivalizar. Y es que en castellano, a partir del siglo XV, los verbos *competere* y *competir*, hasta entonces muy próximos en su significado, dieron lugar a un amplio conjunto de palabras polisémicas derivando en dos conjuntos de significados: a) aquellas cuyo significado era el de ser competente, ser capaz, desarrollar con destreza o tener la habilidad de; y b) aquellas cuyo significado era el de competir, pugnar, disputar, rivalizar o contender, dando lugar a su vez a los sustantivos *competición*, *competencia*, *competidor*, *competitividad* o *competitivo* (J. Corominas, 1987; Corripio, 1984).

El diccionario virtual del *Institut d’Estudis Catalans* recoge que la *competencia* puede entenderse como el “dret de decidir en virtut d’una autoritat legal o d’un reconegut coneixement de la matèria” | “derecho a decidir en virtud de una autoridad legal o de un reconocido conocimiento de la materia” así como la “rivalitat d’interessos entre persones que persegueixen el mateix objecte” | “rivalidad de intereses entre personas que persiguen un mismo objetivo” (Institut d’Estudis Catalans, 2012).

Por lo tanto,

“queda claro que el concepto de *competencia* tiene una amplia historia, por ello no es sorprendente que ser profesionalmente competente, ser suficientemente capaz y poder desempeñar ciertas tareas, haya sido una aspiración a lo largo de los tiempos”(Mulder et al., 2007, p. 3).

La etimología de la palabra y las definiciones actuales en distintos idiomas tampoco dejan del todo claro cómo debe entenderse el término competencia. Mulder (2007) señala fundamentalmente dos significados del término competencia, la competencia como "autoridad" y la competencia como "capacidad". Sin embargo, las interpretaciones que del significado de competencia pueden hacerse (dados sus orígenes etimológicos y las definiciones actuales en distintos idiomas) son en general cuatro.

En primer lugar, la competencia significa ser capaz, tener la habilidad de y desarrollar algo por destreza. Esto se vincularía con una idea más formativa, educativa, académica o laboral del término estudiada a partir de los años setenta desde una óptica psicológica (McClelland, 1973; Mulder et al., 2007).

En segundo lugar, la competencia también puede significar el hecho de poseer autoridad, ser apto, tener posición de eminencia o tener el poder de desarrollar o tomar ciertas decisiones. Este significado quedaría más cerca de los postulados jurídicos y administrativos que en la actualidad toman este vocablo para denominar a quien le corresponde o le incumbe legalmente el ejercicio legislativo o de regulación normativa.

En tercer lugar, la competencia también puede denominar el hecho de rivalizar, disputar, competir, aspirar a obtener o lograr algo por sus propias capacidades. Esta acepción se aproxima más a las ideas de competitividad que actualmente, en ocasiones, pueden tener hasta ciertas connotaciones peyorativas o negativas.

Asimismo, una cuarta acepción del término competencia puede entenderse a raíz de las consideraciones etimológicas expuestas. El término competencia puede emplearse para denominar a aquél o aquello que tiene poder o capacidad para ejercer y tener superioridad hacia otro, pero no desde una posición o autoridad administrativa o jurídica, sino como un empoderamiento. Ser competente significa entonces tener una posición privilegiada dadas unas habilidades y destrezas, situándose por encima del resto. Esto implica una diferencia entre aquellos que son capaces y los que no, diferenciándose del resto por su posición, poder y condición de ser capaz.

II.1.2. Términos relacionados con la competencia

De acuerdo con Fernández-Salinero (2006, p. 137), “la etimología deja todavía demasiado campo abierto, lo que obliga a buscar un marco teórico más actual que permita situar el concepto de competencia”. Un planteamiento que puede resultar útil para comprender mejor la noción de competencia es reconocerla como un concepto inacabado y en constante construcción, del mismo modo que ha ido construyéndose a lo largo de la historia. Actualmente, el concepto de competencia debe ser asumido, desde esta perspectiva, como algo que permite enfrentarse a la incertidumbre y a los retos de la sociedad actual. De esta manera, la competencia puede ser entendida como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas, donde se combinan conocimientos habilidades, actitudes y valores, con tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones (Fernández-Salinero, 2006). Un enfoque de tales características debe permitir diferenciar el concepto de competencia de otros conceptos afines, que si bien guardan relación con él, no son equivalentes. Y es que “existen conceptos muy cercanos al término competencia que no deben prestarse a confusión” (García - San Pedro, 2009, p. 13).

En primer lugar, no debe confundirse el concepto de competencia con el de cualificaciones profesionales, capacidades, destrezas, habilidades o actitudes (Tobón, 2004). Si bien las competencias movilizan y orquestan tales conceptos, no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes (Perrenoud, 2004). Tampoco debe tomarse por competencia la integración única y exclusiva del saber (conocimientos), saber hacer (destrezas, habilidades...), del saber estar (participar, colaborar...) o del saber ser (iniciativa, liderazgo, creatividad...) ya que las competencias también están constituidas por la capacidad de movilizar procesos y recursos cognitivos (Gallego, 1999; Levy-Leboyer, 1997).

En palabras de Perrenoud (2004), desde una perspectiva que va de la psicología cognitiva a la psicología social:

“El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a una situación” (Perrenoud, 2004, p. 11).

El concepto de competencia tal y como señala Perrenoud (2004) no queda lejos del concepto de resiliencia, expuesto en el capítulo anterior. El nexo de unión entre competencia y resiliencia se encuentra en que ambos conceptos comparten la idea de lograr o alcanzar una respuesta adaptada y ajustada a una situación determinada. Sin embargo, no abordan esta idea del mismo modo. Desde este punto de vista, a pesar que algunos autores señalan que la competencia y la resiliencia pueden entenderse desde un enfoque holístico (Echeverría, 2002; Gil, 2010, 2012), la competencia sería el conjunto de atributos que capacitan para la acción (Martínez Clares & Echeverría, 2009; Spencer, McClelland, & Spencer, 1994) permitiendo el desarrollo de respuestas adaptativas; mientras que la resiliencia sería la manifestación de esta respuesta adaptativa, una respuesta ajustada, mejor de la que cabría esperar, dadas las circunstancias que envuelven dicha situación.

Por ejemplo, en el desarrollo de la tarea de ser padres, el hecho de capacitar y formar a las familias con la finalidad de mejorar las competencias parentales, tiene que ver con el hecho que éstas puedan desarrollar respuestas familiares más ajustadas y adaptadas a sus necesidades y a las características personales y sociales que les rodean, aspecto fundamental para promover la resiliencia familiar. Otro ejemplo puede ser en el desempeño de la competencia digital. En este caso desarrollar procesos de formación con la finalidad de mejorar destrezas y habilidades digitales puede conllevar el desempeño de respuestas más ajustadas ante los retos que plantea socialmente el uso de la tecnología hoy en día.

En segundo lugar, aunque las competencias se desarrollen mediante procesos de formación (Le Boterf, 2001), tampoco debe confundirse el concepto competencia con el hecho de ser competente o con otros términos vinculados a la adquisición de cualquier tipo de competencia, como capacitación o alfabetización, ya que como se ha dicho, la competencia se determina en función de cuál es el desarrollo, el desempeño o la puesta en práctica de quien la ejerce.

En ocasiones, se emplea como equivalente de competencia el concepto de *literacy* que habitualmente se traduce como alfabetización, pero que en realidad señala tanto aquel que está letrado, alfabetizado, como aquel que está formado o capacitado en un campo determinado. El diccionario virtual del *Oxford English Dictionary* (OED, 2009) señala que la palabra *literacy* significa “the condition of being literate” | “la condición de ser ‘literate’” siendo el significado de *literate* el de “learned” | “culto”.

Estar alfabetizado engloba dos conceptos, uno como el “able to read and write” | “que sabe leer y escribir”, y dos como el “having a competence in or with” | “que tiene la competencia en o con”. Estos significados provienen del latín *litteratus*, que deriva de *littera* (letra), cuyo significado se asocia a la persona que estaba letrada, que era capaz de emplear y comprender el alfabeto para leer y escribir.

De acuerdo con (Badwen, 2002), aunque el significado de alfabetización podría parecer obvio a simple vista, el término, y los varios conceptos que describe, han tenido una variedad de significados que se han alterado considerablemente a través del tiempo. McGarry (1994) señala que la alfabetización es, y siempre ha sido, un concepto relativo, variable y hasta cierto punto ambiguo, que depende de lo que se considere social y culturalmente aceptable o esperable. En este sentido, el hecho de estar alfabetizado hoy en día no es lo mismo ni tiene los mismos requerimientos que el que indica la primera acepción del vocablo, saber leer y escribir. Según Depuis (1997), la alfabetización, además de abarcar las destrezas básicas de lectura y escritura, ahora incluye la capacidad general de entender y cumplir las funciones con éxito. Por su parte Olsen & Coons (1989), señalan que la alfabetización puede definirse como la posesión de las destrezas que se necesitan para conectarse a la información imprescindible para sobrevivir en sociedad. Aunque el término alfabetización implica la integración de la habilidad para escuchar, hablar, leer, escribir así como el pensamiento crítico y matemático, para las sociedades tecnológicamente avanzadas el objetivo es una alfabetización activa que permita a las personas usar el lenguaje para aumentar sus propias capacidades para pensar, crear y cuestionar con la finalidad de participar efectivamente en sociedad (Campbell, 1990).

Si bien existe un acuerdo prácticamente total en torno a la clásica propuesta de la UNESCO, formulada en la década de los años cincuenta, que considera que una persona ha alcanzado un nivel de alfabetización funcional cuando ha adquirido el conocimiento y las habilidades de lectura y escritura que la capacitan para implicar en su cultura y grupo social (Coll & Rodríguez Illera, 2008), puede constatar a raíz de las distintas aproximaciones realizadas a su significado que el concepto ha ido evolucionando a través de los tiempos a medida que lo han hecho las tecnologías y soportes de lectura y escritura, así como las prácticas sociales asociadas a o relacionadas con la lengua escrita (Lankshear & Knobel, 2008a).

Queda claro que el término alfabetización que se emplea para referirse a la palabra inglesa *literacy* y empleado en ocasiones de forma análoga con el término competencia, encierra más significados y señala un concepto aún más cambiante y en constante construcción que el de competencia. Sin embargo, en el fondo, ambas palabras se refieren a una misma idea, la idea de ser capaz de movilizar los recursos necesarios para desempeñar ciertas tareas en distintas situaciones, lo que evidencia su uso indistinto en diferentes contextos y campos de estudio.

Tal y como señalan Coll & Rodríguez Illera (2008):

“La visión de la alfabetización como capacidad o competencia (...) supone ser capaz de participar en una diversidad de prácticas socioculturales mediante realizaciones ajustadas a las características y contextos específicos” (Coll & Rodríguez Illera, 2008, p. 329).

Finalmente, otras palabras que también se relacionan con el término de competencia son el de destreza (*skill*), habilidad (*hability*), capacidad (*ability*) o aptitud (*aptitude*), entre otras. Estas palabras denotan significados más restrictivos que el de competencia, si bien en ocasiones son empleadas para describir o definir el propio significado de competencia.

II.1.3. Definición y características principales

Tal y como expone Fernández-Salinero (2006), resulta complicado consensuar y definir qué se entiende por competencia cuando todavía existen grandes vacíos y desacuerdos frente a su definición. A nivel general podría decirse que son tres los principales problemas que generan y originan al mismo tiempo esta falta de consenso en torno a este concepto.

El primer problema es que algunas definiciones están determinadas por la manera en que se identifican los aspectos tangibles e intangibles de las competencias. A menudo, las definiciones se diferencian entre sí en función de si la competencia de la que parte su definición es más o menos tangible, entendiendo por tangible aquella competencia que puede ser más o menos comprobable, observable, medible o evaluable.

El segundo, es que el significado del concepto varía entre diferentes países, refiriéndose indistintamente por competencia en términos de logros académicos, cualificaciones o conocimientos mínimos; en términos de desempeño profesional o productividad; así como en términos más teóricos como nociones, conceptos o metas, por ejemplo.

El tercero, es que existe una gran disparidad de criterios en la manera de organizar y clasificar las competencias en los diferentes ámbitos en que se aplica (académico, formativo o laboral, entre otros). Tampoco queda del todo claro cuáles deben ser los criterios que marquen o determinen los distintos niveles de adquisición de una competencia.

“El término competencia es, por tanto, un concepto confuso, ya que no está claro si la competencia se refiere a lo que las personas son capaces de hacer, deben ser capaces de hacer, tienen que hacer o realmente hacen para alcanzar el éxito” (Fernández-Salineró, 2006, p. 136).

La revisión terminológica sobre el término permite sintetizar en diez las características que rodean al concepto de competencia a partir de las aportaciones de distintos autores.

En primer lugar, una de las características que rodean la competencia es su *aplicabilidad*, en el sentido que pueden ser implementadas desde la acción (Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, & Pèlach, 2006) y se ponen de manifiesto en realizaciones contextualizadas cuando se ejecuta una tarea con una finalidad (Fernández-Salineró, 2006; Irigoín & Vargas, 2002; Rodríguez Trujillo, 2006).

En segundo y tercer lugar, las competencias tienen un carácter *dinámico* y *transversal*. Por un lado, porque no se agotan, sino que su dominio suele tener una progresión a lo largo de toda la vida (Rodríguez Trujillo, 2006; Sarramona, Domínguez, Noguera, & Vázquez, 2005). Por otro lado, porque pueden ser aplicadas en cualquier contexto que así lo requiera (Sarramona et al., 2005).

En cuarto y quinto lugar, la *complejidad* y la *integración* son otras de las características que rodean a las competencias. Uno, porque no consisten en la simple adquisición y aplicación de capacidades de diferente analogía de forma aislada. Constituyen más bien la integración de un conjunto de componentes y estructuras complejas dentro de distintos ámbitos de la vida individual, social y profesional (Fernández-Salineró, 2006). Dos, porque integran diferentes saberes, conocimientos, habilidades, procedimientos, actitudes y normas (E. Corominas et al., 2006; Irigoín & Vargas, 2002; Tobón, 2004).

En sexto y séptimo lugar, otras características son la *contextualización* y la *idoneidad*. Por un lado, porque las competencias se forman y se manifiestan en la interacción entre la persona y los distintos contextos en los que se desarrolla (Fernández-Salineró, 2006; Irigoín & Vargas, 2002;

Rodríguez Trujillo, 2006). Por otro lado, porque articulan la capacidad de actuar y realizar actividades de acuerdo con determinados requerimientos en una situación concreta (Fernández-Salineró, 2006).

En octavo lugar, las competencias son *interdependientes*, dado que no es posible pensar en competencias puras (Fernández-Salineró, 2006). Sin embargo, a pesar de que pueda haber un consenso que diferencie una competencia de otra, estas no son totalmente independientes puesto que muchas de ellas se relacionan mutuamente (Rodríguez Trujillo, 2006).

En noveno lugar, las competencias tienen la característica de ser *transferibles*. Esta característica se manifiesta en el momento en el cual se deben acometer acciones en determinadas situaciones que requieren de ciertas competencias (Fernández-Salineró, 2006). Esta característica permite que ciertos elementos competenciales puedan ser transferidos mediante procesos de enseñanza y aprendizaje, pudiendo ser generalizables dichos aprendizajes y dichos elementos competenciales a más de una actividad (Rodríguez Trujillo, 2006).

Por último, en décimo lugar, otra de las características de las competencias es que ciertos elementos competenciales pueden ser *evaluables*, es decir, pueden ser susceptibles de comprobación, medición, estimación o valoración a través de distintas técnicas e instrumentos (Rodríguez Trujillo, 2006), permitiendo establecer aproximaciones objetivas a niveles o umbrales de consecución competencial.

Una vez establecidas cuáles son las características que definen el término competencia y que ayudan a centrar el debate sobre qué se entiende por competencia, se presentan en la Tabla II.1 algunas de las definiciones más relevantes que distintos autores han realizado del término. En este sentido, se amplía la propuesta que Sevillano (2009, p. 3) propone para recoger las aproximaciones al concepto de competencia, y se añade a cada definición la característica o conjunto de características a la que cada una de ellas pone su énfasis.

Año	Autor	Definición	Características principales
1982	Boyatzis	“Una característica subyacente de una persona, que puede ser un motivo, un rasgo, una habilidad, un aspecto de su imagen personal o de su rol social o un cuerpo de conocimientos que él o ella utiliza”.	Complejidad
1991	Gram	“Las capacidades para transferir destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro de un área de ocupación laboral; abarca la organización y la planificación del trabajo, la innovación y la capacidad para abordar actividades no rutinarias, incluye las cualidades de eficacia personal que se necesitan en lugar de trabajo para relacionarse con los compañeros, los directivos y los clientes”.	Transferencia
1993	Spencer & Spencer	“Característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada con un estándar de efectividad y / o a una función superior en un trabajo o situación”.	Idoneidad Contextualización
1994	Le Boterf	“Una estructura basada en recursos personales (conocimientos, habilidades, cualidades o aptitudes) y recursos ambientales (relaciones, documentos, información) que se movilizan para conseguir un desarrollo”. “Saber combinatorio desde una aproximación sistémica y dinámica”.	Integración Dinamismo
1994	Bunk	“Quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”.	Aplicabilidad
1995	Gallart & Jacinto	“Conjunto de saberes puestos en juego para los trabajadores para resolver situaciones concretas de trabajo, configurando una disociación entre competencia y acción, con una exigencia de determinado conocimiento que oriente esta acción”.	Aplicabilidad
1996	Ansorena Cao	“Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable”.	Idoneidad
1996	CFCE	“Conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desarrollos satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional”.	Evaluable

Tabla II.1: Resumen de definiciones de competencia según el año, autor y enfoque (Adaptada de Sevillano (2009, p. 3))

Año	Autor	Definición	Características principales
1997	Ducci	La competencia laboral es “la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desarrollo productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también - y en gran medida - mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional”.	Transferencia
1997	Fletcher	“La aptitud de un individuo para desarrollar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresadas en el saber, el hacer y el saber hacer”.	Transferencia
1998	Institute of Health Care and Development	“Capacidad de funcionar según las normas del trabajo ante una gran variedad de circunstancias y de responder a exigencias cambiantes”.	Contextualización
1998	Tejada	“El conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser conocimientos, procedimientos y actitudes) combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional”.	Integración
1999	Pinto	“La capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica”.	Transversalidad
1999	CFPC	“Las competencias representan los conocimientos, capacidades, habilidades y comportamientos que demuestra un trabajador en el cumplimiento de su trabajo y que son factores clave para lograr resultados pertinentes a las estrategias de la organización”.	Idoneidad
2000	INTECAP	“Conjunto de actitudes, destrezas, habilidades y conocimientos requeridos para ejecutar con calidad determinadas funciones productivas en un ambiente de trabajo”.	Idoneidad
2001	Le Boterf	“Las competencias no son ellas mismas recursos en la forma de saber actuar, saber hacer o actitudes, más movilizan, integran y orquestan tales recursos. Esta movilización sólo es pertinente en una situación, y cada situación es singular, mismo que puede tratarse en analogía con otras, ya encontradas”.	Contextualización
2002	OCDE	“La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.	Complejidad Contextualización Integración

Tabla II.1 (Cont.): Resumen de definiciones de competencia según el año, autor y enfoque (Adaptada de Sevillano (2009, p. 3))

Año	Autor	Definición	Características principales
2002	Irigoin & Vargas	“La competencia es transformar el conocimiento en acción” entendiéndolo la competencia como “la combinación integrada de un saber, un saber hacer, un saber ser y un saber ser con los demás; que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado”.	Aplicabilidad Integración Complejidad
2003	Marqués	“Capacidad de poner en marcha de manera integrada aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas”.	Integración
2003	OIT	“Capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desarrollo de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, de acuerdo con la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real y demostrando en determinados contextos de trabajo que no proviene sólo de la instrucción, sino de la experiencia en situaciones concretas del ejercicio ocupacional”.	Complejidad Contextualización Integración Aplicabilidad
2004	European Council	“Combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, ya la inclusión de la disposición para aprender además de saber cómo”.	Dinamismo
2004	Perrenoud	“Una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a distintos tipos de situaciones”.	Complejidad
2005	OCDE	“La combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que posee una persona”.	Integración
2006	Vargas	“Capacidad de lograr resultados movilizando una serie de conocimientos, habilidades y destrezas, además de los comportamientos y las conductas subyacentes en las condiciones de trabajo que permiten lograr tales resultados”.	Integración Transferencia
2006	E. Corominas et al.	“Las competencias tienen una relación con la acción, y deben desarrollarse y actualizar su posición en la acción y en una situación o contexto determinado. Integran diferentes elementos (conocimientos, actitudes y procedimientos). Ofrece una resolución efectiva a situaciones profesionales que son conocidas o desconocidas. Son educables”.	Dinamismo Integración
2007	Monereo & Pozo	“Ser capaz de movilizar conocimientos para responder a problemas reales, o dicho de otro modo, poseer conocimiento funciones, no inerte, utilizable y reutilizable”. “Conlleva resolver problemas de cierta complejidad encadenando estrategias de manera coordinada”.	Aplicabilidad

Tabla II.1 (Cont.): Resumen de definiciones de competencia según el año, autor y enfoque (Adaptada de Sevillano (2009, p. 3))

Año	Autor	Definición	Características principales
2007	Zabala & Arnau	La competencia es “lo que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con que se enfrenta a lo largo de la vida”.	Transversalidad
2007	Roegiers	“Conjunto de capacidades, ejercidas sobre determinados contenidos, en una categoría, clase o familia de situaciones para resolver los problemas que se presentan”	Integración Transferencia
2008	Coll & Rodríguez Illera	La competencia es lo que permite “activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas”.	Transferencia
2008	CEDEFOP	“Capacidad de una persona para aplicar correctamente los resultados de aprendizaje obtenidos en un contexto concreto (en la educación, el trabajo o el desarrollo personal o profesional)”.	Aplicabilidad
2008	Echeverría	“Conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes que una persona posee y pone en práctica para afrontar eficazmente las funciones y tareas que demanda una profesión, con el nivel y calidad requeridas y resolver los problemas emergentes de forma autónoma y creativa e influir positivamente en su entorno socio-laboral y en la organización del trabajo”.	Aplicabilidad Integración
2009	García Fraile & Tobón	“Es una actuación integral para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético, articulando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer”.	Aplicabilidad Contextualización Integración
2009	García – San Pedro	“La competencia como constructo con antecedentes complejos es “una manifestación transversal de los componentes actitudinal, técnico, procedimental y social” (...), una aplicación contextualizada, transferida a una situación de aprendizaje-evaluación concreta”.	Contextualización Transferencia Evaluable
2009	Comunidades Europeas	“En términos de responsabilidad y autonomía (...) [la competencia es la] demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal”.	Aplicabilidad Transferencia

Tabla II.1 (Cont.): Resumen de definiciones de competencia según el año, autor y enfoque (Adaptada de Sevillano (2009, p. 3))

La literatura científica recoge múltiples definiciones del término competencia, desarrollándose a partir de los años ochenta, sobre todo en lo relacionado con el entorno profesional.

Aun así, la noción de competencia no proviene de un sólo paradigma teórico, por lo que su uso y definición específica se da de acuerdo con las necesidades, el contexto y las orientaciones que cada autor decida imprimirle (Ibarra & Uribe, 2011). Las definiciones de competencia, a pesar de sus matices y características diferenciales, coinciden en su mayoría que el concepto de competencia se refiere a la realización exitosa de una actividad y a la movilización de un conjunto de habilidades, destrezas, saberes, actitudes, etc. (Secanella, 2011; Zabala & Arnau, 2007), en situaciones concretas y en momentos concretos. De acuerdo con Ibarra & Uribe (2011), a pesar de todas las definiciones realizadas por distintos autores, ciertamente, la noción de competencia ha avanzado de la polisemia a la saturación del concepto.

Por ello, más que buscar una definición más o menos consensuada del término, se propone y se asume que una definición de competencia debe realizarse a partir de las características y elementos que los distintos autores han realizado de este concepto, aunque no sin limitaciones.

En este sentido, se pone de manifiesto que no es fácil implementar una definición que integre todas y cada una de las características anteriormente mencionadas, y que a la vez sea una definición suficientemente global y amplia como para que se incluyan todos los elementos que la diferencian y la caracterizan. Tampoco es sencillo realizar una definición que sea amplia y aceptada por todos los ámbitos y contextos (mundo laboral, educativo, o social, entre otros), y tampoco para que sea consensuada para todas las disciplinas y ciencias (sociología, pedagogía o psicología, por ejemplo).

II.1.4. Tipos y clasificaciones de competencias

II.1.4.1. Clasificaciones de competencias según su alcance

“Así como existen diferentes definiciones de competencia, se han construido también diferentes y variadas tipologías, desde clasificaciones generales realizadas en un sistema nacional, como es el caso del sistema inglés y del sistema mexicano de certificación de competencias, hasta clasificaciones hechas a medida de las necesidades de una determinada organización o empresa” (Sevillano, 2009, p. 7).

A continuación se exponen diferentes clasificaciones teniendo en cuenta que los criterios que se utilizan para clasificar pueden ser a menudo tan diferentes como lo sea la generabilidad, especificidad o naturaleza del campo de estudio desde el que se sitúe el estudio de los diferentes tipos de competencia.

A nivel internacional, se pueden encontrar principalmente tres sistemas que distinguen los diferentes tipos de competencias: el sistema mexicano, el sistema francés y el sistema de competencias a nivel laboral. Además, algunas organizaciones y autores también han hecho aportaciones al respecto que se recogen en la Tabla II.2 adaptada de Sevillano (2009, p. 8):

Autor o sistema	Clasificación de competencias
Sistema mejicano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias básicas: vinculadas a niveles generales de lectoescritura, aritmética, etc. 2. Competencias genéricas o transversales: por ejemplo, trabajo en equipo o comunicación efectiva. 3. Competencias específicas: propias de un cargo o trabajo determinado.
Sistema francés	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias profesionales. 2. Competencias sociales: relacionadas con el saber ser.
Sistema de competencias a nivel empresarial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias centrales o de núcleo. 2. Competencias auxiliares.
Katz (1974 en Tejada, 1999)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia conceptual: analizar, comprender, actuar de manera sistemática, integrando el saber (conocimientos). 2. Competencia técnica: métodos, procesos, procedimientos, técnicas de una especialidad, integrando el saber hacer (procedimientos, destrezas y habilidades). 3. Competencia humana: en las relaciones intra e interpersonales, integran el ser y el saber estar (actitudes, valores y normas).
Bunk (1994)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia técnica: dominio como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo y los conocimientos y destrezas necesarios para desarrollarlo. 2. Competencia metodológica: saber relacionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presentan, que encuentra de forma independiente vías de solución y transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo. 3. Competencia social: sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y entendimiento interpersonal. 4. Competencia participativa: sabe colaborar con otras personas participando activamente en el trabajo, toma de decisiones y aceptación de responsabilidades.

Tabla II.2: Clasificaciones de competencia internacionales según autor. (Adaptada de Sevillano (2009, p. 8))

Autor o sistema	Clasificación de competencias
Secretaría General de las Naciones Unidas (1999)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valores centrales (core values): integridad, profesionalización y respeto por la actividad. 2. Competencias centrales o nucleares (core competences): comunicación, trabajo en equipo, capacidad de planificar y organizar, responsabilidad o capacidad de responder, creatividad, orientación al cliente, compromiso con el aprendizaje continuo e interés tecnológico. 3. Competencias de gestión (management competences): liderazgo, visión, capacidad de dar poder o fortalecer a otros, capacidad de transmitir confianza, capacidad de gestionar y capacidad de juicio y de toma de decisiones.
Proyecto Tunnic Educational Structures in Europe (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias instrumentales: capacidad de conocer, comprender y aprender los conocimientos teóricos de un campo académico. 2. Competencias interpersonales o capacidad de percibir a los otros y de vivir en un contexto social con valores que faciliten la interacción social, la cooperación y la relación con el entorno. 3. Competencias sistémicas/integradoras o capacidad de saber cómo actuar.
Centre Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR, 2002)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias específicas: corresponden a conocimientos, destrezas y actitudes requeridas para el desarrollo de una actividad profesional específica. 2. Competencias genéricas: son comunes a un conjunto de sectores, pero dentro de una misma ocupación. 3. Competencias esenciales: también llamadas habilidades, pueden referirse a resoluciones de problemas, comunicación y actitudes personales o competencias aritméticas, uso de la información tecnológica y uso de la lengua moderna.

*Tabla II.2 (Cont.): Clasificaciones de competencia internacionales según autor.
(Adaptada de Sevillano (2009, p. 8))*

A nivel nacional, autores como Echevarria (1998) que adapta la clasificación por categorías propuesta por Bunk (1994) a nuestro país, Cabero (2001) o Fernández-Saliner (2006) también hacen aportaciones al respecto, tal y como se muestra en la Tabla II.3.

Más allá de estas clasificaciones realizadas por autores de ámbito nacional, Fernández-Saliner (2006) aporta un poco más de claridad, proponiendo una clasificación de competencias según su amplitud, teniendo en cuenta aportaciones de otros autores, organismos y sistemas.

Este mismo autor también clasifica las competencias en función de los participantes pudiendo ser: competencias personales o individuales y competencias colectivas u organizativas.

Autor o sistema	Clasificación de competencias
Echevarría et al (1998)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia técnica: aquel conjunto de conocimientos y destrezas requeridas para llevar a cabo tareas profesionales en un amplio entorno laboral, para dominar como experto, contenidos y tareas de su ámbito profesional, así como conocimientos y destrezas requeridos en un amplio entorno laboral. Se ha relacionado la competencia técnica como aquel conjunto de saberes y conocimientos de carácter más teórico, saber. 2. Competencia metodológica: entendida como el análisis y la resolución de problemas, al mismo tiempo que transferencia de soluciones a diferentes contextos, para saber reaccionar a tiempo ante los problemas, aplicando procedimientos adecuados a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, así como de forma autónoma encontrar vías de solución y transferir adecuadamente las experiencias adquiridas a otras situaciones de trabajo, saber hacer. 3. Competencia participativa / social: de colaboración en el trabajo y trabajo en equipo, para saber colaborar en el trabajo con otras personas de forma comunicativa y constructiva, así como demostrar un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal, saber estar . 4. Competencia personal: entendida como la participación activa en el trabajo, toma de decisiones y aceptación de responsabilidades, para saber participar en la organización del lugar de trabajo y en su entorno laboral, ser capaz de organizar y decidir y estar dispuesto a aceptar responsabilidades, saber ser.
Cabero (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias cognitivas: solución de problemas, pensamiento crítico, formulación de preguntas pertinentes, búsqueda de información relevante y uso eficiente de la formación. 2. Competencias metacognitivas: capacidad para la autorreflexión y la autoevaluación. 3. Competencias sociales: participar, dirigir discusiones de grupo, trabajar cooperativamente. 4. Competencias afectivas: perseverancia, motivación intrínseca, iniciativa, responsabilidad, flexibilidad y actitud positiva para interactuar con los medios.
Fernández-Salineró (2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias clave o básicas: son aquellas competencias fundamentales para salir con eficacia en diversos contextos sociales y laborales (OCDE, 2002). 2. Competencias genéricas o transversales: aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones, que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos adquiridos y también valores. 3. Competencias técnicas o específicas: entendidas como aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión

Tabla II.3: Clasificaciones de competencia nacionales según autor. (Adaptada de Sevillano (2009, p. 8))

A pesar de estas múltiples clasificaciones, en el ámbito de la pedagogía, la psicología y las ciencias sociales se acepta que existen las competencias clave o competencias básicas, competencias genéricas o transversales y competencias técnicas o específicas.

Dejando de lado las competencias clave (las cuales se exponen en el siguiente apartado), las competencias genéricas o transversales se entienden como:

“Cúmulo de aptitudes y actitudes requeridas en diferentes trabajos y en contextos diversos, por lo cual son ampliamente generalizables y transferibles. Se adquieren a partir de la experiencia y se muestran en el desarrollo funcional, eficiente y eficaz de la actividad de personas” (Echeverría, 2002, p. 19).

Son necesarias para ejercer de manera adecuada el nivel requerido por el empleo sin ser específicas de un determinado puesto de trabajo o profesión, al tiempo que permiten una continua adaptación al cambiante mundo laboral.

Por su parte, las competencias técnicas o específicas, tienen un alto grado de especialización y se adquieren a través de procesos generalmente llevados a cabo en programas de formación profesional o educación inicial, fundamentados en conocimientos científicos y en técnicas y compartidos comunicables (Tobón, 2004).

Estas distintas clasificaciones y tipologías de competencia han surgido a raíz de las diferentes concepciones, alcances y connotaciones particulares que los autores o los sistemas manifiestan al definir o concretar estas clasificaciones; ya sea desde una perspectiva educativa, social o laboral; tal y como muestra la Figura II.1.

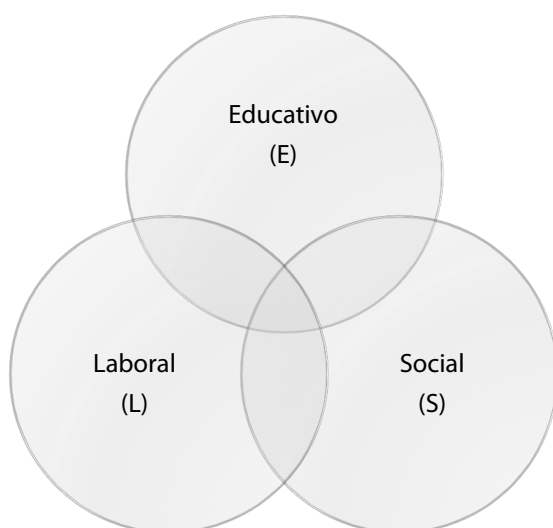


Figura II.1: Representación de los distintos ámbitos de desarrollo de clasificaciones de competencias (Elaboración propia)

Partiendo de las definiciones expuestas anteriormente, esta cantidad de clasificaciones y tipologías de competencia pueden resumirse en la Tabla II.4, en función de si el alcance de cada una de ellas hace referencia a una concepción más educativa, social o laboral de la competencia.

Clasificaciones de competencias	Educativa	Social	Laboral
Ámbito Internacional			
Sistema mejicano	X		
Sistema francés			X
Sistema de competencias a nivel empresarial			X
Katz (1974)		X	
Bunk (1994)			X
Secretaría General de las Naciones Unidas (1999)			X
Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (2000)	X		
CINTERFOR (2002)			X
Ámbito Nacional			
Echeverría (1998)		X	
Cabero (2001)	X		
Fernández-Saliner (2006)			X

Tabla II.4: Clasificaciones de competencia según autor y ámbito

II.1.4.2. Las competencias clave

El proyecto de Bases Teóricas y Conceptuales para la Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005b) sentó las bases que han permitido determinar un conjunto de competencias clave para una vida próspera y por una sociedad con buen funcionamiento. A través de un enfoque interdisciplinario, científico e internacional, avanzó en el fundamento teórico de las competencias clave, y determinó los criterios por los cuales una competencia debía considerarse como clave. En este sentido, el proyecto DeSeCo determina que las competencias clave deben cumplir tres condiciones: a) deben ser valoradas en relación a los objetivos económicos y sociales; b) deben producir beneficios en una amplia variedad de contextos, y c) deben ser importantes para todos los individuos (Mulder et al., 2007).

Según la Comisión Europea (2004):

“Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización personal, inclusión y empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas al finalizar la enseñanza obligatoria y deberían actuar como la base sobre la que se forman los otros tipos de competencias, dentro de un aprendizaje a lo largo y ancho de la vida” (European Council, 2004, p. 7).

Esta definición enfatiza que las competencias deberían ser transferibles, y por lo tanto, aplicables en muchas situaciones y contextos; multifuncionales, en tanto que pueden ser empleadas para lograr la consecución de diferentes objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para llevar a cabo distintas tareas.

Las competencias clave fueron definidas por la Comisión Europea (European Council, 2004a) y añadidas a sus recomendaciones para los estados miembros, asumiendo que tales competencias son necesarias para un desarrollo integral y para un aprendizaje continuo a lo largo de la vida, que deben estar presentes en los trabajadores del Siglo XXI.

Dejando de lado algunos antecedentes que ayudaron a avanzar hacia la propuesta de la Comisión y el proceso que se siguió para desarrollar este conjunto de competencias, las consideraciones que la Comisión Europea (2006) tuvo en cuenta para desarrollar y constituir el marco para las competencias clave fueron, en primer lugar, que las competencias clave proveen y articulan un conjunto global y equilibrado de competencias que son necesarias para la realización y el desarrollo personal (capital cultural), la inclusión social (capital social) y la aptitud para la ocupación (capital humano) en la sociedad del conocimiento.

En segundo lugar, que los términos “competencia” y “competencia clave” eran los preferidos respecto a los de “destrezas básicas” ya que éste último fue considerado demasiado restrictivo dado que se empleaba, a menudo, para referirse a nociones que tienen que ver más con la alfabetización. En este sentido, las competencias clave se consideraron que eran cruciales para los tres aspectos fundamentales para la vida: capital cultural, capital social y capital humano.

En tercer lugar, que dentro de un enfoque competencial general, no es posible ni relevante, en la mayoría de ámbitos, distinguir entre niveles básicos de dominio de una competencia y niveles más avanzados de dominio.

El término “básico” asociado al de competencia dependerá del qué se considere y se requiera básico en cada situación y circunstancia. Es decir, el dominio de una destreza en una situación determinada puede no ser suficiente en otra situación. En una sociedad en constante cambio, las demandas y necesidades de las personas varían de una situación a otra y de un momento a otro con extrema rapidez. Por lo tanto, además de poseer competencias básicas para poder llevar a buen puerto ciertas tareas, son necesarias que estas competencias sean más flexibles, genéricas y transferibles para proveer a las personas de la habilidad de apropiarse de las competencias, combinarlas y adaptarlas a las situaciones que se requieran en cada situación y momento.

En cuarto lugar, que la medida del dominio de la mayoría de estas competencias, es en ocasiones limitada debido a varias razones. Una, que no se poseen los instrumentos adecuados para medir de forma fidedigna algunas de estas competencias. Dos, que los instrumentos miden algunas competencias pero no todas las competencias clave. Tres, que la evaluación de una misma competencia se realiza parcialmente. Cuatro, que existen competencias clave que son más o menos fáciles de medir. Por ejemplo, las herramientas como PISA (Programme for International Student Assessment – Programa para la evaluación internacional de los estudiantes) o IALS (International Adult Literacy Survey – Encuesta internacional sobre la alfabetización de la población adulta) indican los niveles de dominio respecto a la competencia de lectoescritura o la competencia matemática, que son las que tradicionalmente han desarrollado más pruebas de medición y comprobación, hecho que no ocurre con otras competencias (Ala-Mutka, 2011). Sin embargo, el establecimiento de un marco que recoge las ocho competencias clave ofrece un escenario que sitúa estas competencias en un contexto de igual importancia.

Finalmente, en quinto lugar, dado que la propuesta de ocho competencias clave produce un cierto solapamiento entre ellas, cada competencia debe ser vista como una combinación de tres elementos citados anteriormente [capital cultural, social y humano], el dominio de los cuales varía de acuerdo con los requisitos contextuales (European Council, 2004a).

Expuestas estas consideraciones, la Comisión Europea planteó un conjunto de ocho competencias clave:

1. Comunicación en lengua materna
2. Comunicación en lengua extranjera
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender
6. Competencias interpersonales y cívicas
7. Espíritu emprendedor
8. Expresión cultural

Estas competencias no están determinadas por decisiones arbitrarias sobre las cualidades personales y las destrezas cognitivas deseables de las personas, sino que son una consideración psicosocial de los prerequisites para un buen funcionamiento de la sociedad (OCDE, 2005a).

En el siguiente apartado se centrará el discurso en torno a las consideraciones teóricas que envuelven una de estas competencias clave, la competencia digital.

II.2. El concepto de competencia digital

II.2.1. Aproximación a las TIC y la SIC desde los conceptos de tecnología y competencia

Las raíces del significado de competencia y tecnología señalan una relación entre ambos vocablos, fruto del estrecho significado que guardan con otros términos cercanos como técnica o habilidad. A partir de ellos pueden fundamentarse otros conceptos como el de competencia digital y el de TIC dentro del marco de la SIC.

“A primera vista, parece ser perfectamente claro lo que significa la palabra técnica (...) sin embargo, al igual que ocurre con otros conceptos usuales como política o sociedad, es muy difícil alcanzar un acuerdo sobre su significación” (Fernandez, 1991, p. 47).

La palabra técnica deriva del griego *tekhné*, y significa técnica u oficio como medio para alcanzar un fin, siendo la técnica un hacer del hombre para transformar la realidad. En este sentido, una realización técnica es un conjunto de acciones humanas intencionalmente orientadas a la transformación de objetos concretos para conseguir de forma eficiente un resultado valioso (Quintanilla, 1989).

Por un lado, la realización de toda técnica está asociada a un conjunto de conocimientos (operacionales), habilidades y destrezas que permiten desarrollar las acciones de dicha técnica, lo que sitúa el concepto de técnica muy cerca del de competencia. Sólo hace falta fijarse en tres de las siete acepciones del término que recoge el diccionario online de la Real Academia Española. Una de ellas, entiende por técnico y técnica aquella “persona que posee conocimientos especiales de una ciencia o arte”, otra señala por técnica la “pericia o habilidad para usar de esos procedimientos y recursos”, y otra como la “habilidad para ejecutar cualquier cosa, o para conseguir algo” (RAE, 2001). Todas estas definiciones están estrechamente relacionadas con el concepto de competencia en su sentido más básico.

Por otro lado, la realización de una serie de técnicas organizadas y sistematizadas a un fin determinado constituye en sí mismo la realización de un método, lo que sitúa el concepto de competencia muy cerca del de tecnología.

El significado de tecnología proviene de las raíces etimológicas de las palabras *tekhné* (técnica) y *logos* (estudio o conjunto de saberes) siendo su significado la ciencia que estudia las técnicas o, en otras palabras, la tecnología es la ciencia que surge de la aplicación de conocimientos, habilidades y destrezas ordenadas y sistematizadas para la consecución de una acción con la finalidad de satisfacer necesidades de personas y comunidades a partir de la construcción de objetos y artefactos con las que transformar la realidad. Según Fernandez (1991), se entiende por tecnología o sistema tecnológico la suma de un conjunto de técnicas (conjunto de acciones intencionalmente orientadas), su tecnología asociada (conocimientos científicos o teorías resultantes del estudio de las técnicas) y su contexto sociotécnico (medios, recursos, tradiciones, modos culturales, etc.). Según la Real Academia Española de la lengua la tecnología es el “conjunto de teorías y técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico” (RAE, 2001).

Partiendo de estas definiciones está claro que la técnica dice mucho sobre una cultura determinada, y cuando esta técnica evoluciona y comienza a tener una base científica es cuando se comienza a hablar de tecnología (Díaz, 1997). Por lo tanto, se puede decir entonces que cada sociedad desarrolla su conocimiento técnico, el cual desarrolla conocimiento científico y ambos, mutuamente enriquecidos, se transforman en tecnología, que a su vez permite un mayor desarrollo científico al establecerse una relación bidireccional entre ambas, donde ciencia y tecnología se nutren conjuntamente.

En el contexto de la Sociedad de la Información y del Conocimiento, entendida como:

“Una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de productividad y poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico” (Castells, 1997, p. 35);

emergen las TIC, comprendidas como un “conjunto convergente de tecnologías de la microelectrónica, la informática (máquinas y programas informáticos), las telecomunicaciones / televisión / radio y la optoelectrónica” (Castells, 2003, p. 62).

Las TIC se han convertido en un importante instrumento de cambio social que ha ido influyendo directamente en nuestros hábitos de comportamiento y en nuestra forma de pensar (Velázquez, 2002). Tanto es así que en la SIC, dado el fuerte impacto de las TIC en sí mismas, se transforman y se transformarán aún más si caben las técnicas, los métodos, los conocimientos científicos y las necesidades humanas. De estas transformaciones depende y dependerá la propia evolución humana, cada vez más unida a la dependencia de sus propios avances. Esto requiere y requerirá el dominio de competencias clave para vivir en sociedad y la adquisición constante de nuevas competencias para dar respuestas adaptadas y ajustadas a las exigencias tecnológicas, digitales y sociales, de cada momento. Si algo está claro es que la sociedad actual está viviendo un cambio y una transición histórica cuyos hechos característicos se constatan en cuatro aspectos fundamentales:

- 1) Transformación y reconceptualización de todos los procesos, prácticas y valores sociales, educativos, laborales o comunicativos, entre otros.
- 2) Destemporalización y deslocalización de las fuentes de acceso e intercambio de información y conocimiento.
- 3) Inmediatez y horizontalidad en la organización social y las relaciones humanas.
- 4) Accesibilidad y disponibilidad permanente a la información.

II.2.2. Términos afines a la competencia digital

Existen un conjunto de términos que preceden y fundamentan el propio concepto de competencia digital. La revisión bibliográfica también evidencia que a medida que se han conocido y debatido algunas de las implicaciones y límites conceptuales de la competencia digital, se han desarrollado nuevos términos que han ayudado a delimitar qué se entiende por competencia digital, pero que también han añadido, sin pretenderlo, una cierta confusión terminológica alrededor del propio concepto.

En este camino, distintos autores e instituciones han intentado definir qué es o qué se entiende por competencia digital, aunque no se han referido a este concepto con estas mismas palabras. Una gran cantidad de conceptos se han desarrollado paralelamente.

Según Ala-Mutka, Punie, & Redecker (2008) el concepto de competencia digital es multifacético y ha sido el blanco de varias interpretaciones en documentos político-legislativos, literatura académica y científica, entornos de enseñanza y aprendizaje y prácticas de certificación de competencias.

“Una sucinta revisión bibliográfica basta para percibir la diversidad de expresiones que, en unas ocasiones con un significado idéntico o muy parecido, y en otras con la voluntad de subrayar matices o incluso diferencias importantes, aparecen en este ámbito” (Coll & Rodríguez Illera, 2008, p. 332).

La revisión de la literatura pone de relieve una amplia variedad de conceptos relacionados, como por ejemplo *competencia TIC*, *competencia informática*, *competencia mediática*, *competencia informacional*, *alfabetización tecnológica*, *alfabetización mediática*, *alfabetización informacional*, *alfabetización digital* o en inglés conceptos como *eCompetence*, *eLiteracy*, *eSkills*, *eAwareness*, *digital fluency*, *digital skills*, *computer skills*, *technology literacy*, *digital literacy*, *media literacy*, *ICT literacy*, *ICT skills*, entre otros. Esto pone de manifiesto que “no existe un término aceptado de manera general para referirse a ella” (Carrera & Coiduras, 2012, p. 291). También pone de manifiesto cómo la competencia digital se entrelaza con todos estos conceptos especialmente con la competencia o alfabetización informacional, tecnológica y mediática (Ferrari, 2012), aunque también evidencia que no siempre está claro, si cuando se habla de alfabetización tecnológica se está hablando también de otros de estos términos (Coll & Rodríguez Illera, 2008).

Larraz (2012) sintetiza en cuatro las razones que explican esta discordia conceptual. En primer lugar, mucha de la literatura sobre competencia digital se realiza en entornos de habla inglesa, y posteriormente, se traducen con “poca o nula” fortuna a otras lenguas (Ferreiro, 2011). En segundo lugar, el concepto de competencia digital está vinculado a multitud de disciplinas siendo transversal entre muchos campos de estudio, lo que le confiere un carácter multidisciplinario (Pasadas, 2010). En tercer lugar, la renovación constante en la que los conceptos vinculados a la competencia digital se suceden (Coll & Rodríguez Illera, 2008; Rodríguez Illera, 2004) en el sentido que el rápido avance tecnológico y la inmediatez social conllevan que lo que se entiende por competencia digital actualmente, no se adecue al cien por cien a lo que se entienda por competencia digital en un futuro inmediato.

En cuarto lugar, la cantidad limitada de estudios que miden la competencia digital es una razón más que justifica la falta de definición consensuada (Illumäki, Kantosalo, & Lakkala, 2010).

Asimismo, puede apuntarse una quinta razón. Muchas de las investigaciones sobre competencia digital centran su foco de atención en entornos de educación formal, especialmente en aquellos vinculados a la educación secundaria y superior, siendo focos de sus atenciones tanto docentes como discentes y elaborando marcos de comprensión de la competencia digital centrados en entornos escolares y universitarios (Crawford & Irving, 2010; Danish Government, 2012; Insafe, 2008; ISTE, 2007a, 2008; NCCA, 2007; UNESCO, 2011). Esta idea es apoyada por distintos autores (Adell & Castañeda, 2010; Carrera & Coiduras, 2012; Lankshear & Knobel, 2008b; Martin, 2008; Sefton-Green, Nixon, & Erstad, 2009) y señala que la competencia digital entre los jóvenes actualmente ha alterado tan seriamente los supuestos de aprendizaje en las escuelas que no puede concebirse tan solo dentro de las mismas.

Concretamente, Sefton-Green et al. (2009) señalan que existe un vacío entre la concepción académica de la competencia digital y la concepción social de la competencia digital, esta última apoyada por las prácticas sociales que las personas realizan en entornos digitales y fuera del ámbito académico. Este autor reclama que el concepto de competencia digital debería ser analizado más en entornos no formales e informales, así como en aquellos entornos donde lo formal y lo no formal se entremezcla. La razón principal es porque en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los entornos formales, no formales e informales están cada vez más mezclados y disueltos entre sí. Por su parte, Lankshear & Knobel (2008b) sugieren tomar un enfoque sociocultural de la competencia digital, viéndola como un conjunto de prácticas sociales y procesos que significan hacer a través de herramientas digitales. En este sentido, Badwen (2008) señala también que es necesaria una alfabetización social/moral/ética (sociodigital, éticodigital) ya que es un elemento importante de la competencia digital.

Por lo tanto, quizá tomar una óptica más amplia, que englobe tanto entornos formales, no formales como informales, ayudaría a tener una perspectiva más enriquecida y completa de qué se entiende socialmente por competencia digital, aunque en consecuencia, esta sería una razón más a tener en cuenta en esta discordia conceptual.

Esta falta de acuerdo y consenso sobre qué se entiende por competencia digital conlleva que no se avance tanto como sería deseable hacia una concepción más amplia y completa de la competencia digital, ya que los esfuerzos no se realizan hacia una misma dirección o direcciones, lo que conlleva a que los debates discurran más en discusiones terminológicas que en las implicaciones prácticas.

El término que quizá guarde mayor relación con el de competencia digital sea el de alfabetización digital, considerada como una nueva alfabetización, o conjunto de nuevas alfabetizaciones (varias alfabetizaciones o múltiples alfabetizaciones), que tienen su origen en la diversificación de prácticas sociales relacionadas con las TIC y en las necesidades de formación asociadas a las TIC que estas prácticas conllevan (Coll & Rodríguez Illera, 2008). Ya sea por la traducción inglesa del término *digital literacy*, el uso que se le ha dado a este término, o por las mismas implicaciones que el significado de alfabetización y alfabetización digital ha ido tomando; la expresión "alfabetización digital" es una de las más extendidas nacional e internacionalmente para referirse a aspectos estrechamente relacionados con la competencia digital.

Tanto es así que algunos autores consideran la alfabetización y la alfabetización digital como un fenómeno que implica el dominio de un conjunto de competencias (Coll & Rodríguez Illera, 2008) y otros que consideran la competencia y la competencia digital como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes fruto de procesos formativos de alfabetización y alfabetización digital (Travieso & Planella, 2008). En este sentido, no es descabellado pensar que ambas concepciones sean correctas y se retroalimenten la una a la otra. Sin embargo, no debe caerse en este simple reduccionismo. Por un lado, porque no toda la competencia digital se adquiere o puede ser adquirida a través de procesos de enseñanza y aprendizaje planificados (alfabetización digital como proceso formativo en contextos formales o no formales) ya que hay elementos de la competencia digital que son y pueden ser adquiridos en entornos informales. Por otro, porque no todos los procesos de alfabetización digital presuponen un dominio o un nivel máximo de competencia digital, ya que no existe un nivel máximo de dominio competencial, sino niveles que en función de si son más altos o más bajos, son los más o menos ajustados a los condicionantes sociales, culturales, laborales o educativos que se consideren necesarios para el desempeño adecuado, seguro y confiado de cualquier competencia.

II.2.3. Dualidades en las definiciones de competencia digital

La Comisión Europea (European Council, 2004a, 2004b, 2005, 2006, 2007) postula que una de las ocho competencias clave para la sociedad del conocimiento es la competencia digital. La misma Comisión define la competencia digital como:

“La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet” (European Council, 2006, p. 15).

Esta definición de competencia digital, por ser la que se ha establecido como marco de referencia a nivel europeo, puede considerarse como la más consensuada hasta el momento. Más allá de este acuerdo – o ausencia de un desacuerdo explícito – no se considera la definición más adecuada dada la diversidad de opiniones y la amplitud que toma la competencia digital, pero permite comenzar a enmarcar conceptualmente la competencia digital en su conjunto. Esto hace que el concepto de competencia digital aún siga debatiéndose tanto a nivel nacional como internacional. De acuerdo con Ala-mutka (2011), no existe una definición consensuada sobre qué se entiende por competencia digital. Este concepto ha sido objeto de un amplio abanico de interpretaciones, definiciones y significados dado que “tampoco hay una definición universal, pues es mayor la preocupación por delimitar su contenido que por intentar acotar su significado” (Carrera & Coiduras, 2012, p. 292).

Simplificando al máximo, las definiciones sobre la competencia digital pueden resumirse y organizarse en cuatro tipos de definiciones: 1) definiciones centradas en el concepto, 2) definiciones centradas en la aplicación, 3) definiciones directas y 4) definiciones indirectas.

Por un lado, Lankshear & Knobel (2008b) distinguen entre dos tipos de definiciones de competencia digital, las definiciones centradas en el concepto (*conceptual definitions*), desarrolladas a partir del cuerpo teórico; y las definiciones desarrolladas a partir de estándares (*standardized operational definitions*) más centradas en la aplicabilidad (Figura II.2).

Las primeras son intentos de comprender la competencia digital en un sentido global con independencia de cómo se presente. Un ejemplo sería la definición propuesta por Gilster (1997), quien asume que la competencia digital es la capacidad para entender y usar la información en múltiples formatos de una amplia variedad de fuentes cuando ésta se presenta a través de los ordenadores.

En cambio, el segundo tipo de definiciones, “son intentos de operativizar lo que implica estar alfabetizado digitalmente en términos de determinadas tareas, actuaciones demostraciones de competencias, etc.” (Lankshear & Knobel, 2008b, p. 37) y disponerlas en un conjunto estándar que pueda adoptarse de forma generalizada con la pretensión de facilitar normalizaciones nacionales e internacionales de la competencia digital. En este caso Martin & Grudziecki (2006) definen la competencia digital como aquellos conocimientos, habilidades y actitudes de las persona que emplean de forma apropiada las herramientas que les facilitan identificar, acceder, usar, integrar, evaluar, analizar y sintetizar recursos digitales, construyendo nuevos conocimientos, creando expresiones multimedia, y comunicarse con otros en contextos cotidianos, con la finalidad de desarrollar una acción social constructiva y salir reforzado de este proceso, hecho que puede vincularse nuevamente con el concepto de resiliencia.

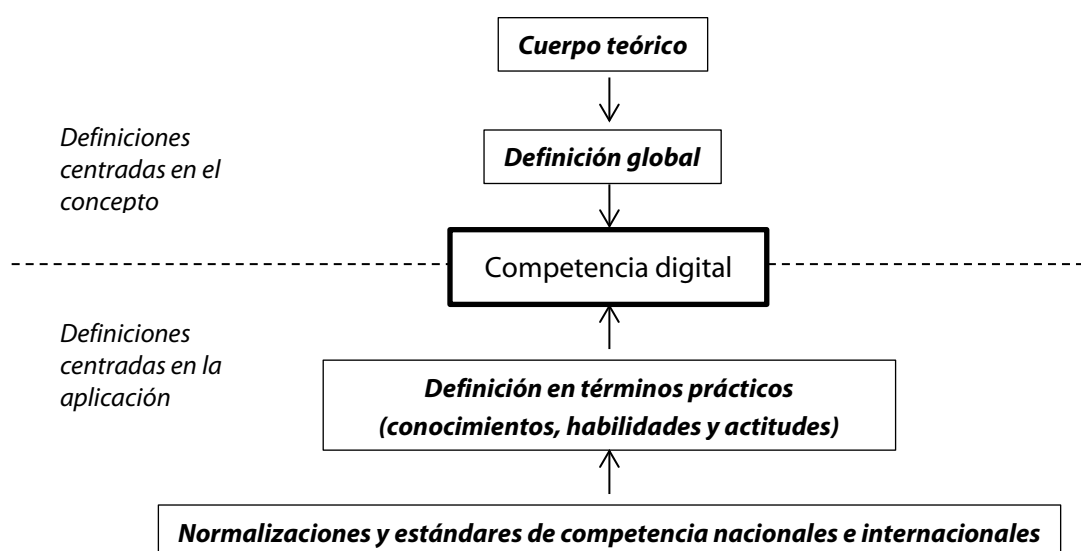


Figura II.2: Representación del tipo de definiciones de competencia digital (I)
(Elaboración propia a partir de la propuesta de Lankshear & Knobel (2008b))

De hecho, lo que proponen Lankshear & Knobel (2008b) es que existen dos formas de definir la competencia digital y, por consiguiente, de aproximarse a su definición. La primera, más deductiva, trata de definir el concepto de competencia digital desde la teoría. La segunda, más inductiva, trata de delimitar la competencia digital desde las realizaciones competenciales prácticas que se derivan de su dominio, ejercicio y aplicabilidad. Esto también ocurre con otras aproximaciones y términos relacionados con el concepto de competencia digital, como el de competencia informacional o competencia mediática, lo que pone de manifiesto esta dualidad conceptual.

Por otro lado, las definiciones de competencia digital revelan otro tipo de dualidad conceptual (Figura II.3). Algunas definiciones se aproximan al concepto de competencia digital de forma directa, es decir, como un conjunto de habilidades, tareas y procedimientos que conforman la competencia digital y que se apoyan en procesos cognitivos. Otras definiciones se aproximan al mismo concepto de forma indirecta, como aquel conjunto de aspectos cognitivos y socioemocionales que permiten actuar en entornos digitales y que se manifiestan indirectamente en la acción y el desempeño de la competencia digital. Directamente se puede considerar como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes apoyados en procesos cognitivos. Un ejemplo es la misma definición de Martin & Grudziecki (2006) que subraya que la competencia digital es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para realizar ciertas tareas. Indirectamente, la competencia digital puede considerarse como un compendio de procesos cognitivos que se articulan para movilizar estos mismos conocimientos, habilidades y actitudes permitiendo el desarrollo de tareas con las que desenvolverse de forma óptima en entornos sociodigitales, en la línea de cómo define el término competencia Perrenoud (2004).

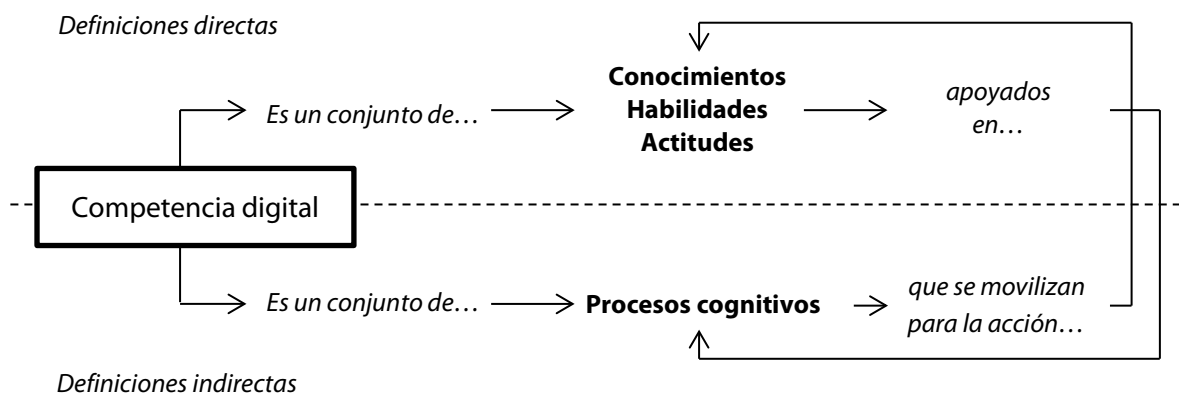


Figura II.3: Representación del tipo de definiciones de competencia digital (II) (Elaboración propia)

Así lo argumenta Eshet-Alkalai (2004):

“A la luz de la rápida y constante evolución de la tecnología digital, los individuos están obligados a utilizar una creciente variedad de técnicas cognitivas y sociológicas con el fin de realizar tareas y resolver problemas en entornos digitales. Estas habilidades se conocen en la literatura como la alfabetización digital” (Eshet-Alkalai, 2004, p. 93).

La autora entiende la competencia digital como una herramienta de supervivencia en la era digital.

“La alfabetización digital requiere algo más que la capacidad de utilizar software (...), incluye una gran variedad de habilidades cognitivas, motrices, sociológicas y emocionales que los usuarios tienen que tener para poder desenvolverse eficazmente en entornos digitales” (Eshet-Alkalai & Amichai-Hamburger, 2004, p. 421).

Dado lo expuesto hasta el momento, se podría constatar que no existe aún un amplio acuerdo en cómo debe considerarse la competencia digital. Sin embargo, a pesar de la existencia de múltiples formas de definir y entender la competencia digital, el reciente informe del *Joint Research Centre* realizado por la Comisión Europea (Ferrari, 2012) asume la competencia digital de forma estandarizada y directa.

“La competencia digital es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren cuando se utilizan las TIC y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, gestionar información, colaborar, crear y compartir contenidos; y construir conocimiento con eficacia, eficiencia, apropiadamente, de manera crítica, creativa, autónoma, flexible, ética, reflexiva para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento” (Ferrari, 2012, p. 30).

Esta definición de competencia digital ha sido realizada tras el estudio y análisis de un conjunto de marcos que han aportado diferentes definiciones estandarizadas de competencia digital, lo cual representa un intento de encontrar una definición de competencia digital más ajustada a lo que hoy en día se entiende por competencia digital. No obstante, refuerza la visión que la propia Comisión Europea propuso en el año 2004 acerca de la competencia digital, en términos de conocimientos, destrezas y actitudes.

En este sentido, y en primer lugar, a nivel de conocimientos se considera que la competencia digital implica:

- Comprensión de las aplicaciones principales de un ordenador, incluyendo el procesador de datos, las hojas de cálculo, las bases de datos, el almacenamiento y la gestión de la información.
- Consciencia de las oportunidades que ofrece el uso de Internet y la comunicación a través de los medios electrónicos (correo electrónico, videoconferencias y otras herramientas en red); y las diferencias entre el mundo real y el virtual.
- Comprensión del potencial de las TIC al soporte, a la creatividad y a la innovación para lograr la plenitud profesional, la inclusión social y la aptitud para la ocupación.
- Comprensión básica de la seguridad y validez de la información disponible (accesibilidad/aceptabilidad) y consciencia de la necesidad de respetar los principios éticos en el uso interactivo de las TIC.

En segundo lugar, y en relación con las destrezas y habilidades, la Comisión Europea (2004) considera que debido a que las TIC tienen variadas y crecientes aplicaciones en la vida cotidiana, el aprendizaje y las actividades de ocio, las destrezas requeridas comprenden:

- Habilidad para buscar y procesar (crear, organizar, distinguir relevante e irrelevante, subjetiva y objetiva) información electrónica, datos y conceptos y usarla de forma sistemática.
- Habilidad para utilizar los recursos apropiados (presentaciones, gráficos, tablas, mapas) para producir, presentar o comprender información compleja.
- Habilidad para acceder y buscar en una página web y para utilizar servicios de internet como por ejemplo foros de discusión, correo electrónico, entre otros.
- Habilidad para utilizar las TIC para apoyar el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación en diferentes contextos.

En tercer y último lugar, en relación con las actitudes, valores y normas, la Comisión Europea (2004) considera más relevantes las competencias que comprenden:

- Propensión al uso de las TIC para trabajar de forma autónoma y en grupos, actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible.

- Actitud positiva y sensibilidad hacia un uso responsable y seguro de Internet, incluyendo temas privados y diferencias culturales.
- Interés para utilizar las TIC para ampliar horizontes formando parte de comunidades y foros con propósitos culturales, sociales y profesionales.

Estas líneas generales se consideran la base sobre las cuales se articula la competencia digital. Sin embargo, como se ha expuesto, no pueden considerarse lo más ajustadas a la realidad de la competencia digital actualmente, ni tampoco serán las líneas que articularán la competencia digital en el futuro. A las líneas actuales deben sumársele otras, producto del cambio y renovación constante de concepción que el avance tecnológico y social exige.

En este sentido, Ala-mutka (2011) y Lankshear & Knobel (2008a) coinciden en que están emergiendo varios nuevos conceptos, aproximaciones, conocimientos, habilidades y destrezas relacionados con la competencia digital que deben y deberán ser consideradas a corto y medio plazo, y tienen que ver con:

- Consciencia que el hecho tecnológico y digital es un hecho intrínsecamente humano, que sitúa a las personas en el centro de la sociedad digital para promover y manejar los valores de una nueva sociedad que emerge y de un nuevo humanismo; sin que esto suponga dejar de lado el sentido crítico hacia la tecnología (Pérez-Tornero & Varis, 2010).
- Consciencia de la amplia versatilidad y dinamismo de las TIC (Jenkins, Purushotma, Robison, & Weigel, 2006) que discurre a caballo de su desarrollo y consumo, y de la obsolescencia programada.
- Adaptación y desarrollo de nuevas destrezas cognitivas (Van Deursen, 2010), pensamientos no lineales (más distribuidos) o capacidades hipermedia que conecten información y generen nuevos escenarios fruto de entrelazar distintos campos.
- Adquisición de una cultura digital basada en el *remix* (Erstad, 2008) y el *mashup*, es decir, en la adquisición de las capacidades para mezclar, remezclar, crear nuevos contenidos no predefinidos, estandarizados o fijados a ideales tradicionales.
- Interés en comunicar, colaborar, encontrar y participar redes sociales y comunidades relevantes, aceptar la diversidad y adaptarse flexiblemente a diferentes entornos digitales, comunicacionales y culturales (Ala-Mutka, 2011; Badwen, 2008).

- Predisposición constante hacia la formación y el aprendizaje continuo como soporte al trabajo, a la educación y a la ciudadanía digital (Ala-Mutka et al., 2008; Ala-Mutka, 2010, 2011) que implique la habilidad para recoger y manejar fuentes de información, el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en red formales, no formales o informales (el aprendizaje como ocio), resolver problemas en red, encontrar o crear opciones o crear y participar en entornos colaborativos de aprendizaje.
- Consciencia de las implicaciones, repercusiones y transformaciones éticas y legales (Ala-Mutka, 2011) relacionadas con las prácticas en red, la gestión de la privacidad y la publicidad de datos relacionados con la identidad y la dignidad personal, la seguridad y la gestión de información de cualquier tipo (Eshet-Alkalai, 2004).

En líneas generales, estos se podrían considerar como algunos de los retos, pero también derechos, que la sociedad tiene que alcanzar con relación a la competencia digital en este Siglo XXI. En palabras de (Ferrari (2012, p. 3) “la competencia digital es tanto un requisito como un derecho humano de los ciudadanos si estos quieren ser funcionales en la sociedad actual”.

No obstante, el debate en torno al concepto de la competencia digital no se queda sólo en las consideraciones terminológicas o términos existentes que se emplean para referirse a una misma idea a los que se hacía referencia en el primer punto de este segundo apartado. Tampoco se queda sólo en cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes del concepto de competencia digital o en cómo ésta debe ser definida tal y como se ha expuesto en este segundo punto. La literatura científica constata que la competencia digital está compuesta por un conjunto de elementos (Adell, Barba, Bernabé, & Capella, 2008; Ala-Mutka, 2011; Area, Gros, Marzal, & Àrea, 2008; Larraz, 2012; Martin, 2008; Mir, 2007; Vivancos, 2008) pero tampoco existe un gran consenso en cuáles son los elementos que la componen y en cómo éstos deben ser denominados.

II.2.4. Elementos que componen la competencia digital

Cada vez hay más acuerdo en considerar que la competencia digital está integrada por un conjunto de elementos competenciales. Algunos autores denominan a estos elementos “competencias”, es decir, competencias que conforman la competencia digital, en el sentido de “subcompetencias” muy relacionadas o pertenecientes incluso a la competencia digital (Adell et al., 2008; Ferrés & Piscitelli, 2012; Larraz, 2011): *competencia informacional, competencia tecnológica, competencia mediática...* Por ejemplo, para Adell et al. (2008) y Ortoll, Casacuberta, & Bolívar (2006) la competencia digital estaría formada por la competencia informacional y la competencia tecnológica además de las alfabetizaciones múltiples, la alfabetización cognitiva y la ciudadanía digital (Adell et al., 2008). En cambio, Larraz (2011) considera que la competencia digital necesita de la implicación de cuatro competencias: la competencia informacional, la competencia en comunicación audiovisual, la competencia TIC y la competencia en comunicación. Chan (2005) habla de competencias mediacionales desde un paradigma comunicacional, como respuesta a las competencias requeridas para interactuar y comunicar en entornos digitales.

Otros autores denominan a estos elementos de la competencia digital como dimensiones (Area et al., 2008; Mir, 2007): *dimensión informacional, dimensión comunicativa, dimensión instrumental...* Mir (2007) considera que la competencia digital tiene una dimensión informacional, una dimensión tecnológica, una dimensión comunicativa, una dimensión de aprendizaje y una dimensión cultural. En cambio, para Àrea et al. (2008) se compone por la dimensión instrumental, la dimensión sociocomunicativa, la dimensión cognitiva y la dimensión axiológica.

Por último, otros autores consideran a los elementos que conforman la competencia digital como alfabetizaciones (Ala-Mutka, 2011; Area et al., 2008; Martín, 2008; Vivancos, 2008): *alfabetización informacional, alfabetización audiovisual, alfabetización tecnológica o TIC...* Para Ala-mutka (2011) la competencia digital está compuesta por un conjunto de alfabetizaciones (*literacies*) aunque emplea este término inglés para referirse indistintamente a alfabetización cuando señala los elementos que componen la competencia digital según la literatura científica; y competencia cuando se refiere a competencia digital, tal y como puede observarse en la Figura II.4.

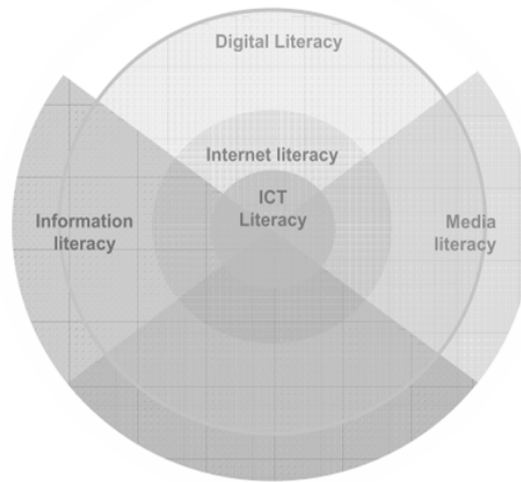


Figura II.4: Mapa de los elementos que componen la competencia digital (Ala-mutka, 2011, p. 30)

Para Area et al. (2008) y Martin (2008) la competencia digital tiene elementos provenientes de bastantes alfabetizaciones relacionadas. Para Vivancos (2008) la competencia digital es posible gracias a la conjunción de múltiples alfabetizaciones, como la alfabetización informacional, la alfabetización TIC y la alfabetización en comunicación audiovisual.

Entre los elementos que componen la competencia digital propuestos por Ala-Mutka (2011) está en primer lugar lo que el mismo autor denomina como *computer literacy*, *ICT literacy*, lo que podría traducirse como alfabetización informática o alfabetización TIC. En segundo lugar la *Internet literacy*, *network literacy*, es decir, la alfabetización en redes e Internet. En tercer lugar la *Information literacy* o alfabetización informacional. En cuarto lugar la *Media literacy*, es decir la alfabetización mediática. Finalmente, en quinto lugar el autor sitúa como elemento que compone la competencia digital a la *Digital literacy* o alfabetización digital.

Ante estas aportaciones se propone a continuación una nueva organización de los elementos que componen la competencia digital, tomando como referencia el marco propuesto por Ala-Mutka (2011) e integrando las distintas aportaciones de los autores analizados en este punto (Figura II.5). Esta propuesta asume la competencia digital como la capacidad para movilizar cinco alfabetizaciones distintas: cívica, mediática, informacional, tecnológica y en redes.

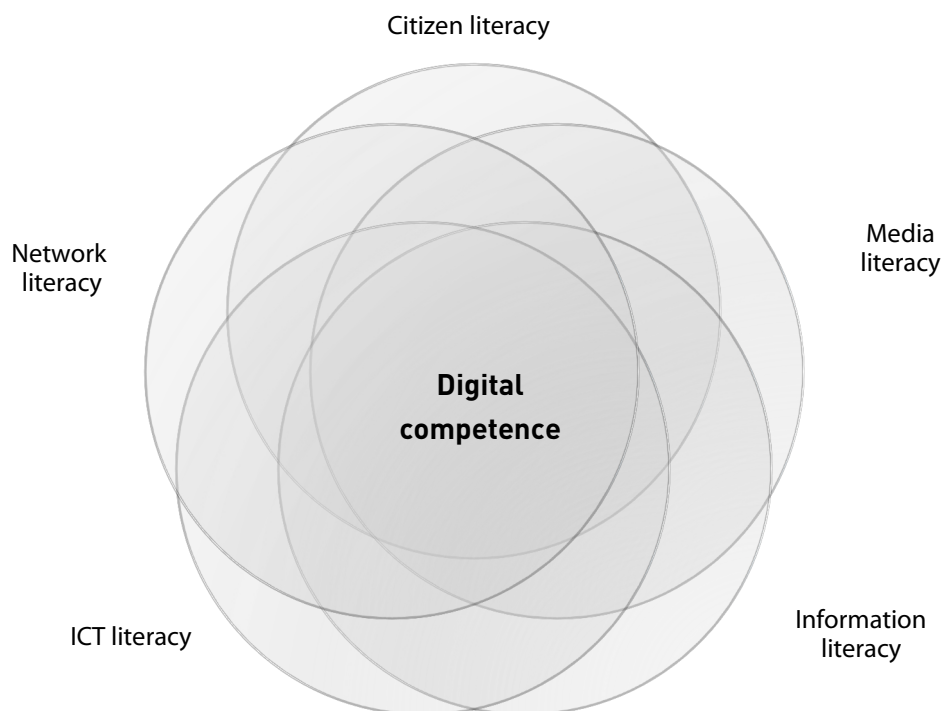


Figura 11.5: Representación de los elementos que integran la competencia digital
(Elaboración propia)

La **alfabetización ciudadana** hace referencia a aquellos conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para vivir en la SI Cejerciendo una verdadera cultura digital. Está relacionada con la competencia en comunicación tanto del conocimiento como en red (Larraz, 2012; Mir, 2007), la participación, el civismo, la identidad digital, la ciudadanía digital (Adell et al., 2008).

La **alfabetización mediática** tiene que ver con aquellos conocimientos y destrezas relacionadas con el análisis y creación de mensajes multimedia (acceso a, comprensión y creación de los mensajes multimedia) (Larraz, 2012), así como con las comunicaciones audiovisuales y sociocomunicativas (Area et al., 2008; Chan, 2005; Vivancos, 2008).

La **alfabetización informacional** está relacionada con la competencia informacional (Adell et al., 2008; Ortoll et al., 2006; Ortoll, 2003), la gestión de la información (reconocimiento de las necesidades de información) (Larraz, 2012) así como con la búsqueda, localización, selección, organización y evaluación de la información (Gilster, 1997).

La **alfabetización tecnológica** está vinculada a la competencia o dimensión tecnológica (Adell et al., 2008; Mir, 2007; Ortoll et al., 2006), tanto para el uso de distintos dispositivos digitales como para el tratamiento de datos en distintos soportes y formatos (organización del hardware y software) (Larraz, 2012).

La **alfabetización en redes** se refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios tanto para utilizar Internet, sus servicios y herramientas; como al pensamiento en red, para pensar y actuar en red de forma individual o colectiva, estando relacionada con la competencia o dimensión cognitiva (Adell et al., 2008; Area et al., 2008).

II.3. Marcos de comprensión y desarrollo de la competencia digital

La revisión bibliográfica también deja entrever que existe un fuerte interés y, hasta cierto punto, la necesidad de determinar concretamente cuáles son las realizaciones competenciales que conforman la competencia digital y cómo estas realizaciones y elementos se organizan y articulan a nivel práctico. Distintos estudios e iniciativas han presentado y estructurado marcos de comprensión (*frameworks* o *theoretical frames*) de la competencia digital, lo que han permitido tener una idea de cuáles son las competencias necesarias en determinados campos, sectores y poblaciones.

Estos marcos de la competencia digital responden a distintas formas de comprender y entender la competencia digital, desarrollados a partir de programas, proyectos, iniciativas, cursos, investigaciones, etc. Su importancia radica por un lado, en el hecho de que aportan y proponen diferentes visiones sobre cómo esta competencia debe ser articulada y desplegada, ya sea a nivel ciudadano, político, educativo o social, de forma general – tomando la competencia digital en su conjunto – o de forma particular – tomando distintos elementos de la competencia digital (alfabetizaciones) de forma independiente o conjugando dos o tres elementos. Por otro lado, también son importantes ya que establecen (algunos de ellos) estándares de cualificación, certificación y acreditación de la competencia digital que cualifican para el ejercicio de una determinada profesión (Carrera & Coiduras, 2012).

Algunos de estos marcos han sido desarrollados en y para contextos educativos (Calvani, Cartelli, Fini, & Ranieri, 2008; Crawford & Irving, 2010; CSASE, 2004; Danish Government, 2012; Newman, 2008) y han ayudado a clarificar, promover y estandarizar cuáles son las competencias digitales necesarias de los docentes y discentes en distintos niveles del sistema educativo reglado en el actual contexto sociotecnológico (ISTE, 2007a, 2007b, 2008; UNESCO, 2008). Otros marcos han sido desarrollados sin centrarse en contextos de enseñanza y aprendizaje, adquiriendo un carácter ciudadano o político-legislativo (ECDL, 2010; Generalitat de Catalunya, 2009; Katz, 2007; Martin & Grudziecki, 2006). Otros han propuesto marcos de organización de la competencia digital centrados en un sector de la población concreto como adultos desempleados (Certiport, 2003), personas mayores (Thoman, 2003) o familias (Insafe, 2008).

Algunos de ellos han identificado componentes clave de la competencia digital en términos de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para para ser digitalmente competentes (Ferrari, 2012; NCCA, 2007). Y otros establecen líneas de actuación general para desarrollar políticas de fomento de la competencia digital (Eshet-Alkalai, 2004; UNESCO, 2011). Sin embargo, dada la cantidad de propuestas existentes, estos marcos han propiciado que haya una cierta saturación que causa que no haya un entendimiento claro de cómo debe organizarse y estructurarse a nivel general la competencia digital, de cuáles son las realizaciones competenciales mínimas necesarias para ser digitalmente competente y qué conocimientos, habilidades y actitudes se requieren hoy en día o de cómo se puede o debe estandarizarse un modelo de implementación formativa. Por ejemplo, no todos ellos interpretan la competencia digital de la misma forma, y tampoco todos ellos centran su atención en los mismos elementos que conforman la competencia digital. Siguiendo la propuesta realizada anteriormente, la mayoría de estos marcos se centran en desarrollar los aspectos competenciales relacionados con la alfabetización tecnológica e informacional. Bastantes de ellos desarrollan también aspectos relacionados con la alfabetización ciudadana. Finalmente, en menor medida, trabajan aspectos competenciales relacionados con la alfabetización mediática y en red.

Ante este escenario se presentan a continuación (Tabla II.5) una selección de los principales marcos de comprensión y de desarrollo de la competencia digital (programas, proyectos, iniciativas – políticas, educativas, sociotecnológicas, entre otras –), ampliando la información analizada por Ferrari (2012, p. 5) y concretando los siguientes datos:

- Nombre del proyecto, programa o iniciativa
- Año de inicio o periodo de desarrollo y/o implementación del mismo
- País o países en los que se ha diseñado o implementado
- Población diana a la cual se dirige especialmente
- Los objetivos planteados y perseguidos
- Las características más destacables
- Los elementos competenciales que articula dentro del marco propuesto en los términos expuestos anteriormente

Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales
de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social

Nombre	Año	País	Institución	Población
ACTIC	2009- actualmente	Cataluña España	Generalitat de Catalunya	Adultos a partir de 16 años
Becta	2008-2011	Reino Unido	Timmus Limited	Docentes y discentes de 0 a 16 años
C2i2e (Certificat informatique et internet de l'enseigne- ment supérieur)	2011- actualmente	Francia	Ministerio de Educación Superior e Investigación pública	Profesores y formadores
CML MediaLit Kit	1989- actualmente	Estados Unidos	Center for Media Literacy (organización sin ánimo de lucro)	Infancia y adultos (sin concretar edades)

*Tabla II.5: Marcos de comprensión y desarrollo de la competencia digital.
(Ampliado de Ferrari (2012, p. 5))*

Objetivos	Características	Elementos competenciales
<p>Promover la competencia digital entre los ciudadanos.</p> <p>Contribuir a la inclusión digital en una sociedad del conocimiento dinámica y competitiva.</p> <p>Mejorar el uso de las TIC entre los ciudadanos.</p> <p>Mejorar la calidad de la formación a través de las TIC y la educación de adultos.</p> <p>Estandarizar un nivel de competencia digital para el trabajo de referencia.</p> <p>Incrementar la cohesión social.</p>	<p>ACTIC, como sistema de acreditación, trata de promover a través de centros de enseñanza y aprendizaje la certificación de la competencia digital entre la ciudadanía. Ofrece la posibilidad de desarrollar cursos de formación.</p>	<p>Alfabetización tecnológica e informacional</p>
<p>Aumentar el número de estudiantes con habilidades y capacidades para acceder y hacer efectivo el uso seguro de las tecnologías para el aprendizaje. Reunir pruebas y modelos con el fin de constituir un marco para la alfabetización digital de los 0-16 años de edad que podrían ser utilizados por los propios profesionales.</p>	<p>Revisión de documentos y materiales que encuadra la competencia digital en la intersección de la alfabetización tecnológica e informacional. Ofrece un paquete de recursos para promover la competencia digital tanto para docentes como discentes</p>	<p>Alfabetización tecnológica e informacional</p>
<p>Certificar competencias profesionales en el uso pedagógico de las tecnologías digitales, comunes y necesarias para todos los profesores y formadores para el ejercicio de su profesión.</p>	<p>La validación de las habilidades relacionadas con C2i2e se organiza de acuerdo con el repositorio nacional de las competencias (Habilidades generales relacionados con el ejercicio de la profesión, Competencias para la integración Tic en la práctica docente).</p>	<p>Alfabetización tecnológica, informacional</p>
<p>Ayudar a niños y adultos a prepararse para vivir y aprender en una cultura mediática y global, mediante la traducción de la investigación y la teoría de la alfabetización mediática en información práctica, formación y herramientas educativas para docentes y líderes juveniles, padres y cuidadores de niños.</p>	<p>Proporciona un marco para acceder, analizar, evaluar, crear y participar con mensajes en una variedad de formas - de impresión de vídeo a través de Internet. El marco está construido en torno a cinco conceptos centrales y dos conjuntos de cinco preguntas clave (para los consumidores - para mejorar la capacidad de construir los medios de comunicación y para el productor - para construir y producir mensajes de los medios).</p>	<p>Alfabetización mediática y ciudadana</p>

Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales
de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social

Nombre	Año	País	Institución	Población
COMPETIC	2004	España	Consortio entre distintas instituciones autonómicas públicas (Generalitat de Catalunya, Gobierno de Canarias y Universidad Autónoma de Barcelona)	Estudiantes de secundaria
Conceptual framework for survival skills in the digital era	2004	Internacional	Eshet-Alkalai's (autora)	Estudiantes en etapas de educación obligatoria y post obligatoria
DCA	2006-actualmente	Italia	Universidad de Florencia	Estudiantes de secundaria entre 15 y 16 años
DCD (Despliegue de Competencias Digitales)	2009 (actualizado en 2012)	España	Vaquero, E. & Carrera, X. (autores) Universidad de Lleida	Adolescentes de 12 a 18 años en situación de riesgo (Versión 2009) Toda la ciudadanía (Versión 2012)

*Tabla II.5 (Cont.): Marcos de comprensión y desarrollo de la competencia digital.
(Ampliado de Ferrari (2012, p. 5))*

Objetivos	Características	Elementos competenciales
<p>Identificar las competencias básicas en las TIC que todo el alumnado tendría que haber adquirido al finalizar la enseñanza obligatoria. Secuenciar las competencias en las etapas educativas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Definir los “indicadores” para cada una de las competencias, a fin de facilitar la elaboración de las correspondientes pautas o criterios de evaluación</p>	<p>Estudio realizado a partir de revisión documental, entrevistas y un cuestionario valorativo. El marco competencial se estructura en una secuenciación de competencias formada por 11 dimensiones y 39 competencias básicas, en las que se incluyen conocimientos de los sistemas informáticos, uso básico del sistema operativo, búsqueda y selección de información comunicación y trabajo colaborativo, procesamiento de textos, tratamiento de imagen, hojas de cálculo, bases de datos, entretenimiento y aprendizaje a través de las TIC, telegestiones y actitudes ante las TIC.</p>	<p>Alfabetización tecnológica, informacional y ciudadana</p>
<p>Mejorar el conocimiento sobre el concepto de alfabetización / competencia digital, que es usado de un modo ambiguo según la autora.</p>	<p>Difundido a través de artículos científicos que detallan diferentes aspectos de la cultura digital y de las múltiples alfabetizaciones que se necesitan para que la gente sea funcional en la era digital. Se propone un marco conceptual de 6 habilidades pertinentes a la alfabetización digital: 1) foto-visual, 2) reproductiva, 3) informacional, 4) ramificada (<i>branching</i>), 5) socioemocional y 6) pensamiento a tiempo real.</p>	<p>Alfabetización mediática, tecnológica, informacional, en redes y ciudadana</p>
<p>Revisar la literatura nacional e internacional sobre el acceso a las TIC desde una perspectiva social, cultural, cognitivo y educativo, sobre el concepto emergente de la competencia digital. Producir y probar las herramientas de evaluación de competencias digitales e instrumentos para evaluar las actitudes de los estudiantes y docentes.</p>	<p>El DCA es un marco que forma parte de un proyecto más amplio sobre "Internet y las escuelas: Problemas de accesibilidad, Políticas de Igualdad y Gestión de la Información". El marco propone una definición y conceptualización integrada de la competencia digital entre tecnología, ética y cognición. A su vez está vinculada a una serie de pruebas, generalmente dirigido a estudiantes de secundaria (15-16 años).</p>	<p>Alfabetización tecnológica, en redes y ciudadana</p>
<p>Ofrecer un despliegue de competencias digitales que contemple aquellos aspectos competenciales susceptibles de tener en cuenta en adolescentes de 12 a 18 años en situación de riesgo social (Versión 2009). Articular un mapa modular de competencias digitales para toda la ciudadanía (Versión 2012).</p>	<p>El DCD se estructura en torno a 4 dimensiones, de la competencia digital en ambas versiones, así como de sus respectivos componentes y elementos de la competencia digital. Articula tanto la competencia digital bajo una concepción modular a través de la selección de las dimensiones, componentes o elementos competenciales que sean necesarios ya sea para evaluar la competencia, diseñar instrumentos o diseñar propuestas formativas a través de programas de intervención en cualquier colectivo.</p>	<p>Alfabetización tecnológica, informacional, mediática, ciudadana y en redes</p>

Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales
de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social

Nombre	Año	País	Institución	Población
DigEuLit	2005-2006	Distintos países europeos (sin especificar)	Distintas universidades europeas dentro del marco del programa eLearning de la Comisión Europea	Ciudadanía europea Proveedores de cursos de formación Políticos, legisladores del ámbito educativo
ECDL	1995-actualmente	Internacional	Fundación Europea de Manejo del Ordenador (Institución competente de expedición y certificación de la licencia para el manejo del ordenador a nivel internacional)	Toda la ciudadanía
eLSe Academy	2007-2009	Italia Alemania Francia Suecia Lituania España	Consortio entre distintas universidades y centros de investigación de distintos países europeos	Tercera edad
eSafety Kit	2008	Europeo Internacional	Insafe	Infancia de 6 a 12 años Familias con niños/as de 6 a 12 años

Tabla II.5 (Cont.): Marcos de comprensión y desarrollo de la competencia digital.
(Ampliado de Ferrari (2012, p. 5))

Objetivos	Características	Elementos competenciales
Desarrollar un marco de entendimiento europeo para la competencia digital.	A pesar de que el desarrollo del marco competencial realizado no ha sido implementado y que las herramientas diseñadas no están disponibles actualmente, el proyecto ha desarrollado un marco de competencias digitales a nivel europeo e identificado 13 procesos para el desarrollo de esta competencia. Se organiza en tres niveles: 1) competencia digital, 2) uso digital y 3) transformación digital.	Alfabetización tecnológica, informacional y mediática
Capacitar en el uso de TIC, a la ciudadanía, las organizaciones y la sociedad. Promocionar programas de certificación de calidad en todo el mundo. Desarrollar programas de capacitación, responsabilidad social, calidad y de capacidad emprendedora. Evaluar la competencia digital a través de pruebas supervisadas. Certificar programas de capacitación digital.	Articula los distintos programas de formación en 13 módulos: conceptos relacionados con las TIC, uso del ordenador y gestión de archivos, procesador de textos, hojas de cálculo, bases de datos, presentaciones, navegación web, diseño 2D, edición de imagen, diseño web, uso de sistemas de información saludables, seguridad, planificación de proyectos.	Alfabetización tecnológica
Aumentar la participación social, el empoderamiento y la inclusión de las personas mayores europeas en la sociedad del conocimiento y la información, con especial atención en reducir el aislamiento de las personas mayores vulnerables. Desarrollar y probar un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) específicamente dedicado y pedagógicamente adaptado a las necesidades de las personas mayores.	Dirigido tanto a aquellas personas mayores que no tienen experiencia, que no han usado computadoras o que ya tienen algo de experiencia básica, pero no son totalmente competentes para que les permita hacer uso de la información virtual, la comunicación y las oportunidades de aprendizaje electrónico de forma autónoma y autodirigida. El marco competencial se organiza en dos años y en dos niveles competenciales: básico y avanzado.	Alfabetización tecnológica, ciudadana, mediática e informacional
Suscitar debates intergeneracionales entre padres / cuidadores y los/las niños/as sobre las cuestiones básicamente relacionadas con la seguridad en Internet, el uso responsable de las TIC o los riesgos de Internet, entre otros. Hacer de los niño/as y sus familias ciudadanos capaces de lidiar con los riesgos relacionados con el uso de internet y proveer de consejos para evitar y reducir los riesgos.	Más de un marco, esta herramienta es un kit preparado para los niños y sus familias para crear conciencia sobre cuestiones de seguridad en Internet y para apoyar el uso eficiente pero seguro de las tecnologías. Los componentes competenciales están relacionados con la seguridad informática, la comunicación, el ciber-bulling y el entretenimiento.	Alfabetización tecnológica, ciudadana y en redes

Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales
de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social

Nombre	Año	País	Institución	Población
IC ³ (Internet and Computer Core Certification)	2003- actualmente	Internacional	Certiport (empresa privada)	Estudiantes y desempleados
iSkills	2001- actualmente	Internacional	ETS (Educational Testing Service)	Ciudadanía
NCCA ICT Framework	1998-2007	Irlanda	NCCA (National Council for Curriculum and Assessment of Ireland)	Estudiantes de primaria y secundaria
NETS-S NETS-T	2000- actualmente (actualizado en 2007 y 2008)	Internacional	ISTE (International Society for Technology in Education)	Estudiantes de secundaria Maestros y profesores Gestores educativos
Pedagogic ICT licence (National framework for teacher education)	-	Dinamarca	Gobierno de Dinamarca	Maestros y profesores (no especifica nivel)

*Tabla II.5 (Cont.): Marcos de comprensión y desarrollo de la competencia digital.
(Ampliado de Ferrari (2012, p. 5))*

Objetivos	Características	Elementos competenciales
<p>Certificar las competencias digitales para incrementar la empleabilidad. Evaluar y validar a candidatos con relación a sus habilidades tecnológicas y con Internet. Potenciar el talento tecnológico y digital. Demostrar las cualificaciones digitales en campos emergentes.</p>	<p>Programa de certificación de competencias digitales con clara vocación hacia el fomento de la empleabilidad. La evaluación y certificación de la competencia digital se realiza a través de tres pruebas independientes: 1) fundamentos computacionales (hardware, software...) 2) Aplicaciones clave (edición de documentos, gestión de información...) y 3) Vida online (habilidades de comunicación, colaboración, interacción, ética...)</p>	<p>Alfabetización tecnológica, informacional y ciudadana</p>
<p>Establecer criterios de alfabetización ciudadana para la evaluación de la competencia digital. Desarrollar un marco competencial para el diseño de instrumentos de medición y testeo de la competencia digital.</p>	<p>Evalúa el pensamiento crítico y habilidades para resolver problemas en un entorno digital. El marco de evaluación se basa en el reconocimiento de que las habilidades cognitivas y técnicas son necesarias para que la gente sea funcional en una sociedad digital. Dispone de un instrumento de evaluación de la competencia digital virtual que ofrece un rango de puntuaciones de 0 a 500 calculados a partir de la resolución de 14 tareas en escenarios simulados.</p>	<p>Alfabetización tecnológica y ciudadana</p>
<p>Ayudar a los maestros y profesores a integrar las TIC en el currículum de forma transversal en cualquier materia. Identificar los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes deben ser capaces de dominar al finalizar su etapa de escolaridad.</p>	<p>Constituido por 4 objetos de aprendizaje independientes: 1) Creación, comunicación y colaboración; 2) Desarrollo funcional de conocimientos, habilidades y actitudes; 3) Pensamiento crítico y creatividad; y 4) Comprensión del impacto social y personal de las TIC. Sitúa a los alumnos en 4 niveles de realización por cada objeto de aprendizaje.</p>	<p>Alfabetización tecnológica, informacional y ciudadana</p>
<p>Diseñar, implementar y evaluar las experiencias de aprendizaje basadas en el modelo competencial propuesto entre maestros y estudiantes de secundaria. Mejorar el aprendizaje y enriquecer las prácticas proporcionando un modelo educativo integrado con las TIC.</p>	<p>Modelo de competencia digital muy focalizado a nivel formal. Desarrolla una rúbrica para evaluar las competencias digitales de los estudiantes y del profesorado en 4 niveles: 1) Básico, 2) Intermedio, 3) Suficiente y 4) Avanzado. Propone un conjunto de indicadores competenciales para estudiantes, profesores y gestores.</p>	<p>Alfabetización tecnológica, informacional</p>
<p>Proporcionar a los actuales y futuros maestros la competencia digital que necesitan para implementar la tecnología en su enseñanza. Actualizar los conocimientos, habilidades y actitudes del profesorado que desarrolla su actividad en centros de formación y educación.</p>	<p>Curso ofrecido al profesorado que, al completarlo con éxito, obtiene un certificado que acredita el dominio de las tareas TIC en cuatro módulos básicos y en cuatro módulos optativos. Esta propuesta está especialmente focalizada hacia el ámbito educativo formal. Por este motivo también se imparten contenidos relacionados con metodologías de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>Alfabetización tecnológica, informacional y mediática</p>

Nombre	Año	País	Institución	Población
Professional Standards for Teachers	2007	Inglaterra Reino Unido	TDA (Training and Development Agency for Schools)	Docentes
Raising the Standards: ICT and the Teacher	2001-2002	Australia	CDEST (Commonwealth Department of Education, Science and Training), University of Western Sydney (UWS), Australian Currículo Studies Association (ACSA), Australian Council for Computers in Education (ACCE), Technology Education Federation of Australia (TEFA)	Docentes e instituciones y asociaciones educativas
TDev21 (Teacher Development for the 21st Century)	2011	Nigeria Tanzania	National Commission for Colleges of Education Nigeria, World Bank's New Economy Skills for Africa Program—Information and Communication Technologies (NESAP-ICT and Global e-Schools and Communities Initiative (GeSCI)	Docentes de primaria y secundaria
The Scottish Information literacy Project	2004-2007	Escocia Reino Unido	Irving, C. & Crawford, J. (autores) Glasgow Caledonian University	Estudiantes de educación primaria, secundaria, bachillerato y educación superior
UNESCO ICT-CFT (Competency Framework for Teachers)	2008- actualmente (actualizado en 2011)	Internacional	UNESCO	Maestros y profesores (especialmente de primaria y secundaria)

*Tabla II.5 (Cont.): Marcos de comprensión y desarrollo de la competencia digital.
(Ampliado de Ferrari (2012, p. 5))*

Objetivos	Características	Elementos competenciales
<p>Definir un marco de normas profesionales para los maestros según las características de los docentes en cada etapa de su carrera. Proporcionar un marco para la progresión en la carrera profesional del maestro.</p>	<p>Si bien no se trata de un marco que se articule tan solo en torno a la competencia digital, define líneas de actuación en materia TIC para los maestros de forma general. Procura que los maestros sepan utilizar y diseñar actividades que requieran habilidades TIC para apoyar su enseñanza y ampliar sus actividades profesionales.</p>	<p>Alfabetización tecnológica</p>
<p>Desarrollar estándares TIC para maestros y profesores, escuelas e instituciones. Apoyar al estudiante para su éxito académico y óptima vinculación y desarrollo profesional a través de estrategias TIC.</p>	<p>Propone un marco de estándares TIC incluyendo aportaciones derivadas de otros países afines (Reino Unido, Canadá o Estados Unidos, entre otros). Va más allá de los aspectos técnicos de la competencia digital, pretendiendo una visión integral pero centrándose solamente en aquellos elementos informacionales y cognitivos de la competencia. Asume que no hay ningún conjunto existente de habilidades que refleje y se adecue a las capacidades que requieren los docentes.</p>	<p>Alfabetización tecnológica, informacional y en redes</p>
<p>Desarrollar la capacidad docente para la integración de las TIC en la educación, y el apoyo al desarrollo de los docentes como agentes de cambio en el sistema educativo. Pilotar el marco de estándares de competencia para docentes de la UNESCO (2011) en Nigeria y Tanzania.</p>	<p>TDev21 Project propone directrices para el desarrollo de la competencia digital en escuelas de primaria y secundaria de África, continente donde el desarrollo de la competencia digital en las escuelas y la asunción de estándares TIC están emergiendo. Cubre seis áreas de estándares, teniendo una visión holística de las competencias TIC, más allá de la alfabetización básica.</p>	<p>Alfabetización informacional y tecnológica</p>
<p>Promover la comprensión y el desarrollo de habilidades informativas en todos los sectores de la educación.</p>	<p>Se trabaja solo la alfabetización informacional, aunque de forma transversal y muy extendida curricularmente. Se dividen en 4 grupos a los estudiantes en función del nivel educativo y se seleccionan las competencias a desarrollar para cada una de ellas. Fue pilotado en centros de secundaria.</p>	<p>Alfabetización informacional</p>
<p>Proporcionar directrices para desarrollar cursos para profesores en formación o en servicio, con el fin de permitir a los mismos integrar las TIC de una manera pedagógicamente eficaz.</p>	<p>Pretende mejorar la práctica docente en su conjunto, la aplicación de las TIC con vistas a la adquisición de competencias emergentes en la organización de la pedagogía, el currículo y la escuela. Se divide en 3 aproximaciones que pueden considerarse distintos niveles de dificultad: 1) alfabetización tecnológica, 2) Profundización de conocimiento y 3) Creación de conocimiento.</p>	<p>Alfabetización informacional y tecnológica</p>

Tal y como se resume en la Tabla II.6, estos marcos de comprensión y desarrollo de la competencia digital tratan de articular diferentes elementos de la competencia digital, siendo el tratamiento de la alfabetización tecnológica e informacional los elementos de la competencia digital mayoritariamente tratados, y la alfabetización mediática y en redes los menos tratados.

Nombre	A. Tecnológica	A. Informacional	A. Ciudadana	A. Mediática	A. en Redes
ACTIC	X	X			
Becta	X	X			
C2i2e	X	X			
CML			X	X	
COMPETIC	X	X	X		
Conceptual fr...	X	X	X	X	X
DCA	X		X		X
DCD	X	X	X	X	X
DigEuLit	X	X		X	
ECDL	X				
ELSe Academy	X	X	X	X	
eSafety Kit	X		X		X
IC ³	X	X	X		
iSkills	X		X		
NCCA ICT	X	X	X		
NETS-S & NETS-T	X	X	X		
Pedagogic I...	X	X		X	
Professional ...	X				
Raising the S...	X	X			X
TDec21	X	X			
The Scottish I...		X			
UNESCO ICT	X	X			

Tabla II.6: Resumen de los elementos de la competencia digital que tratan los distintos marcos de comprensión y desarrollo de la competencia digital

Estas diferencias en el tratamiento de los distintos elementos que configuran la competencia digital pueden deberse a varias razones. Por un lado al hecho que tradicionalmente la competencia digital haya sido interpretada desde un punto de vista meramente tecnológico, es decir, al uso de dispositivos digitales y programas informáticos, especialmente ofimáticos. La importancia que ha tenido en la última década el acceso a la información y la necesidad de alfabetizar informacionalmente a distintos sectores de la población, puede apuntarse como otra de las razones por las que estos marcos y estándares recojan el tratamiento de la alfabetización informacional entre sus propuestas.

Esta misma tendencia puede relacionarse en el tratamiento de la competencia cívica o ciudadana, puesto que ser capaz de interactuar de forma óptima en entornos sociales y virtuales cada vez más digitalizados es una necesidad que demanda la SICatendiendo a sus características. Sin embargo, menos relevancia han tenido los elementos de la competencia digital relacionados con la alfabetización mediática y en redes. La razón por la que estos elementos competenciales no se recojan en más marcos no es porque estos elementos tengan poca relevancia dentro de la competencia digital, ni tampoco porque no tengan importancia en distintos sectores sociales, laborales o educativos en cualquier colectivo. El motivo más bien sería por la dificultad que supone concretar estándares de actuación, orientación, intervención, etc. cuando aún se discuten las implicaciones que estos elementos competenciales pueden tener.

En este sentido, otras iniciativas a destacar a nivel internacional por las aportaciones relacionadas con la competencia digital han sido:

- Los estándares en TIC para la formación inicial docente del Ministerio de Educación de Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2006). Desarrollado en 2006 establece un conjunto de 16 estándares en TIC para la formación inicial docente, agrupados en cinco dimensiones (área pedagógica; aspectos sociales, éticos y legales; aspectos técnicos; gestión escolar y desarrollo profesional), que se despliegan en un total de 78 indicadores.
- Las competencias profesionales para la formación de maestros en educación infantil, primaria y secundaria del Ministerio de Educación de Quebec en Canadá (Ministerio de Educación de Quebec, 2001). En 2001 estableció un conjunto de 12 competencias profesionales para la profesión de maestro concretando para cada una de ellas distintos niveles de competencia. Integra las TIC en su octava competencia para preparar y dirigir las actividades de enseñanza aprendizaje, gestionar la enseñanza y para el desarrollo profesional.
- La iniciativa de la Unión Europea sobre Competencias y Cualificaciones (eTQF 2008-2010) que sirvió para avanzar en el conocimiento y el desarrollo de programas de competencias de los profesores en el uso de las TIC en la Educación, diseñado para ayudar a los maestros a identificar sus propias competencias en TIC e integrar las TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Se basa en los Estándares de Competencia en TIC para Docentes de la UNESCO (eTQF, 2008).

- Los estándares de calidad europeos para el desarrollo profesional continuo de los docentes en la integración pedagógica de la información, los medios de comunicación y las TIC en la educación a través de la expedición de la licencia European Pedagógica TIC (EPICT, 2012).
- La iniciativa *World Summit on the Information Society* (WSIS) promovida por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU) (UNESCO), que a través de las cumbres de Ginebra (2003) y Túnez (2005) y los respectivos foros anuales, desde una perspectiva política, promueven directrices que intentan avanzar en el conocimiento de la competencia digital (ITU, 2013).
- En la región de África, la promoción y el desarrollo de estándares TIC para maestros a través del Instituto Internacional para el Fortalecimiento de Capacidades en África (ICCBA, 2013) mediante la realización de talleres regionales desde 2009 para el desarrollo de las Normas de maestros potenciado las TIC para África centradas en: a) Identificar las competencias docentes aplicables en el contexto africano; b) Desarrollar un marco de estándares avanzados para maestros en TIC en África y c) Desarrollar y validar un marco competencial a nivel regional.
- Las iniciativas como eEurope (European Commission, 2005) e i2010 (European Commission, 2010) de la Unión Europea, que intentaron promover que todos los alumnos que finalizaran la enseñanza obligatoria adquirieran una adecuada "cultura digital" y contribuir a que las TIC puedan aportar aspectos positivos a la economía, la sociedad y la calidad de vida de los ciudadanos.

Otras iniciativas que a nivel internacional han hecho aportaciones en el ámbito de las competencias han sido:

- El Proyecto Tuning que aborda varias líneas de acción de la declaración de Bolonia como la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocible y comparable, la adopción de un sistema basado en dos ciclos (grado y postgrado) y el establecimiento de un Sistema de Créditos de Transferencia Europeo (ECTS - European Credit Transfer System) y que además propone determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y específicas de cada disciplina o titulación (Gonzalez & Wagenaar, 2003).

- Los estudios internacionales PISA (Programme for International Student Assessment), el programa de la OCDE para la evaluación internacional de los alumnos que también enfatizaba la importancia de la adquisición de competencias más amplias para lograr un aprendizaje exitoso (OCDE, 2013).
- El Informe Eurydice referente a los planes de estudio de educación obligatoria y que es parte del programa de acción comunitario en el ámbito del aprendizaje permanente de la Comisión Europea (European Commission, 2009).
- La iniciativa ASEM que establece un enfoque más amplio de las competencias esenciales en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida (IIAS, 2013).

Así como otros proyectos promovidos por la OCDE como el Proyecto de Competencias Curriculares Transversales, la Encuesta Internacional de Alfabetismo en Adultos (IALS), el Proyecto de Indicadores de Capital Humano, la Encuesta Internacional de Destrezas para la Vida (ILSS), el Proyecto de Resolución de Problemas, el Estudio de Educación Cívica IEA o los estudios Internacionales de Matemáticas y Ciencias (TIMSS y TIMSS-R), entre otros.

A nivel nacional, tal y como constatan Carrera & Coiduras (2012, p. 282) en materia de competencia digital:

“El Ministerio de Educación no cuenta con una estandarización o referencial mínimamente detallado sobre cuál debe ser la competencia digital del profesorado. Tan sólo establece tres órdenes ministeriales [(MEC, 2007a, 2007b, 2007c)]”.

Estos mismos autores señalan que fuera de contextos institucionales y gubernamentales, investigaciones recientes efectuadas en nuestro país persiguen conocer cuáles son y cuáles deberían ser las competencias digitales del profesorado universitario (De Pablos & Villaciervos, 2005; Gutiérrez-Portlán, 2011; Mir, 2007; Prendes, 2010; Rué & de Corral, 2007), entre otros. Otras investigaciones también han tratado de abordar el conocimiento de la competencia digital en distintas etapas educativas del sistema educativo reglado, tanto desde el punto de vista del profesorado como del alumnado (Ramírez, Cañedo, & Clemente, 2012; Sarramona et al., 2005; Vivancos, 2008), entre otros. No obstante, pocas de ellas generalizan sus orientaciones y proponen marcos de competencia digital que tenga una visión menos académica o no formal (Carrera, Vaquero, & Balsells, 2011; Vaquero, 2009).

En este sentido, el marco competencial propuesto en este estudio¹ tiene como objetivo ofrecer un mapa de competencias digital dirigido a toda la ciudadanía, por lo tanto, no centrado solamente en el ámbito académico. Toma como punto de partida estudios anteriores (Vaquero, 2009). El despliegue competencial propuesto consta de 4 dimensiones, 44 componentes y 338 elementos competenciales, tal y como se resume en la Tabla II.7 donde se especifican para cada dimensión los componentes que agrupa y los elementos de la competencia digital que recoge según la propuesta realizada anteriormente:

Dimensión	Componentes		Elementos competenciales
Cultura digital	Elementos comunes Aspectos éticos y legales Administración Participación Seguridad	Consumo Comercio electrónico Control postural y ergonómico Uso sostenible y ecológico	Alfabetización ciudadana
Dispositivos digitales	Elementos comunes Almacenamiento Ordenadores Telefonía Localización Televisión Consolas	Libros electrónicos Conexión Cámaras digitales Reproductores y grabadores Sistemas domóticos Dispositivos automáticos Accesibilidad y usabilidad	Alfabetización tecnológica
Aplicaciones multiplataforma	Elementos comunes Edición de textos Hojas de cálculo Presentaciones y publicaciones multimedia Bases de datos Aplicaciones multimedia – Imagen Aplicaciones multimedia – Audio	Aplicaciones multimedia – Video Navegación Cargas y descargas Seguridad, prevención y mantenimiento Configuración y ajuste de entornos e interfaces	Alfabetización tecnológica
Información, comunicación y herramientas y servicios web	Elementos comunes Búsqueda y selección de información Gestión y organización de información Comunicación síncrona Comunicación asíncrona	Organización y distribución de contenidos Publicación y edición de contenidos Geolocalización Redes sociales	Alfabetización informacional Alfabetización mediática Alfabetización 7en redes

Tabla II.7: Mapa del Despliegue de Competencia Digital (DCD) dirigido a toda la ciudadanía

¹ Puede consultarse Despliegue de Competencia Digital (DCD) dirigido a toda la ciudadanía en el anexo digital. También se amplía información en el Capítulo IV: Metodología.

Capítulo III

La exclusión de la infancia y la adolescencia en la SIC

"Today's kids will never knew the joy of slamming a phone down after an argument, now all you can do is poke your screen in an angry rage."

Vía Twitter - @WillyFerrel

Capítulo III: La exclusión de la infancia y la adolescencia en la SIC

III.1. El fenómeno de la exclusión social _____	153
III.1.1. Antecedentes y origen del concepto de exclusión social _	153
III.1.2. Concepción y características actuales del fenómeno _____	156
III.1.3. La inclusión y la exclusión social en la SIC _____	159
III.1.3.1. La exclusión digital _____	161
III.1.3.2. La inclusión digital _____	162
III.1.3.3. La brecha digital _____	164
III.2. La infancia y la adolescencia en situación de riesgo social _____	167
III.3. Influencia de las TIC en los contextos de desarrollo de la infancia y la adolescencia _____	171
III.3.1. La familia _____	171
III.3.2. La escuela _____	173
III.3.3. El grupo de iguales _____	175
III.3.4. Los medios de comunicación, los medios digitales _____	176
III.4. Mecanismos de riesgo y de protección de exclusión en la infancia y la adolescencia _____	178
III.4.1. Factores de riesgo y de protección de exclusión social ____	180
III.4.1.1. Factores de riesgo de exclusión social _____	180
III.4.1.2. Factores de protección de exclusión social _____	188
III.4.2. Factores de riesgo y de protección de exclusión digital ____	194
III.4.2.1. Factores de riesgo de exclusión digital _____	194
III.4.2.2. Factores de protección de exclusión digital _____	204

En este tercer capítulo se analizan las repercusiones que el fenómeno de la exclusión social y la exclusión digital tienen sobre la infancia y la adolescencia en situación de riesgo.

En el primer apartado se presenta el fenómeno de la exclusión social. Primero se analizan los antecedentes de este fenómeno así como el origen del concepto, muy ligado en sus inicios al de pobreza. Segundo, se detalla cuál es la concepción y las características actuales del fenómeno de la exclusión social. Tercero se argumenta como la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC), hace posible que actualmente se hable de otros fenómenos que pueden circunscribirse dentro de la exclusión social: la exclusión, la inclusión y la brecha digital.

En el segundo punto de este capítulo se describe qué se entiende bajo el epígrafe de infancia y adolescencia en situación de riesgo social, cuáles son las características que diferencian a este colectivo según la literatura al respecto y qué consideraciones normativas y legales deben tenerse en cuenta para que este colectivo no vea vulnerados sus derechos en el actual marco de la SIC.

En tercer lugar, desde la perspectiva del modelo ecológico, se analiza la influencia que las TIC pueden tener sobre los principales contextos de desarrollo de la infancia y la adolescencia: la familia, la escuela, el grupo de iguales y los medios de comunicación y digitales.

Finalmente, en el cuarto apartado se examinan los mecanismos y factores de riesgo y de protección de los fenómenos de la exclusión social y digital, que influyen en el estudio y la comprensión de los procesos de desadaptación de la infancia y la adolescencia en situación de riesgo. Se organizan dichos factores tomando los distintos niveles del modelo ecológico, es decir, como un modelo de organización de estos fenómenos sociales. Finalmente, se sintetiza en diferentes tablas el conjunto de factores de riesgo y de protección recogidos de la revisión de la literatura realizada.

III.1. El fenómeno de la exclusión social

III.1.1. Antecedentes y origen del concepto de exclusión social

El fenómeno de la exclusión social no ha tenido siempre la misma interpretación sino que ha ido cambiando desde que a finales de los años ochenta y principios de los noventa del Siglo XX, se comenzaron a debatir sus alcances e implicaciones. La aparición de este concepto surge en el contexto de los debates alrededor de los sectores más desfavorecidos de la sociedad de finales del Siglo XX (Ortoll, Casacuberta, & Bolívar, 2006). Si bien inicialmente el concepto de exclusión social estaba asociado al de pobreza, este no contemplaba entonces la necesidad de considerar los aspectos que caracterizan al fenómeno de la exclusión social actualmente.

“La exclusión social tiene su origen estructural en la crisis y cambios de las tres instituciones básicas que generan bienestar social en nuestras sociedades, el mercado (basado en el intercambio), la familia (fundamentada en la reciprocidad) y el Estado (generador de redistribución)” (MTAS, 2000, p. 3).

A mediados del Siglo XX se consideraba que la pobreza era un problema coyuntural de los estados del bienestar. A pesar de que los orígenes de los estados del bienestar estuvieron relacionados con la protección del riesgo de pobreza, no se puede afirmar que la lucha contra este fenómeno fuera un objetivo prioritario de sus políticas (Arriba, 2002). La amplia participación en el mercado laboral, la seguridad de un empleo y un salario, fomentado en gran parte por la expansión de la cultura de consumo de masas, así como la familia como núcleo de protección, se constituyeron como los elementos básicos de protección frente a la pobreza. El pleno empleo ocultaba las relaciones entre pobreza y mercado (Scott, 1994). La pobreza se localizaba en los núcleos rurales y en la población inmigrante, sectores que aún no se habían incorporado a los procesos centrales de modernización económica. El desarrollo, el acceso a la educación y a la atención sanitaria se consideraban las mejores herramientas para la creación de sociedades igualitarias y solidarias en las que la pobreza sería un mal erradicado (Arriba, 2002).

Sin embargo, la crisis económica de los años setenta comportó diferentes cambios. Por un lado el desempleo masivo y el crecimiento de los procesos de desigualdad social, constatando el agotamiento del modelo de pleno empleo. Por otro lado, los cambios en las estructuras familiares y en los ciclos vitales (matrimonio, fecundidad, divorcio, monoparentalidad,

etc.) o el papel de la mujer y su participación en el mercado de trabajo, hicieron emerger hogares en situación de mayor vulnerabilidad (aislamiento social, dependencia de un sólo ingreso, etc.). La combinación del descenso de la natalidad y el aumento de la esperanza de vida dieron lugar además a un progresivo envejecimiento de la estructura de la población. En último lugar, la ruptura del consenso en torno a las estructuras de bienestar social, hizo replantear el modelo, constatando que la generalización de los estados del bienestar y de las políticas sociales basadas en el pleno empleo como el elemento más importante para la lucha contra la pobreza, no había eliminado los riesgos frente a la misma.

En este escenario de los años setenta del Siglo XX, de cambio y debate ideológico, político y social, es donde puede situarse la antesala del concepto de exclusión social. Las políticas de lucha contra la pobreza trataron de desarrollar nuevas medidas de protección social encaminadas a la inserción laboral. En los años ochenta, el concepto de pobreza seguía asociándose a los problemas del desempleo, pero ya añadía la problemática de la inestabilidad de los vínculos sociales, en el contexto de la entonces llamada 'nueva pobreza' (Arriba, 2002). El empleo del término 'exclusión social' se extendió rápidamente tanto hacia ámbitos académicos como políticos a partir de las primeras alusiones al concepto, que a nivel europeo se encuentran en el Segundo programa contra la pobreza de 1988 y en el preámbulo de la Carta Social Europea en 1989; y a nivel nacional cuando ese mismo año el Consejo de Ministros adoptó una resolución relativa a la lucha contra la exclusión social (Cantó, 2006). Esto conllevó que a comienzos de los noventa se produjera, por un lado, un cambio visible en la conceptualización de la pobreza y por otro un debate en torno a los sectores más desfavorecidos de la sociedad (Pinheiro do Nascimento, 1994).

El hecho que un nuevo concepto surgiera para interpretar las 'nuevas' formas de desigualdad social favoreció que no existiera una elaboración conceptual precisa y sólida del mismo, existiendo múltiples interpretaciones tanto del término como de los límites conceptuales con otros términos empleados para referirse a fenómenos sociales similares o colindantes (marginación, pobreza, privación, entre otros) (Arriba, 2002). Esto causó que las concepciones en torno a la exclusión social fueran en un principio confusas y variaran en función de las visiones ideológicas, los países, las poblaciones o las disciplinas científicas desde las cuales se realizara una aproximación al fenómeno.

Por un lado, a nivel europeo se insistía en que la exclusión es un fenómeno que atañe a amplios sectores de la población y es algo más que desigualdades monetarias. Así, Delors (1993) ya afirmaba que “...en el futuro continuaremos distinguiendo entre pobreza y exclusión social [...] aunque exclusión incluye pobreza, pobreza no incluye exclusión”. En el Libro Verde sobre Política Social (European Commission, 1993, p. 20) se señalaba que “la exclusión social no significa únicamente una insuficiencia de ingresos. [...] la exclusión revela algo más que la desigualdad social e implica el riesgo de una sociedad dual o fragmentada”.

Por otro lado, el concepto de exclusión social era empleado bajo una concepción distinta en algunos países, especialmente para referirse a aquellas situaciones de gran precariedad y en la que se acumulaban problemas de diversa índole (Arriba, 2002). La exclusión social se consideraba como la última etapa en un proceso de empobrecimiento. En este marco Castel (1990, 1992, 1994) estableció tres espacios sociales en los que se pueden situar los riesgos de exclusión social: a) la zona de integración, seguridad o estabilidad, b) la zona de vulnerabilidad, precariedad o inestabilidad y c) la zona de exclusión o marginación.

De acuerdo con Alsinet (2011):

“En el modelo que describe Castel (1990), las personas se mueven por diferentes zonas, y se puede descompensar y compensar su situación ya sea por factores personales o bien por la mejora de las redes sociales que actúan como elementos protectores” (Alsinet, 2011, p. 125).

No obstante, esta visión implicaba reducir la exclusión social a un problema económico, de inserción, similar al de pobreza, y cuya intervención social debía fomentar el desarrollo de estrategias de ocupación de los colectivos que estuvieran en la zona de vulnerabilidad (Arriba, 2002). Esta concepción de la exclusión social era criticada por no ajustarse a la realidad del fenómeno. En primer lugar, por el riesgo que corría de estigmatizar a los colectivos desocupados y de convertir la intervención social en un mero ocupacionalismo. En segundo lugar, por no superar las limitaciones de los conceptos de pobreza, para ayudar a interpretar la exclusión social como un fenómeno más complejo, y reduciendo los problemas de exclusión social graves a situaciones casi irreversibles. En tercer lugar, y por consiguiente, esta concepción no daba respuesta a una amplia diversidad de situaciones, de personas, grupos y colectivos, dibujando a los mismos como sujetos que han perdido la

capacidad de hacer frente a su situación. En resumen, esta visión planteaba la intervención social como un proceso de integración e inserción, y no como un proceso de cambio social que posibilite las distintas formas de participación en el conjunto de la sociedad y de acceso a los derechos y oportunidades sociales a través del fomento de procesos y estrategias de inclusión (Gaviria, Laparra, & Aguilar, 1995; Laparra et al., 2007; Laparra, Gaviria, & Aguilar, 1998).

III.1.2. Concepción y características actuales del fenómeno

Ciertamente el fenómeno de la exclusión social está relacionado con otro fenómeno, el de pobreza, pero también con otros fenómenos como la marginación o la desadaptación social, entre otros. Sin pretender entrar a tratar la relación de cada uno de estos fenómenos con el de exclusión social, cabe señalar que el concepto de pobreza hace referencia a una cuestión meramente económica. La pobreza alude a estados carenciales o de necesidad, cuya realidad es poliédrica, con distintas dimensiones (niveles de incidencia, de intensidad, de desigualdad y de duración) (Alaya & Cantó, 2009) y diferentes formas de analizarla. Por lo tanto, la exclusión no se equipara sin más con la pobreza sino que, entre ambos conceptos existe una diferencia fundamental. El fenómeno de la exclusión social no solo se define en base a términos económicos, sino también, en base a la participación social y al ejercicio de los derechos fundamentales (Balsells, 2011) y hace referencia a una realidad mucho más amplia. Tal y como señala Gaviria et al. (1995):

“La exclusión social aparece asociada a la pobreza [...] aunque no se agota con este concepto [...] La idea clave del concepto de exclusión es la no-participación en el conjunto de la sociedad. La exclusión social nos lleva a un estatus diferente, el de los no-ciudadanos” (Gaviria et al., 1995, p. 157).

El concepto de la exclusión social se emplea a grandes rasgos para denominar a aquellas poblaciones en situación de desventaja social en el mundo actual (Arriba, 2002). La exclusión social hace referencia a aquellas personas y colectivos sociales que, de algún modo u otro, no pueden aprovechar las oportunidades vitales que posibilitan la ciudadanía plena y la sociedad del bienestar. En otras palabras, el fenómeno de la exclusión social hace hincapié en aquellas poblaciones que, por distintos motivos, se ven privadas o limitadas para acceder y disfrutar del conjunto de conquistas económicas, sociales,

educativas, laborales, tecnológicas y culturales que las sociedades desarrolladas han sido capaces de generar a lo largo de las últimas décadas. Se trata de un proceso social de separación, de desafiliación y de desligamiento social de gran profundidad que produce la pérdida progresiva de derechos, la pérdida de oportunidades vitales, la imposibilidad o dificultad muy intensa de acceder a los mecanismos de desarrollo personal e inserción sociocomunitaria y, a los sistemas preestablecidos de protección, entre otros (MTAS, 2000).

Tal y como señala Rodríguez Roca (2004), el fenómeno de la exclusión social está rodeado de un conjunto de características, que lo delimitan conceptualmente como ejes clave para su comprensión: a) estructural, b) dinámico y c) multidimensional o multifactorial.

En primer lugar está la dimensión *estructural* del fenómeno, lo que significa que el proceso de exclusión social provoca una fractura en el tejido social, inscribiéndose dentro de la sociedad y dentro de la trayectoria histórica de las desigualdades sociales. Este proceso es estructural porque entronca directamente con los supuestos del estado del bienestar de las sociedades postmodernas, cuya heterogeneidad, diversidad y globalidad, son algunas de sus señas características.

En segundo término, los procesos de exclusión social son de carácter *dinámico*, es decir, no estables en el tiempo, modificables, cambiantes. La exclusión social afecta de distinta manera a personas y colectivos, aunque no de forma predeterminada. Se caracteriza pues por “una geometría variable que expresa, como consecuencia de la nueva realidad de las sociedades avanzadas, una distribución de riesgos sociales mucho más compleja y generalizada” (MTAS, 2000, p. 2). Actualmente, “la definición de este concepto se hace desde el modelo interactivo y dinámico, ya que se considera que todo forma parte de un proceso dinámico, no de una situación puntual” (Balsells, 2011, p. 23).

De acuerdo con Balsells (1997, 2003, 2011), aunque muy ligada a esta concepción dinámica, el proceso de exclusión social se caracteriza por darse en interacción, es decir, es *interactivo*. Esto significa que la exclusión social es fruto de una interacción desajustada con los entornos de socialización de las personas y colectivos. Los procesos de exclusión social se originan cuando se establecen interacciones desajustadas con los distintos contextos de socialización; pudiéndose producir situaciones de desajuste y desadaptación social que repercuten directamente en la comprensión del fenómeno de exclusión.

Alsinet (2011) y Gómez Granell (2008) coinciden en señalar que fruto de estas dos últimas características, la exclusión social no es una condición estable, permanente o inamovible, sino que puede ser *transitoria*. El fenómeno de la exclusión social no está inscrito de forma fatalista en el destino de ninguna sociedad, colectivo, familia o persona (MTAS, 2000), sino todo lo contrario, puede afectar de forma cambiante a personas y grupos sociales de distinta índole en función del equilibrio de fuerzas resultantes en la interacción (Alsinet, 2011). El concepto de la exclusión social actualmente tiene una visión no determinista de la realidad, por lo que pueden generarse a su alrededor procesos que por un lado traten de prevenir las consecuencias negativas de este fenómeno y por otro lado generen procesos de recuperación e inclusión social.

Finalmente, los procesos de exclusión social tienen marcado acento *multifactorial* y *multidimensional*, dado que no existe una sola y única causa que explique el fenómeno y las consecuencias que de él se desprenden. Es pues “un fenómeno poliédrico, formado por la articulación de un cúmulo de circunstancias desfavorables, a menudo fuertemente interrelacionadas” (MTAS, 2000, p. 2). No existe un único motivo que explique tal fenómeno y tampoco existe una causa determinante en todos los procesos de exclusión, si bien es cierto que existen factores de riesgo y de protección que influyen en algunos casos de forma positiva y/o negativa.

Por lo tanto, puede decirse que la exclusión social constituye actualmente una importante realidad en las sociedades desarrolladas donde existen colectivos que son más vulnerables a las exigencias, cambios y dinámicas sociales que dentro de ellas se generan. La concepción actual de la exclusión social hace referencia al conjunto de procesos a partir de los cuales las personas o grupos no pueden participar de forma plena en la sociedad en la que viven, y por lo tanto, disfrutar del conjunto de derechos sociales, políticos y laborales (Ortoll et al., 2006). Esta concepción enfatiza que este fenómeno es un problema cuyas connotaciones e implicaciones pueden ser tan amplias como lo son cada uno de los ámbitos y espacios de socialización de las personas. Por un lado, remarca la necesidad de concretar en qué consisten los derechos que permitan disfrutar de una plena igualdad de oportunidades sociales. Por otro lado, señala la necesidad de conocer cuáles son las condiciones que pueden crear situaciones desfavorables y de desigualdad en determinados individuos. En este sentido, es importante considerar y tener en cuenta también, desde una perspectiva ecológica, todos los factores que forman parte de los distintos niveles que envuelven la vida de una persona (Balsells, 2011).

III.1.3. La inclusión y la exclusión social en la SIC

La concepción más actual del fenómeno de la exclusión social se ve también influenciada por el papel transformador de la SIC. Un ejemplo especialmente relevante es la definición de exclusión social que realiza el Consejo Europeo (2004) cuando señala que este fenómeno se puede entender como:

“Proceso en el que determinados individuos están separados de la sociedad y no pueden participar en ella de forma plena por su pobreza, o falta de competencias básicas y de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, o como resultado de una discriminación” (European Council, 2004, p. 8).

Esta visión de la exclusión social pone especial énfasis en la no participación en el conjunto de la sociedad; hecho que ya mencionaban autores como Gaviria et al. (1995) y que aún sigue vigente (Balsells, 2011); pero destaca como una de las causas de este fenómeno la falta de competencias básicas.

Tal y como se ha expuesto en el segundo capítulo, el propio Consejo Europeo destaca un conjunto de ocho competencias clave – 1) Comunicación en lengua materna, 2) Comunicación en lengua extranjera, 3) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, 4) Competencia digital, 5) Aprender a aprender, 6) Competencias interpersonales y cívicas, 7) Espíritu emprendedor y 8) Expresión cultural – que todos los individuos necesitan para su realización personal, inclusión y empleo. A lo que la OCDE (2005) añade que estas competencias clave son una consideración psicosocial de los prerrequisitos para un buen funcionamiento de la sociedad.

Ante este marco social se da la circunstancia de que el fenómeno de la exclusión social entra en confluencia con las transformaciones que conllevan la SIC (Rios & Cebrián, 2004). La SIC propicia la configuración de nuevos escenarios donde se generan nuevos modelos de relaciones sociales y culturales basadas en una sociedad en red, nuevas formas de organizar y concebir el trabajo, nuevas maneras de acceder al conocimiento y a la educación, así como nuevas maneras de proveer y adquirir servicios. Sin embargo, al mismo tiempo que generan nuevas oportunidades, también generan nuevas formas de exclusión, de riesgo y desigualdad en cualquier ámbito (Ortoll et al., 2006). Estas nuevas formas de exclusión están fuertemente influenciadas por un elemento clave y definitorio de la SIC, las TIC (González Soto, 2004).

Tal y como señala Escudero (2004) una de las características de este panorama sociotecnológico es la emergente desigualdad asociada a la revolución tecnológica. Por lo tanto, que las personas sean capaces de desarrollarse en entornos tecnológicamente cada vez más avanzados para evitar y prevenir situaciones de exclusión propias de este nuevo escenario, es una necesidad a abordar desde estos momentos.

Queda claro que el dominio y uso contingente de las TIC, la competencia digital, se configura como un elemento esencial en el estudio de los procesos de exclusión digital. Las TIC se han convertido en un importante instrumento de cambio social que ha ido influyendo directamente en nuestros hábitos de comportamiento y en nuestra forma de pensar (Velázquez, 2002). La tecnología y las TIC en particular, han ido perdiendo su carácter más instrumental, siendo cada vez más un valor por sí mismas, transformándose en una nueva manera de concebir y entender el mundo. Una concepción que es admitida de forma consciente o inconsciente, como algo positivo, deseable, fruto del progreso y el avance tecnológico, pero que no tiene en cuenta que no todo lo tecnológicamente posible es necesariamente bueno, positivo y deseable (Manuera, 2005).

Por estos motivos no debemos sobrevalorar ni infravalorar los riesgos y las posibilidades que las TIC generan a su alrededor. Las TIC tienen una influencia en la sociedad que abarca todos los ámbitos de la vida de las personas y es uno de los factores, no el único, que explica los posibles riesgos de exclusión social derivados de las desigualdades y dificultades que pueden provocar las TIC en el conjunto de la sociedad (exclusión digital).

En este sentido, Vaquero (2011) señala algunas consideraciones a tener en cuenta cuando se tratan las TIC como elemento de exclusión social:

1. Las TIC son un bien básico para las sociedades desarrolladas.
2. Las TIC son un elemento básico para el desarrollo de aquellos grupos de personas más vulnerables y que están en riesgo de exclusión social.
3. Las TIC no son el principal factor de exclusión social, pero sí de exclusión digital.
4. Las TIC pueden prevenir y/o producir situaciones de riesgo de exclusión social.
5. Las TIC no son un indicador, aún hoy en día, del bienestar social ni de la igualdad de oportunidades de las personas, como lo puede ser el acceso al sistema sanitario.

III.1.3.1. La exclusión digital

En este marco, el concepto de exclusión digital se define como una nueva forma de exclusión social propia de la SIC, mediada por las TIC. Según Ortoll et al. (2006), una persona puede estar en situación de riesgo de exclusión digital cuando a) se vea privada de acceder a los derechos y oportunidades derivados del uso de las TIC y/o b) cuando no tenga la capacitación digital suficiente como para disfrutar de dichos derechos y oportunidades.

No obstante, se podría considerar otra situación por la cual una persona podría estar en situación de riesgo de exclusión digital. Esta situación sería cuando ésta no pueda o no sea capaz de acceder a procesos de capacitación y de alfabetización digital que le permitan revertir su situación. El motivo fundamental que lo justifica es que la alfabetización digital se constituye en un elemento que puede facilitar la inclusión social y digital, siempre que haya las condiciones de apoyo y acompañamiento social que hagan posible la incorporación de las personas en situación de riesgo de exclusión social a la formación (Travieso & Planella, 2008). Por lo tanto, la falta de oportunidades para acceder a programas de intervención social que promuevan y fomenten el desarrollo de la competencia digital, se constituye en sí mismo, como una de las situaciones de riesgo de exclusión digital.

De estas situaciones de riesgo se deriva que la exclusión digital puede desencadenar procesos de exclusión social más graves, pero igualmente puede originarse por otras formas de exclusión social. Dicho de otro modo, el fenómeno de la exclusión digital puede tener explicación en procesos de exclusión social, e igualmente los procesos de exclusión social pueden derivar en procesos de exclusión digital. Por un lado, los procesos de exclusión digital pueden repercutir y afectar negativamente a distintos ámbitos de la vida de las personas, incluso en aquellas áreas donde las TIC no han penetrado aparentemente con tanta intensidad. En este caso, los problemas derivados de la exclusión digital pueden suponer que una persona o grupo esté en riesgo de exclusión social si como resultado de su exclusión digital no puede disfrutar de las oportunidades de mejora de la calidad de vida, de desarrollo y participación social. Por otro lado, los procesos de exclusión digital pueden tener su explicación en otros procesos de exclusión social más complejos. En este caso, los problemas derivados de la exclusión social pueden suponer que una persona o grupo quede excluida digitalmente si como resultado de su exclusión social se ve privada para acceder a los derechos y oportunidades derivados del uso de las TIC.

La exclusión digital constituye por lo tanto la cara negativa de la SIC. A aquellas personas en riesgo de exclusión social se les suma todas aquellas personas que las nuevas exigencias sociales, la necesidad de formación para el uso de nuevas técnicas y/o tecnologías, la extremada competitividad, los niveles de exigencia, los entornos laborales, entre otros; dejan en situación de vulnerabilidad (Manuera, 2005) y que pueden estar en un momento u otro de su vida en una situación de riesgo.

“La verdadera capacidad de producir exclusión de las TIC recae en la forma que éstas condicionan los diferentes ámbitos de la vida de las personas, generando en un nuevo grupo de excluidos, los excluidos digitales, y generando a la vez una separación entre aquellas personas que están excluidas digitalmente y aquellas que no lo están” (Manuera, 2005).

Este enfoque obliga a tener en cuenta que los elementos que caracterizan los fenómenos de exclusión social, pueden trasladarse a los procesos de exclusión digital como elementos característicos de un mismo fenómeno estructural, dinámico, interactivo, transitorio y multifactorial de exclusión.

III.1.3.2. La inclusión digital

Las TIC se configuran como un elemento importante, que conlleva grandes retos pero a la vez grandes oportunidades. Las TIC pueden favorecer procesos de inclusión en personas en riesgo de exclusión social ya que permiten por ejemplo: el acceso a información, la participación digital o la comunicación deslocalizada y destemporalizada (González Soto, 2004). Además, a través de las TIC se pueden generar procesos educativos, de enseñanza y aprendizaje, de formación y de alfabetización digital. De acuerdo con Area (2004) “sin alfabetización tecnológica [refiriéndose a su sentido más amplio, de alfabetización digital] de la mayor parte de la población difícilmente podremos progresar como comunidad social” (Area, 2004, p. 85).

Desde este punto de vista, la inclusión social se entiende como:

“El proceso que garantiza que aquellos que están en riesgo de exclusión social tengan las oportunidades y los recursos necesarios para participar de manera plena en la vida económica, social y cultural y que pueden disfrutar de un estilo de vida que se considera

normal en la sociedad en que vivimos. Esto garantiza que tengan más participación en las decisiones que afectan sus vidas y en el acceso a sus derechos fundamentales” (European Council, 2004, p. 9).

Según Ortoll (2006), la inclusión digital puede entenderse desde una doble perspectiva. Por un lado se puede entender la inclusión digital como aquellos procesos mediante los cuales las personas pueden disfrutar de los mismos derechos y oportunidades derivadas del acceso y el uso de las TIC, teniendo en cuenta que las TIC ofrecen un gran abanico de posibilidades que pueden ponerse al servicio de las personas en riesgo de exclusión social para mejorar sus oportunidades y su calidad de vida. Por otro lado, podemos entender la inclusión digital como aquel proceso de inclusión social que puede desarrollarse a través de las TIC, es decir, hacer uso de las TIC como un elemento de promoción de la cohesión social y para la creación de igualdad de oportunidades. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el simple uso de las TIC no implica que tenga que haber forzosamente ningún proceso de inclusión. Si bien estar excluido digitalmente puede significar desarrollar procesos de exclusión social, la inclusión digital no implica necesariamente el desarrollo de procesos de inclusión social. Para que esto sea posible debe haber una voluntad en utilizar las TIC como medio y herramienta de alfabetización y capacitación so sólo digital, sino también social. De acuerdo con Travieso & Planella (2008):

“Conviene aclarar que la inclusión digital no presupone inclusión social. Se considera que el fenómeno de la exclusión social es un problema más complejo que la exclusión digital” (Travieso & Planella, 2008, p. 2).

“Las TIC, por si mismas, no tienen finalidades intrínsecas, por lo que su mera posesión o uso no deriva, automáticamente, consecuencias respecto a la inclusión social, incluso respecto a la inclusión digital. Lo que es verdaderamente significativo es el grado de apropiación que se haga de ellas..” (Travieso & Planella, 2008, p. 6).

Por todo lo expuesto hasta el momento, sería deseable que los valores que el conjunto de la sociedad atribuye a la tecnología nos llevaran a la construcción de una sociedad más inclusiva e igualitaria y no a la construcción de una sociedad donde las TIC fueran un nuevo factor de desigualdad social, provocando una mayor separación y distanciamiento cultural entre aquellos sectores de la población que tienen acceso a la tecnología y aquellos que no lo tienen (Area, 2001).

III.1.3.3. La brecha digital

La aparición del fenómeno de la exclusión digital crea nuevas desigualdades que agrandan diferencias sociales y crean nuevas brechas entre la población. En los últimos años, la noción de la brecha digital ha ido cambiando a medida que se han ido conociendo sus implicaciones. La noción de la división digital empezó a extenderse como un concepto relativamente simple, la división entre los que estaban conectados y disfrutaban de acceso a Internet y los que no (Jordana, 2001). En este sentido, en el año 2001 la OCDE entendía la brecha digital como:

“La desigualdad existente entre las áreas geográficas o individuos de diferentes niveles socioeconómicos en lo relativo a sus oportunidades de acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación y también al uso de Internet” (OECD, 2001, p. 265).

La brecha digital supone “la separación entre el sector de población que utiliza las TIC y el que no puede acceder, o que teniendo la posibilidad de acceder no lo hace por falta de interés o capacitación” (Ortoll et al., 2006, p. 32).

Esta concepción, a pesar de tener un enfoque bastante determinista (separación entre aquellos que tienen acceso y los que no, entre los que acceden y los que no, entre los que están continuamente conectados y los que se conectan puntualmente, por poner algunos ejemplos), no es una concepción errónea pero sí limitada y reduccionista, ya que sólo se centra en el hecho de tener o no tener (Manuera, 2005). Las desigualdades provocadas por la falta de acceso a las mismas oportunidades que generan las TIC, la baja capacitación digital o la falta de acceso a programas de alfabetización digital, pueden crear fisuras, grietas o brechas que evidencien aún más las desigualdades entre diferentes personas, grupos y colectivos. No se trata solo de brechas materiales (de acceso o de posesión de medios tecnológicos) sino que las implicaciones que las TIC tienen en distintos ámbitos de la vida de las personas, afectan a distintas esferas y pueden crear brechas o desigualdades en oportunidades familiares, territoriales, laborales, económicas, culturales, sociales o educativas, entre otras.

Diferentes autores han intentado determinar cuál es el alcance de la brecha digital. Para algunos autores la llamada brecha digital tiene implicaciones en las personas y en las TIC en general, pero sobre todo en las relaciones que se establecen entre ellas, ya que es en las diferentes dimensiones de esta relación donde se manifiestan las desigualdades por las que podemos hablar de la existencia de una fractura social como es el caso de la brecha digital.

Camacho (2005) manifiesta que el concepto de brecha digital incorpora tres enfoques diferentes: el enfoque hacia la infraestructura, el enfoque hacia la capacitación y el enfoque hacia el uso de los recursos. Por su parte, Jordana (2001) propone tres dimensiones para la definición de la brecha digital, la territorial, la desigualdad económica y la cultural y educativa. Este autor subraya que la brecha digital también tiene otras repercusiones, existiendo otras dimensiones como la generacional (diferencias propias de la edad entre poblaciones y colectivos de diferentes generaciones), la de género (entre hombres y mujeres), las sociales (diferencias entre distintos colectivos sociales, etnias, religiones, etc.) o las familiares (diferencias entre distintas situaciones familiares). Prado (2003) propone como ejes estratégicos ante la brecha digital, las infraestructuras, la accesibilidad y la capacitación. Finalmente, Warschauer (2002, en Ortoll et al., 2006) propone que se deben tener en cuenta los recursos físicos, digitales, humanos así como los sociales y comunitarios.

Queda claro pues que cuando se habla de brecha digital no sólo se habla de datos estadísticos como lo son el número de ordenadores por hogar, el número de conexiones a la red, por ejemplo. También implica aspectos no tan deterministas como el hecho de tener o no tener, como la capacidad que tienen las personas a utilizar las TIC o el acceso y uso que se haga de ellas.

A continuación se propone una agrupación de las diferentes dimensiones de la brecha digital, que teniendo en cuenta el frenético ritmo de vida y cambio social existente, pueden estar sujetas a cambios y modificaciones:

- Dimensión técnica: se refiere a los aspectos más infraestructurales, tanto aquellos referentes a los recursos tecnológicos como aquellos relativos a las telecomunicaciones: ordenadores y conexiones a la red, ordenadores por habitante, tipo de conexiones y calidad de las mismas, entre otros (Camacho, 2005; Prado, 2003; Velázquez, 2002).
- Dimensión económica: coste económico que suponen las TIC tanto para los organismos públicos o privados (garantizar necesidades de la población), como para las empresas (inversión, rentabilidad y mantenimiento de las infraestructuras), como para las personas (coste de equipamiento tecnológico, mantenimiento, coste de la formación asociada, del uso y contratación de servicios) (Jordana, 2001).

- Dimensión educativa: tiene relación con la capacitación y competencias digitales (dimensión tecnológica e informacional (Ortoll, 2003) de la población, niveles de alfabetización en general y grado de alfabetización digital (Camacho, 2005; Jordana, 2001; Prado, 2003; Selwyn, 2010; Velázquez, 2002).
- Dimensión sociocultural: se refiere a qué acceden y cómo utilizan las TIC las personas en sus espacios de socialización, relación social, trabajo, entre otros; necesidades de uso de la red, actitudes en torno al uso de las TIC (Jordana, 2001).
- Dimensión política: las políticas que se desarrollan y que toman forma de planes, programas y proyectos; ya sea destinados a mejorar el acceso a las TIC, a prevenir situaciones de exclusión digital, a fomentar la participación social, entre otros (Prado, 2003).

Estas dimensiones pueden ser estudiadas desde diferentes perspectivas, como lo puede ser por ejemplo, el hecho de evaluar la dimensión técnica en un territorio determinado, evaluar la dimensión educativa analizando las diferencias generacionales o bien evaluar la dimensión sociocultural en función del género.

III.2. La infancia y la adolescencia en situación de riesgo social

En la infancia y la adolescencia, las situaciones de riesgo acostumbran a provocar una socialización inadecuada, marcada por situaciones de estimulación carenciales a nivel cognitivo, social y afectivo, además de por la progresiva consolidación de esquemas que sitúan a este colectivo en situación de desventaja social (Balsells, 2011).

En el desarrollo y el bienestar de la infancia y la adolescencia las situaciones de riesgo pueden provocar que este colectivo se vea limitado o perjudicado por cualquier circunstancia personal, social o familiar que les afecte. Hablar de la infancia y la adolescencia en situación de riesgo social es hablar por tanto de los entornos y contextos en los que la infancia y la adolescencia se desarrolla: la familia, la escuela, el barrio, el grupo de iguales, etc. Es por ello que hablar de infancia y adolescencia en situación de riesgo de exclusión social supone referirse a una situación mucho más amplia que reúne todas aquellas circunstancias que socialmente puedan darse y que influyan negativamente en el correcto desarrollo de la infancia y la adolescencia (Balsells, 2003).

Así lo manifestaba Petrus (2000) cuando señalaba que ante los nuevos escenarios sociales se daban circunstancias alejadas de la consideración clásica de infancia en situación de riesgo, vinculada habitualmente a los 'malos tratos'; y que día a día van cobrando más significación.

Aunque inicialmente el colectivo que se recoge bajo el epígrafe de infancia en situación de riesgo solía definirse como un grupo en proceso de desadaptación social por causas básicamente familiares (Balsells, 2003); la expresión 'infancia en situación de riesgo de exclusión social' se refiere a aquellas situaciones en que se encuentran los niños, las niñas y los y las adolescentes que viven inmersos en unas condiciones de vida que obstaculizan o perjudican su desarrollo normal como seres humanos, que no les permiten participar de sus derechos, de la toma de decisiones que afectan a sus vidas, y que no les permite disfrutar de las oportunidades necesarias para su promoción y bienestar.

De forma general, la infancia y la adolescencia en situación de riesgo social puede definirse como:

“Aquella que establece de manera procesal, una interacción ideográfica e inadecuada con sus entornos de socialización

[primarios, secundarios y terciarios], que no cubren sus derechos fundamentales inalienables, poniendo en peligro su correcto desarrollo y dando lugar a un posible inicio de procesos de desadaptación social” (Balsells, 2003, 1997, p. 58).

Este colectivo se configura como uno de los más vulnerables dentro de la sociedad, cuyas dinámicas conllevan que se vea expuesto a situaciones de riesgo, de falta de protección y de desigualdad de oportunidades para su óptimo desarrollo.

El constante desarrollo de las sociedades avanzadas hace necesario un esfuerzo constante de reconceptualización de fenómenos como el de la exclusión social y de colectivos como la infancia y la adolescencia en situación de riesgo. Las sociedades avanzadas han generado nuevos escenarios y nuevas problemáticas en la socialización de la infancia, por lo que no se puede eludir el compromiso de estar atentos a los nuevos fenómenos sociales y las consecuencias que tienen en el desarrollo individual y social de la infancia y adolescencia (Balsells, 2003).

Actualmente, uno de estos nuevos escenarios es el que configuran las TIC, cuyas repercusiones positivas y negativas, de riesgos pero también de oportunidades para la infancia y la adolescencia en situación de riesgo social deben ser consideradas con la misma relevancia que otros fenómenos y contextos vinculados a la desadaptación social.

Parafraseando a Balsells (2003), la aparición de nuevas situaciones que generan riesgo de exclusión, desadaptación o inadaptación social en la infancia y la adolescencia de las sociedades tecnológicamente avanzadas, tiene mucho que ver con las características y los medios de socialización que se van generando en las mismas; prevenir sus consecuencias y la consolidación de las mismas, así como aprovechar sus oportunidades, requiere un esfuerzo multidimensional e interdisciplinar, en actuaciones planteadas desde el modelo ecológico y la acción por redes, dado que todos los entornos son la causa y, a su vez, la solución.

La consideración más reciente de la infancia y la adolescencia como un colectivo singularmente sensible a las carencias culturales, sociales y económicas se recoge a nivel internacional en la ‘Declaración de los Derechos de la Infancia’ de 1989, en la que se articulan los derechos fundamentales de la infancia y se destaca el papel de la familia como núcleo de desarrollo, protección y soporte (Casas, 2000; Coiduras, 2011).

A nivel nacional, la ‘Constitución’ española y el ‘Código Civil’ también recogen la necesidad de dar protección a la infancia en caso que sus derechos fundamentales no sean cubiertos, y articulan los principios sobre los que se basa el sistema de protección. A nivel autonómico, la reciente ‘Ley 14/2010 de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia’, constituye el marco legislativo más ajustado a la realidad de la infancia y la adolescencia en situación de riesgo y en situación de desprotección o desamparo y cuya finalidad es la promoción del bienestar personal y social de la infancia y la adolescencia y la prevención, atención, protección y participación de este colectivo, garantizar el ejercicio de sus derechos, la asunción de sus responsabilidades y el alcance de su desarrollo integral (Generalitat de Catalunya, 2010).

Desde esta perspectiva, pocos marcos legales o normativos recogen específicamente los derechos de la infancia y la adolescencia con relación al uso de las TIC, por lo que no proveen de protección ante las desigualdades sociales que las TIC pueden generar a través de procesos de exclusión digital. Existen iniciativas que recogen ciertos matices sensibles a las TIC en sus propuestas (Flores Fernández, 2009). Algunas de ellas son, el Decálogo de los derechos de la infancia en Internet publicado por UNICEF en el año 2004; el Plan Estratégico Nacional de la Infancia y la Adolescencia (2006-2009), el Decreto del Menor de Andalucía (2007), las aportaciones realizadas en el I Congreso Estatal sobre los Derechos de los Menores frente a las Nuevas Tecnologías o a nivel europeo el plan “Safer Internet Plus”. Sin embargo, ni la ‘Declaración de los Derechos de la Infancia’ de 1989, la ‘Constitución’ española ni el ‘Código Civil’ recogen tales circunstancias. La ‘Ley 14/2010 de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia’ recoge en su ‘Título II. De los derechos de la infancia y la adolescencia, ‘Capítulo I. Derechos y libertades civiles y políticas’, artículo 32, el derecho de la infancia y la adolescencia al acceso a la información, que señala el derecho a:

“Buscar, recibir, y utilizar información adecuada a su edad y condiciones de madurez (...) Los padres, madres, titulares de su guarda y custodia y los poderes públicos deben procurar porque la información que reciban sea veraz, plural y respetuosa (...) [y] proteger (...) de la información y el material informativo perjudiciales, especialmente cuando pueden acceder a las tecnologías de la información y la comunicación (Generalitat de Catalunya, 2010, p. 50).

Otros derechos que esta ley recoge no están relacionados con el uso de las TIC, como el derecho a la 'Libertad de expresión' (Artículo 31), el 'Derecho a la participación' (Artículo 34) y el 'Derecho a la protección del honor, la dignidad, la intimidad y la propia imagen' (Artículo 36). El papel que juegan las TIC sobre estos derechos es cada vez más significativo, y actualmente se debate cómo estos derechos deben ajustarse a las características de los medios tecnológicos al alcance de la infancia y la adolescencia.

De hecho, la misma Ley 14/2010 señala como situación de desamparo (entendiendo como infancia y adolescencia desamparada "aquella que se encuentra en una situación en la que faltan los elementos básicos para su desarrollo integral" (Generalitat de Catalunya, 2010, p. 86):

"Cualquier situación de desatención y negligencia que atente contra la integridad física o psíquica de la infancia y la adolescencia, o la existencia objetiva de otros factores que imposibiliten el desarrollo integral" (Generalitat de Catalunya, 2010, p. 87).

Las TIC son y deben ser un elemento más a tener en cuenta, especialmente en aquellos grupos que por sus características y circunstancias estén en situación de riesgo social, sean más sensibles y pueden agravar sus carencias, dificultades y problemáticas sociales existentes. Las situaciones en las que la infancia puede verse envuelta en o a través de medios tecnológicos, digitales o virtuales, pueden constituir situaciones de desatención, desprotección, desamparo y de negligencia por parte de sus responsables legales. En otras palabras, existen ciertas situaciones relacionadas con el acceso, uso y disfrute de o a través de medios electrónicos, que pueden constituir una situación de riesgo, de desamparo virtual o digital, para la infancia y la adolescencia; y en las que sus responsables (padres, madres, tutores y administraciones) tienen que tratar de prevenir y proteger.

III.3. Influencia de las TIC en los contextos de desarrollo de la infancia y la adolescencia

Bajo la perspectiva del modelo ecológico de (Bronfenbrenner, 1979), la infancia y la adolescencia se desarrolla e interactúa constantemente en un conjunto de contextos de influencias sociales y contextuales. El equilibrio de fuerzas entre los factores de riesgo y de protección resultantes de la interacción que la infancia y la adolescencia mantiene con algunos contextos de desarrollo determina el ajuste o desajuste de sus relaciones, y por lo tanto, la exposición a situaciones de riesgo de exclusión social y digital que influyen en su desarrollo y bienestar.

En esta etapa, dada la proximidad y la importancia que tienen algunos contextos de desarrollo, la infancia y la adolescencia interactúa de forma más intensa con contextos como la familia, la escuela y el grupo de iguales. Estos tres contextos, junto con los medios de comunicación, se constituyen como los principales contextos de socialización y desarrollo de la infancia y la adolescencia.

Desde este enfoque ecológico, a continuación se describe la importancia que tienen estos contextos (familia, escuela, grupo de iguales y medios digitales) para el desarrollo de la infancia y la adolescencia, y se introducen a partir de este discurso las implicaciones que las TIC tienen sobre los contextos de desarrollo citados, dado que pueden generar situaciones de desajuste en su interacción. La influencia de las TIC dentro de la SIC pueden suponer a su vez un riesgo de exclusión social y digital para la infancia y la adolescencia, en su desarrollo y su bienestar.

III.3.1. La familia

La familia constituye el primer contexto de socialización, de desarrollo y de aprendizaje para la infancia y la adolescencia, ya sea como núcleo de protección y satisfacción de necesidades básicas, como núcleo de desarrollo psicobiológico o como núcleo de provisión de afecto y apoyo. La familia constituye el núcleo de socialización más importante para el desarrollo integral de la infancia y la adolescencia (García Galera, 2010), especialmente porque determina en gran medida y en función de las relaciones que entre sus miembros se establezcan, aspectos tan importantes como la identidad personal y social, la autoestima, la seguridad, entre otros; sobre las que se construyen y se sientan las bases de conductas estables y adaptativas.

En ocasiones, las estructuras y ambientes familiares que rodean a la infancia y la adolescencia en situación de riesgo están lejos de ser armónicas. Los procesos de socialización son en algunos momentos contradictorios, desestructurados y rodeados de problemáticas complejas que tienen múltiples causas, desde aquellas más característicamente individuales, hasta aquellas relacionadas con el ejercicio de la parentalidad, el ambiente familiar, el nivel socioeconómico o cultural, entre otros.

En el marco de la SIC, la familia no queda ajena a sus transformaciones. La familia constituye y debe de constituirse cada vez más como un agente de socialización digital, un agente de alfabetización digital, que provea de protección frente a los riesgos asociados a ciertos usos de las TIC y promueva una capacitación digital básica para el desarrollo social de la infancia y la adolescencia en entornos altamente digitalizados. Rehuir de esta responsabilidad significa correr el riesgo de generar situaciones en las que la infancia y la adolescencia no puedan o no tengan las mismas oportunidades.

“Muchos progenitores tienen la sensación de vértigo, desconocimiento, impotencia e incertidumbre en su vida cotidiana. Regular y conocer el uso de las TIC es una experiencia a la que se enfrentan los miembros de la familia, que repercute en las relaciones familiares y en el papel que cada miembro desempeña” (Berrios & Buxarrais, 2005).

Según estas autoras, dentro de las familias, la infancia y la adolescencia satisface principalmente tres tipos de necesidades relacionadas con las TIC: necesidades lúdicas y de ocio, necesidades de comunicación e información y necesidades educativas y formativas. Desde esta perspectiva, el hogar se configura como un espacio donde los adolescentes acceden a las TIC y adquieren, por interacción con los distintos miembros de la familia, pautas, criterios y conductas para el correcto uso de las TIC (Berrios & Buxarrais, 2005).

La familia es también un núcleo de protección frente a los posibles riesgos derivados de las TIC, aunque algunos de los miembros no tengan las competencias digitales que serían necesarias. Prueba de ello es que a pesar de que los adultos estén a veces poco familiarizados con el uso de las TIC, los adolescentes toman nuevas responsabilidades tecnológicas en las familias, lo que puede verse como un efecto positivo de las TIC y que abre un nuevo espacio de participación dentro de la familia (Amorós, Buxarrais, & Casas, 2002).

Así las TIC, lejos de convertirse en un elemento de riesgo para las familias y sus miembros, pueden constituirse como elementos para la promoción y desarrollo de la infancia y la adolescencia. Es por ello que “los padres y las madres han de fomentar el uso responsable y supervisado de las TIC” (Real-Martínez & Alfaro, 2010, p. 64). Sin embargo, muchos padres y madres se sienten inseguros ante este cambio de rol que supone, en ocasiones, variaciones en la escala de poder del núcleo familiar. Este cambio conlleva a no saber cómo afrontar la educación, la formación y la alfabetización digital de sus propios hijos, lo que puede suponer que en ocasiones puedan aparecer algunas actitudes que obstaculicen las oportunidades y posibilidades que las TIC pueden tener tanto para la infancia y la adolescencia como para ellos mismos. En este sentido, algunas familias pueden estar empujando a sus hijos, sin pretenderlo, a una desprotección invisible, a situaciones de riesgo social y digital, a través de una actitud negligente en la educación y alfabetización digital de sus hijos e hijas (Quicios & Lebrero, 2011).

III.3.2. La escuela

La escuela es, junto al grupo de iguales, uno de los referentes en la socialización de la infancia y la adolescencia. Como agente de socialización la escuela es transmisora de conocimientos, comportamientos y actitudes arraigados en los entornos culturales en los que se asienta. En relación con los procesos de desadaptación social, la escuela puede ser un espacio donde se generen este tipo de dinámicas o donde se agraven procesos de desadaptación iniciados en otros entornos de socialización. Asimismo, la escuela puede ser un espacio desde el cual se aporten elementos de prevención, protección, sustento y solución de procesos de desadaptación social para la infancia y la adolescencia.

En cuanto al papel que las TIC tienen en la escuela como agente de socialización, estas han provocado en las últimas décadas un profundo cambio. En los últimos años el nivel de penetración de las TIC en los centros de educación primaria y secundaria ha aumentado notablemente. Esto ha exigido nuevos y mejores recursos, nuevas metodologías, nuevas habilidades a los docentes, nuevas normativas de regulación de los usos de ciertos dispositivos, etc. En resumen, “en poco tiempo la escuela se ha tenido que adaptar a los cambios tecnológicos y esta adaptación no se ha llevado a término sin problemas” (Bolívar, 2006, p. 129).

De acuerdo con De Pablos (2007):

“La educación en la Sociedad de la Información suele identificarse con términos vinculados a una oferta formativa flexible, diversificada, individualizada, adecuada a las necesidades de grupos específicos. [Sin embargo], las preocupaciones continúan centradas en torno a la oferta, las *oportunidades* y el *acceso* a Internet (...) Parece primar (...) un enfoque *pasivo* y *reactivo* frente a las TIC (...) antes que un enfoque *activo* y *proactivo*” (De Pablos, 2007, p. 27).

En este sentido, como núcleo de socialización adaptado a la sociedad del conocimiento, la escuela debería:

- a) garantizar una alfabetización amplia (funcional y digital, entre otras);
- b) promover aprendizajes que trasciendan lo puramente formal, válidos para otros contextos de socialización;
- c) aprovechar las herramientas tecnológicas disponibles atendiendo a una estrategia socioeducativa global;
- d) desarrollar la competencia digital como una de las competencias clave, básicas para el desarrollo de generaciones de niños y niñas adaptados a las dinámicas sociales;
- e) fomentar la participación de la infancia y la adolescencia, su trabajo autónomo y responsabilidades; y
- f) defender los derechos fundamentales de la infancia y la adolescencia.

Las TIC, poco a poco, están derribando los muros que de forma más distinguida separaban los contextos educativos formales, de aquellos no formales o informales. La penetración de las TIC en las escuelas y la asunción de las TIC por parte de la infancia y la adolescencia, facilitan la transferencia continua entre aprendizajes realizados en entornos formales, no formales e informales, el traslado de problemáticas escolares a problemáticas sociales y viceversa, y el acceso a oportunidades sociales dentro de la escuela.

III.3.3. El grupo de iguales

El grupo de iguales es otro de los contextos de socialización importantes para la infancia y la adolescencia. Por definición, el grupo de iguales está constituido por colectivos de personas de la misma edad, con los mismos intereses y estatus social; y cuyo sistema de valores propio difiere del de otros colectivos y grupos, siendo las relaciones que se establecen por sus miembros simétricas y espontáneas. El hecho de pertenecer a un grupo de iguales, conlleva cambios evolutivos y de personalidad, de configuración de la identidad, de tal manera que su funcionamiento y desarrollo depende también de las características de los miembros que lo componen.

El grupo de iguales representa el siguiente eslabón en la socialización de la infancia y la adolescencia. Su importancia radica en que, tras la familia y la escuela, es el núcleo donde se empiezan a desarrollar procesos de interacción social más complejos, y constituye la puerta de entrada a nuevas conductas socialmente adaptativas o socialmente desajustadas según sea el comportamiento social admitido.

La influencia de las TIC en el grupo de iguales como agente de socialización ha transformado en los últimos años muchas de las pautas que tradicionalmente se desarrollaban en este espacio de socialización. Las interacciones entre sus miembros ya no requieren de la presencia física. Las comunicaciones han pasado a ser más breves, frecuentes, espontáneas y horizontales si cabe. Las identidades se configuran también en función de las identidades virtuales. En definitiva, las TIC aportan a los adolescentes nuevos espacios de relación social y formas de interacción interpersonal (Berrios & Buxarrais, 2005).

Por un lado, esto es visto por algunos autores como una oportunidad, ya que propician espacios y oportunidades de cooperación y participación (Berrios & Buxarrais, 2005), facilitan la comunicación, la convivencia y el trabajo en equipo (Gil, Feliu, Rivero, & Gil, 2003) y son un elemento especialmente atractivo para el desarrollo del ocio lúdico entre los adolescentes (Amorós et al., 2002); lo que propicia que estos usos de las TIC sean vistos como ejemplos de socialización y de adaptación óptima. Por otro lado, los riesgos en torno a la privacidad, la suplantación de identidades virtuales, el desarrollo de actividades de intimidación y acoso virtual o el acceso a contenidos no apropiados a la edad o nivel de desarrollo de los adolescentes, son riesgos que en los grupos de iguales pueden darse y que pueden constituir un riesgo para el óptimo desarrollo y la adecuada socialización de la infancia y la adolescencia.

III.3.4. Los medios de comunicación, los medios digitales

Por último, los medios de comunicación, los *mass media*, son quizá el agente más importante de socialización terciaria. Sin embargo, hablar hoy en día tan sólo de los medios de comunicación como un agente de socialización carece de sentido, ya que cualquier medio digital puede emplearse como un medio de comunicación potencial. En este caso, no tan sólo la televisión, la radio o los medios de comunicación tradicionales son agentes de socialización (unidireccionales). Las comunidades virtuales que se configuran alrededor de páginas web, redes sociales, blogs, foros, juegos, videojuegos, etc., constituyen por su grado de interactividad bidireccional nuevos espacios para la socialización de la infancia y la adolescencia. Los medios de comunicación se han transformado en medios digitales, y la influencia que estos medios tienen sobre la infancia y la adolescencia como agente de socialización ha reducido el espacio que había entre los distintos entornos de socialización.

Por otro lado, los entornos sociales están cada vez más unidos, mezclados y entrelazados con los entornos virtuales, hasta tal punto que distinguir entre lo social y lo virtual, en algunos casos, carece de sentido. Internet, como conjunto de tecnologías que convergen hacia una misma red de conexión y los usos que la infancia y la adolescencia hace de dichas tecnologías, es el medio a través del cual se dan buena parte de estas interacciones sociales. Además, los medios digitales como agentes de socialización, difusores de información, cultura, conocimiento y como altavoces de opinión y participación para cualquier persona o grupo, han roto parte de la hegemonía de poder que algunos grupos dominantes tenían sobre los medios de comunicación tradicionales.

Todo ello ha supuesto nuevas pautas de interacción, de vida cotidiana, hasta tal punto que ya no se habla de la televisión como el medio por excelencia, sino de Internet. Un espacio virtual donde confluyen medios, personas, contenidos, información, riesgos, publicidad, consumo, relaciones... inmersas en un contexto digital más amplio incluso que el contexto social, que es visto como algo más cercano. Los valores que transmite y exige a su vez como agente de socialización son la inmediatez, la adaptabilidad, la fluencia, la rapidez en la toma de decisiones, la capacidad para crear, emprender, innovar... (Pérez Tornero & Pulido, 2012). Estos valores impregnan los procesos de socialización que se desarrollan tanto en la familia, en el grupo de iguales o la escuela.

En relación con la desadaptación social, en estos entornos digitales de socialización se pueden desarrollar cuantitativamente tantas conductas y procesos de desadaptación, considerados no adecuados o socialmente desajustados, como en los entornos sociales. Por ejemplo, la exposición a los videojuegos violentos al igual que la exposición a conductas sociales de riesgo marcadas por la violencia, se relacionan directamente con conductas, pensamientos y actitudes agresivas, al tiempo que disminuyen los comportamientos prosociales (Etxeberria, 2011). En este sentido, los procesos de desadaptación social a través de medios digitales van a depender del tipo, la intensidad y la frecuencia de las conductas de desadaptación, del nivel de dependencia tecnológica que requieran (uso y disponibilidad de medios) y del nivel de competencia digital que se disponga en cada momento.

III.4. Mecanismos de riesgo y de protección de exclusión en la infancia y la adolescencia

De acuerdo con Balsells (2011), existen muchas propuestas diferentes para clasificar los factores de riesgo y factores de protección. Quizá tantas como colectivos en situación de riesgo o fenómenos que suponen algún riesgo para el desarrollo y socialización de distintos colectivos.

Algunos autores e instituciones ordenan los factores de riesgo y de protección sin especificar el colectivo en situación de riesgo. Una de las clasificaciones más comunes para organizar los factores e indicadores de exclusión social y los factores de integración a nivel general es la planteada por (Tezanos, 2001), quien organiza dichos factores en: laborales, económicos, culturales personales y sociales. Subirats, Gomà, & Brugué (2005) amplían esta clasificación y dividen los factores de riesgo en ámbitos: económico, laboral, formativo, sociosanitario, vivienda, relacional, político y espacial. La Fundación Lluís Vives (2010) clasifica los factores de riesgo y de protección de la exclusión social en factores socioeconómicos, factores político-administrativos, factores familiares y relacionales y factores personales.

Otros autores especifican los factores de riesgo y de protección en función del colectivo en situación de riesgo de exclusión. Así, por ejemplo López-Peláez & Ponce de León (2005) agrupan en cinco variables (educativa, laboral, económica, familiar e institucional) los factores de riesgo y de protección que influyen en la dinámica de la vulnerabilidad social de los jóvenes desempleados o con empleos precarios. Rodríguez-Cabrero (2005) y Sánchez Morales & Tezanos (1999) organizan los principales factores que intervienen en los procesos de exclusión de las personas 'sin hogar' en factores estructurales, familiares y relacionales, individuales y culturales. Por su parte, Tezanos & Tezanos (2005) dividen los factores exclusógenos específicos que afectan a los inmigrantes en factores familiares, personales/culturales, laborales, sociales/ubicacionales y políticos.

Otro grupo de autores concretan para la infancia y la adolescencia y sus familias una ordenación específica de los factores de riesgo y de protección. López-Sánchez (2008) apunta diferentes factores de riesgo y de prevención en función de las necesidades físico-biológicas, cognitivas emocionales y sociales de la infancia y la adolescencia. Desde la perspectiva del modelo ecológico-sistémico Palacios, Jiménez, Oliva, &

Saldaña (1998) han analizado los factores de riesgo del maltrato infantil y Rodrigo, Máiquez, Martín, & Byrne (2008) realizan bajo este modelo una clasificación de los factores de riesgo que influyen en las familias en situación de riesgo: factores ontogenéticos y factores relacionados con el microsistema, exosistema y macrosistema.

Según Balsells (1997) la asunción del modelo ecológico como modelo de ordenación de los factores de riesgo y de protección se realiza porque otros modelos (psicológico-psiquiátrico, centrado en las características personales; sociológico, basado en las condiciones socioeconómicas; sociointeraccional, basado en las relaciones y fenómenos sociales) no pueden explicar suficientemente fenómenos como el maltrato infantil o la exclusión social, ya que son muchos los factores que actúan de forma simultánea. Se entiende que los factores de riesgo y de protección no son aislados sino que forman parte de los distintos niveles que envuelven la vida de una persona (Balsells, 2011).

Por ello, el estudio de los procesos de desadaptación, exclusión e inclusión social y digital, caracterizados por ser multicausales y multifactoriales, se realiza desde un enfoque dinámico e interactivo. Los fenómenos de exclusión social y digital pueden explicarse asumiendo que en los distintos contextos de desarrollo de la infancia y la adolescencia pueden estar influenciados por diferentes factores de riesgo y de protección. Este enfoque se considera el más efectivo y ajustado para analizar estos procesos. Analizar los factores de riesgo y de protección supone la forma más ajustada de conocer cuáles son los elementos que intervienen en dichos procesos y cuál es el equilibrio de fuerzas que se establecen entre los factores de riesgo y de protección. Esto permite conocer cuáles son los elementos sobre los que hay que centrar la intervención para prevenir procesos de exclusión e incidir para fomentar su desarrollo en los procesos de inclusión.

Desde la perspectiva del modelo ecológico, se recogen y se clasifica a continuación los principales factores de riesgo y de protección que intervienen en los procesos de exclusión y desadaptación en la infancia y la adolescencia. También se ordenan los factores de riesgo y de protección de exclusión digital. Tras la exposición de ellos, se resumen en los factores de riesgo y de protección en respectivas tablas para su mejor presentación.

III.4.1. Factores de riesgo y de protección de exclusión social

III.4.1.1. Factores de riesgo de exclusión social

En primer lugar situamos aquel conjunto de factores personales relacionados con las **características** de la infancia y la adolescencia. En esta esfera existen factores de riesgo recogidos por la literatura científica que aumentan la vulnerabilidad y agravan las situaciones de desventaja social para la participación y el desarrollo de la infancia y la adolescencia.

Algunos autores señalan que la edad y el género, en determinadas situaciones, pueden suponer un factor de riesgo para la infancia y la adolescencia (Rodríguez Cabrero, 2005; Sánchez Morales & Tezanos, 1999; Tezanos, 2001). Un ejemplo es la prematuridad en el nacimiento, vinculado a la edad, puede ser un factor de riesgo tal y como constatan algunos autores (Belsky, 1980, 1993; De Paul, 1988; García Fuster & Musitu, 1993; Rodrigo et al., 2008). Otro ejemplo, vinculado al género, podría ser el caso de niñas de etnia gitana, hecho que tiene repercusiones a nivel de escolarización y de maternidad temprana.

En este sentido, el origen étnico o racial (Rodríguez Cabrero, 2005; Sánchez Morales & Tezanos, 1999) así como la pertinencia a ciertas minorías étnicas (Tezanos, 2001) se configura también como uno de los factores de riesgo recogidos en la literatura científica.

También pueden representar un riesgo las limitaciones físicas, psíquicas, sensoriales o mentales (Rodríguez Cabrero, 2005; Sánchez Morales & Tezanos, 1999) o las dificultades crónicas derivadas de enfermedades (Rodrigo et al., 2008) así como los trastornos mentales, emocionales, conductuales y retrasos en el desarrollo (De Paul, 1988; Fundación Lluís Vives, 2010; García Fuster & Musitu, 1993; Palacios et al., 1998; Rodrigo et al., 2008; Tezanos, 2001). Un bajo coeficiente intelectual podría ser un factor y a la vez un indicador de este tipo de problemáticas de riesgo para la infancia y la adolescencia (De Paul, 1988; García Fuster & Musitu, 1993).

Las adicciones relacionadas con el consumo de sustancias tóxicas y nocivas son otros factores de riesgo (De Paul, 1988; Fundación Lluís Vives, 2010; García Fuster & Musitu, 1993; Rodrigo et al., 2008; Rodríguez Cabrero, 2005; Sánchez Morales & Tezanos, 1999; Tezanos, 2001). El desarrollo de conductas antisociales (Escartí & Musitu, 1987; Tezanos, 2001), tales como el vandalismo o el aislamiento, entre otros, son factores de riesgo de exclusión social (Rodríguez Cabrero, 2005; Sánchez Morales &

Tezanos, 1999). Asimismo, el historial de violencia o malos tratos del niño, niña o adolescente (Rodrigo et al., 2008; Tezanos, 2001) también pueden suponer un factor de riesgo.

La desnutrición, la mala alimentación o alimentación desequilibrada, la higiene personal no adecuada o una vestimenta no adecuada (López Sánchez, 2008), el pesimismo, el desánimo, la conductas apáticas o el decaimiento moral (Rodríguez Cabrero, 2005; Sánchez Morales & Tezanos, 1999; Tezanos, 2001), así como la baja autoestima (Rodríguez Cabrero, 2005; Sánchez Morales & Tezanos, 1999) o las barreras idiomáticas provocadas por el desconocimiento o poco conocimiento de la lengua social mayoritaria (Rodríguez Cabrero, 2005; Sánchez Morales & Tezanos, 1999; Tezanos & Tezanos, 2005; Tezanos, 2001) puede configurarse como factores de riesgo para la infancia y la adolescencia.

En el **microsistema**, pueden situarse los factores de los entornos en los que la infancia y la adolescencia se socializan y participan activamente, siendo fundamentalmente estos entornos la familia, la escuela y el grupo de iguales.

En cuanto a los factores de riesgo relacionados con la familia, la bibliografía señala un largo conjunto de factores. Algunos de ellos están relacionados con la *estructura familiar*, como por ejemplo, el hecho de pertenecer a familias muy numerosas (Casas, 1984) o pertenecer a familias monoparentales (Tezanos, 2001). Eventos familiares que provoquen la orfandad total o parcial (Rodríguez Cabrero, 2005; Sánchez Morales & Tezanos, 1999) o la defunción de alguno de los miembros de la familia (Casas, 1984; Escartí & Musitu, 1987; López Cabello & Bergaretxe, 1987) pueden suponer factores de riesgo que afectan a la estructura familiar y del entorno de socialización de la infancia y la adolescencia.

Otro grupo de factores de riesgo a nivel familiar está relacionado con las *características de los progenitores*. Pueden ser factores de riesgo para la infancia y la adolescencia tener progenitores adolescentes o muy mayores (López Sánchez, 2008). También que estos tengan enfermedades o problemas de salud (Escartí & Musitu, 1987; Rodrigo et al., 2008). Asimismo, la impulsividad, la falta de tolerancia al estrés (Palacios et al., 1998; Rodrigo et al., 2008) u otras características psicológicas de los progenitores pueden suponer factores de riesgo. Del mismo modo, las adicciones y toxicomanías por parte de los padres y madres (Escartí & Musitu, 1987; López Cabello & Bergaretxe, 1987; Rodrigo et al., 2008), el desarrollo de conductas antisociales o delincuencia por parte de los

padres (Rodrigo et al., 2008) o el ejercicio de la prostitución (Escartí & Musitu, 1987; López Cabello & Bergaretxe, 1987) constituyen factores de riesgo para el desarrollo y socialización de la infancia y la adolescencia. Otros factores son el bajo nivel educativo de los progenitores o el analfabetismo (Tezanos, 2001).

También existen factores de riesgo relacionados con el *estilo educativo* que se desempeña en el núcleo familiar. Algunos de ellos pueden ser la falta de armonía o ruptura familiar (Escartí & Musitu, 1987; Rodrigo et al., 2008), los constantes conflictos parentales y familiares (Casas, 1984; Escartí & Musitu, 1987; Rodríguez Cabrero, 2005; Sánchez Morales & Tezanos, 1999); la violencia familiar o de género (Escartí & Musitu, 1987; Fundación Lluís Vives, 2010; López Cabello & Bergaretxe, 1987; Mateos, 2011; Rodrigo et al., 2008; Rodríguez Cabrero, 2005; Sánchez Morales & Tezanos, 1999) como abusos (Fundación Lluís Vives, 2010) y diferentes tipologías de malos tratos (Escartí & Musitu, 1987); los estilos educativos de disciplina coercitiva (Balsells, 1997; Rodrigo et al., 2008) o estilos educativos negligentes (permisividad y pasividad) (Balsells, 1997; Escartí & Musitu, 1987; Rodrigo et al., 2008); el desempeño de roles familiares inadecuados (García Fuster & Musitu, 1993), la ignorancia de los padres y madres sobre las necesidades de los niños (Rodrigo et al., 2008), la escasez de afecto y expresiones físicas y verbales de apego a través de manifestaciones agresivas, indiferentes, negligentes o de rechazo (García Fuster & Musitu, 1993) o la desorganización doméstica (Rodrigo et al., 2008), es decir, la ausencia de pautas, límites y responsabilidades familiares, entre otros.

Otros factores de riesgo para los adolescentes relacionados con el *entorno familiar* pueden ser el alto endeudamiento familiar (Tezanos, 2001), las malas condiciones de la vivienda (higiene, salubridad) o el hacinamiento (Casas, 1984; Fundación Lluís Vives, 2010; García Fuster & Musitu, 1993; Rodrigo et al., 2008; Tezanos, 2001), la desatención de las necesidades psicobiológicas, cognitivas y socioemocionales de la infancia y la adolescencia (vacunación, alimentación, protección, afecto, estimulación sensorial...) (López Sánchez, 2008), así como el desarraigo familiar (Fundación Lluís Vives, 2010; Rodríguez Cabrero, 2005; Sánchez Morales & Tezanos, 1999; Tezanos & Tezanos, 2005) que puede traducirse en una escasez de apoyos informales.

En cuanto a los factores de riesgo relacionados con los entornos escolares de la infancia y la adolescencia pueden constituir factores de riesgo de exclusión la falta de cohesión entre profesores y alumnos (Rodrigo et al., 2008), la escasez de relaciones entre familia y escuela, los problemas de escolarización

(López Cabello & Bergaretxe, 1987), el fracaso escolar, el absentismo o el abandono escolar; lo que puede suponer un bajo nivel educativo, baja cualificación (Fundación Lluís Vives, 2010) o instrucción (Tezanos, 2001). Otros factores pueden ser la desatención de los padres y de los adolescentes a las responsabilidades escolares. Asimismo, las clases con alto fracaso escolar y conductas de riesgo, las escuelas poco sensibles a las necesidades del niño/a, familia o comunidad (Rodrigo et al., 2008), la segregación escolar por género, diversidad racial o étnica o nivel educativo (Rodríguez Cabrero, 2005; Sánchez Morales & Tezanos, 1999; Tezanos & Tezanos, 2005), el cambio constante de escuela o la falta de apoyos escolares son algunos de los factores de riesgo a tener en cuenta para la infancia y la adolescencia.

Por lo que respecta a los factores de riesgo vinculados al grupo de iguales, Rodríguez-Cabrero (2005) y Sánchez Morales & Tezanos (1999) señalan que el cambio o pérdida constante de grupo de iguales y amigos significativos puede suponer un factor de riesgo; mientras que Rodrigo et al. (2008) notan que los entornos de iguales que desarrollan conductas de riesgo (vandalismo, aislamiento social) o que ejercen una alta presión y acoso al adolescente pueden constituir entornos donde se den factores que puedan suponer un riesgo para la infancia y la adolescencia.

En relación con el **exosistema**, la literatura al respecto también recoge algunos factores que suponen un riesgo para la infancia y la adolescencia que pueden clasificarse en esta esfera. Estos factores están relacionados con aquellos contextos o entornos cercanos para la infancia y la adolescencia y en los que, si bien no participa de forma tan directa, ejercen una gran influencia. Algunos de estos entornos pueden ser el entorno laboral familiar, el vecindario, el barrio o la comunidad donde el niño, niña y adolescente crece y se desarrolla, además del entorno familiar más alejado de la familia biológica, la familia extensa.

En cuanto al *entorno laboral familiar*, algunos de los factores que pueden constituir un riesgo para la infancia y la adolescencia son el desempleo (García Fuster & Musitu, 1993; Rodrigo et al., 2008; Tezanos, 2001), la insatisfacción e inestabilidad laboral (García Fuster & Musitu, 1993; Rodrigo et al., 2008) la temporalidad (Tezanos & Tezanos, 2005; Tezanos, 2001) o la precariedad laboral (Fundación Lluís Vives, 2010; Tezanos & Tezanos, 2005; Tezanos, 2001). Estos factores pueden conllevar dificultades económicas y carencias de ingresos o la falta de ingresos suficientes y regulares, que a su vez suponen, en ocasiones, el ejercicio de actividades de economía sumergida o trabajos sin la adecuada protección sociolaboral (Casas, 1984; Fundación Lluís Vives, 2010; García Fuster &

Musitu, 1993; López Cabello & Bergaretxe, 1987; Tezanos, 2001). Las amplias jornadas laborales con horarios extensos (Rodrigo et al., 2008) no facilitan una conciliación laboral-familiar adecuada y a menudo originan desatenciones o delegación de responsabilidades de los padres y madres.

A nivel *comunitario* (barrio, vecinos u otros entornos) existen factores como el rechazo social (Rodrigo et al., 2008), la discriminación, las características del vecindario (peligroso, pobreza, con actividades delictivas, entre otros), el aislamiento sociodemográfico de la comunidad (García Fuster & Musitu, 1993), barrios masificados y sin identidad (Rodrigo et al., 2008), entornos residenciales decaídos (Tezanos, 2001) o las condiciones de higiene no adecuadas del barrio (López Sánchez, 2008). Otros factores pueden ser los entornos desfavorables (Fundación Lluís Vives, 2010) con prejuicios, intolerancia y actitudes de rechazo social (Rodrigo et al., 2008) y estigmatización y aislamiento (Tezanos, 2001), guetización (Rodríguez Cabrero, 2005; Sánchez Morales & Tezanos, 1999).

En cuanto a los *entornos familiares* cercanos, pueden constituir factores de riesgo la falta de apoyos y vínculos familiares fuertes (Rodríguez Cabrero, 2005; Sánchez Morales & Tezanos, 1999; Tezanos, 2001). Tanto a nivel de la comunidad como de la familia extensa la bibliografía coincide ampliamente en considerar que uno de los factores de riesgo más importantes es la escasez de redes sociales, más concretamente de apoyos sociales informales (Fundación Lluís Vives, 2010; García Fuster & Musitu, 1993; Rodrigo et al., 2008; Tezanos, 2001).

Finalmente, a nivel **macrosistémico** pueden señalarse algunos factores cuya influencia es mucho más amplia, aunque no exenta de relación con riesgos para la infancia y la adolescencia. Escartí & Musitu (1987), García Fuster & Musitu (1993) y Rodrigo et al. (2008) coinciden en señalar que los entornos empobrecidos constituyen un factor de riesgo para el bienestar de este colectivo. Las crisis económicas o del estado del bienestar social (De Paul, 1988; García Fuster & Musitu, 1993; Rodrigo et al., 2008; Rodríguez Cabrero, 2005) o las reestructuraciones económicas (Sánchez Morales & Tezanos, 1999) son algunos de los factores de riesgo que también pueden influir. Asimismo, algunos eventos históricos, sociales, políticos o naturales (Rodrigo et al., 2008) pueden suponer en algún momento alguna situación de riesgo. Por ejemplo, la corrupción política y el abuso de poder para beneficios partidistas son considerados por De Paul & Arruabarrena (1996) otro factor de riesgo macrosocial. Otro ejemplo podría ser los efectos negativos que sobre la infancia y la adolescencia pueden tener algunos desastres naturales, la alta contaminación, las guerras o los accidentes.

Otros factores de riesgo de amplio alcance son las creencias culturales (Rodrigo et al., 2008) y los valores socialmente predominantes que existan sobre la infancia, en relación con la igualdad entre sexos, edad de acceso al mercado laboral, explotación infantil, el racismo, la xenofobia y discriminación (Fundación Lluís Vives, 2010; Rodríguez Cabrero, 2005). Por último, pueden constituir un riesgo ciertas políticas de natalidad o fecundidad, y del mismo modo, ciertas políticas legislativas relacionadas con la protección social, laboral, sanitaria y formativa (Sánchez Morales & Tezanos, 1999).

En la Tabla III.1 se recogen el conjunto de factores expuestos según los distintos niveles del modelo ecológico.

Características	Microsistema
Factores de riesgo	
<p>Personales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Edad – Género – Origen étnico o racial – Bajo coeficiente intelectual – Historial de malos tratos o violencia <p>Salud</p> <ul style="list-style-type: none"> – Limitaciones físicas, psíquicas, sensoriales o mentales – Dificultades derivadas de trastornos mentales, conductuales, discapacidades y retrasos en el desarrollo – Dificultades derivadas de enfermedades u otros problemas de salud – Desnutrición, mala alimentación – Higiene personal no adecuada <p>Personalidad y comportamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> – Carácter agresivo, cerrado – Locus de control externo – Hiperactividad – No aceptación de límites y normas – Mal comportamiento – Pesimismo, decaimiento – Baja autoestima <p>Conductas de riesgo</p> <ul style="list-style-type: none"> – Adicciones y consumo de sustancias tóxicas – Desarrollo de conductas antisociales (aislamiento, vandalismo, etc.) 	<p>Familia</p> <ul style="list-style-type: none"> – Familias numerosas o monoparentales – Orfandad, defunciones de familiares – Progenitores adolescentes o muy mayores – Dificultades derivadas de enfermedades o problemas de salud de familiares – Características psicológicas de los progenitores (impulsividad, poca tolerancia al estrés) – Adicciones o conductas de riesgo de miembros de la familia – Malas relaciones entre los miembros de la familia – Violencia familiar, abusos y malos tratos – Estilos educativos agresivos o negligentes – Desempeño de roles familiares inadecuados – Desatención de las necesidades del niño/a – Comunicación escasa entre los miembros de la familia – Desorganización doméstica – Ausencia de manifestaciones de afecto y apoyo – Ausencia de pautas, límites y responsabilidades familiares – Visión negativa de los hijo/a o hijos/as <p>Escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> – Escasez o malas relaciones con la escuela – Retraso escolar y problemas de escolarización (fracaso, abandono o absentismo escolar) – Falta de apoyos escolares – Segregación <p>Grupo de iguales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Malas relaciones con el grupo de iguales – Inestabilidad en las relaciones con grupos de iguales – Desarrollo de conductas de riesgo y antisociales – Acoso y violencia entre iguales

Tabla III.1: Factores de riesgo de exclusión social

Exosistema	Macrosistema
Factores de riesgo	
<p>Entorno laboral familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> – Desempleo familiar – Precariedad laboral (temporalidad, inestabilidad) – Dificultades económicas, escasez de ingresos – Poca conciliación laboral y familiar <p>Entorno sociocomunitario (barrio, vecinos...)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Entornos desfavorables (rechazo social, discriminación, intolerancia...) – Entornos empobrecidos – Aislamiento sociodemográfico – Masificación – Condiciones higiénicas no adecuadas – Guetización – Escasez de apoyos informales <p>Familia extensa</p> <ul style="list-style-type: none"> – Poca o nula relación y contacto con familiares cercanos – Falta de apoyos familiares – Malas relaciones con familiares cercanos 	<p>Valores</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aceptación cultural de la violencia, explotación infantil, racismo, xenofobia o discriminación <p>Políticas</p> <ul style="list-style-type: none"> – Políticas de protección y desamparo infantil no adecuadas <p>Fenómenos sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Crisis económicas y de bienestar social – Eventos históricos, políticos, sociales o naturales – Pobreza

III.4.1.2. Factores de protección de exclusión social

En cuanto a los factores de protección la literatura indica la presencia de factores que aumentan las probabilidades de superación y salir reforzado de situaciones de riesgo y de adversidad derivadas de los procesos de exclusión.

En relación con las **características**, factores como el alto grado de madurez, la capacidad e iniciativa personal, las habilidades y competencias sociales (Alsinet, 2000; Fundación Lluís Vives, 2010; Tezanos, 2001), las habilidades comunicativas (Alsinet, 2000; Rodrigo et al., 2008) o la inteligencia (Alsinet, 2000; Fundación Lluís Vives, 2010) son factores de protección vinculados a las características personales de la infancia y la adolescencia.

Otros factores compensadores que favorecen la resistencia a situaciones de riesgo pueden ser, la motivación para la superación de dificultades (Tezanos, 2001), el optimismo vital, el temperamento fácil (Fundación Lluís Vives, 2010; Tezanos, 2001), la buena autoestima y autoconcepto, la autonomía, el buen humor (Fundación Lluís Vives, 2010) o la asertividad (Rodrigo et al., 2008) son algunos de los factores de protección relacionados con características de personalidad y comportamiento.

En último lugar, el buen estado de salud (Alsinet, 2000; Balsells, 1997; Tezanos, 2001) o una adecuada y óptima higiene y alimentación (López Sánchez, 2008) son otros de los factores compensatorios.

Por otro lado, la bibliografía al respecto también recoge factores de protección vinculados al **microsistema**, es decir al entorno familiar y escolar de la infancia y la adolescencia, así como al grupo de iguales. En cuanto a la familia algunos autores han reportado que algunas *características de los miembros de la familia* como el alto nivel educativo, formativo o instructivo de los mismos (López Peláez & Ponce de León, 2005; Tezanos, 2001) o la estabilidad emocional de los progenitores (Rodrigo et al., 2008) pueden actuar como factores compensadores delante de situaciones de riesgo para la infancia y la adolescencia.

En cuanto a la *estructura familiar* pueden considerarse también factores de protección aquellas situaciones que aumenten la estabilidad familiar. Algunos factores pueden ser por ejemplo, el hecho de tener unos referentes claros y positivos, el soporte y buena relación coparental (Alsinet, 2000; Balsells, Del Arco, & Miñambres, 2009; Balsells, 1997; López

Peláez & Ponce de León, 2005), las buenas relaciones familiares (Fundación Lluís Vives, 2010), una historia de relaciones positivas entre padres e hijos (Alsinet, 2000) o una comunicación y diálogo familiar constante y fluido (Balsells et al., 2009); ya que fomentan la cohesión y la unidad familiar y repercuten positivamente en la infancia y la adolescencia.

Por lo que respecta al *estilo educativo familiar*, las manifestaciones de calidez, afecto y apoyo (Balsells et al., 2009; López Sánchez, 2008; Rodrigo et al., 2008), la estimulación apropiada (Rodrigo et al., 2008), el establecimiento de límites y normas claras y contingentes (Balsells et al., 2009; Fundación Lluís Vives, 2010), la delegación de responsabilidades familiares acordes con la edad de los hijos e hijas (Fundación Lluís Vives, 2010), las expectativas positivas (Rodrigo et al., 2008), la atención y preocupación sobre las necesidades físico-biológicas, cognitivas y socioemocionales (López Sánchez, 2008) o la preocupación de los padres por la educación de los hijos e hijas (Balsells et al., 2009) se constituyen también como factores de protección.

Otros factores de protección señalados por algunos autores son los escasos sucesos vitales estresantes (Alsinet, 2000) y las condiciones de habitabilidad adecuadas de la vivienda (López Sánchez, 2008).

En el ámbito escolar, algunos de los factores de protección más destacados son la disponibilidad y utilización de apoyos formales escolares (Rodrigo et al., 2008), la valoración positiva de la educación por parte del adolescente (Fundación Lluís Vives, 2010), las experiencias escolares positivas (Alsinet, 2000; Balsells, 1997), el buen rendimiento escolar (López Peláez & Ponce de León, 2005), o el buen clima escolar (Rodrigo et al., 2008). Además, las altas expectativas positivas sobre el alumnado, la participación en actividades escolares, la presencia de límites y normas claras en la escuela o las escuelas, tutores y profesores sensibles a la realidad del niño o niña y su familia que aportan modelos positivos (Rodrigo et al., 2008) son otros de los factores protectores vinculados al entorno escolar.

Finalmente, en cuanto al grupo de iguales, constituyen factores de protección el fomento y buenas relaciones entre iguales (Alsinet, 2000; Balsells, 1997; Fundación Lluís Vives, 2010; Rodrigo et al., 2008), la participación en entornos de iguales (Fundación Lluís Vives, 2010) y la participación en actividades de ocio constructivo (Rodrigo et al., 2008).

Dentro del nivel **exosistémico** también pueden situarse factores de compensación y de protección para la infancia y adolescencia. Por un lado, en el entorno laboral familiar el hecho de que los miembros de la familia en edad laboral tengan un empleo fijo y estable (Balsells et al., 2009; López Peláez & Ponce de León, 2005; Tezanos, 2001) y unas condiciones de empleabilidad adecuadas acostumbra a estar relacionado con un buen nivel de ingresos, regulares y suficientes (López Peláez & Ponce de León, 2005; Tezanos, 2001). Este hecho provee de seguridad y estabilidad económica lo que repercute positivamente en la infancia y adolescencia (Alsinet, 2000; Balsells, 1997). Las fuentes alternativas de ingresos o el hecho de tener una vivienda propia (Tezanos, 2001) son otros de los factores de protección relacionados en este sentido.

Algunos autores también señalan algunos factores de protección relacionados con el entorno sociocomunitario donde crece y se desarrolla el adolescente. En este sentido, tanto el apoyo social que de forma intensa y efectiva proveen las redes sociales de relaciones informales (Alsinet, 2000; Tezanos, 2001) como los apoyos formales, así como el conocimiento y utilización de las mismas (López Peláez & Ponce de León, 2005) constituyen factores de protección fundamentales para el bienestar de la infancia y la adolescencia. Así, por ejemplo, la pertinencia y participación en asociaciones (Tezanos, 2001), la participación en actividades comunitarias, el soporte familiar por parte de profesionales, instituciones y organismos públicos o las buenas relaciones vecinales de cohesión (Rodrigo et al., 2008), son algunos factores de protección relacionados con el apoyo formal e informal. Otros factores de protección pueden ser la residencia en entornos de expansión y prosperidad (Tezanos, 2001), la convivencia en barrios seguros con viviendas apropiadas (Rodrigo et al., 2008) o la afiliación religiosa, la espiritualidad, la esperanza y la fe (Alsinet, 2000; Balsells, 1997).

En cuanto a la familia extensa, pueden ser factores de protección el apoyo familiar (Balsells et al., 2009; Fundación Lluís Vives, 2010; Tezanos, 2001), las ayudas económicas de otros familiares (López Peláez & Ponce de León, 2005) o las relaciones positivas con otros miembros de la familia extensa (Rodrigo et al., 2008).

En último lugar, como factores de protección a nivel **macrosistémico**, algunos valores sociales y prosociales como la solidaridad (Fundación Lluís Vives, 2010), las normas culturales opuestas a la violencia (Alsinet, 2000; Balsells, 1997) o la

aceptación cultural del niño y niña como sujetos de derechos (Alsinet, 2000) constituyen factores protectores para su bienestar.

A nivel político, el desarrollo de políticas legislativas y de intervención para el fomento de la participación de la infancia (Fundación Lluís Vives, 2010), las políticas de prevención y defensa de los derechos de la infancia (Balsells, 1997), las políticas de protección social (prestaciones de desempleo por ejemplo) (López Peláez & Ponce de León, 2005), las políticas sociales de apoyo a las familias (Rodrigo et al., 2008) o las políticas de divulgación de los Derechos de la Infancia (Alsinet, 2000) se configuran también como factores que favorecen una consciencia social de protección y de fomento del bienestar de la infancia y sus familias.

Finalmente, la prosperidad económica es señalada por Alsinet (2000) y Balsells (1997) como otro de los factores de protección en este sentido.

En la Tabla III.2 se resumen los distintos factores de protección de exclusión social presentados.

Características	Microsistema
Factores de protección	
<p>Personales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Coeficiente intelectual elevado – Historia de superación de adversidades positivo <p>Salud</p> <ul style="list-style-type: none"> – Buen estado de salud – Óptima alimentación e higiene <p>Personalidad y comportamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> – Alto grado de madurez – Iniciativa – Habilidades y competencias sociales – Buena autoestima y autoconcepto – Buen humor – Asertividad 	<p>Familia</p> <ul style="list-style-type: none"> – Alto nivel educativo – Estabilidad emocional de los progenitores – Ser referentes claros y positivos – Soporte entre la pareja y buena relación coparental – Buenas relaciones familiares – Historia de relaciones positivas entre padre, madre e hijos/as – Comunicación y diálogo familiar constante y fluido – Cohesión y unidad familiar – Manifestaciones de calidez, apoyo y afecto – Estimulación apropiada – Establecimiento de normas, claras, concisas y contingentes – Delegación de responsabilidades familiares acordes con la edad del adolescente – Expectativas positivas – Atención y preocupación por las necesidades del adolescente – Preocupación por la educación de los hijos/as – Escasez de sucesos vitales estresantes – Adecuadas condiciones de habitabilidad de la vivienda <p>Escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> – Disponibilidad y utilización de apoyos formales escolares – Valoración positiva de la educación – Experiencias escolares positivas – Buen rendimiento escolar – Buen clima escolar – Altas expectativas sobre el alumnado – Participación en actividades escolares – Presencia de límites y normas claras – Profesores, tutores y escuelas sensibles a la realidad del niño/a y su familia <p>Grupo de iguales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Buenas relaciones con el grupo de iguales – Participación en actividades de ocio

Tabla III.2: Factores de protección de exclusión social

Exosistema	Macrosistema
Factores de protección	
<p>Entorno laboral familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> – Empleo estable – Condiciones de empleabilidad adecuadas – Ingresos regulares y suficientes – Seguridad y estabilidad económica – Fuentes alternativas de ingresos – Vivienda propia <p>Entorno sociocomunitario (barrio, vecinos...)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Apoyos sociales formales e informales – Buenas relaciones y convivencias vecinales – Entornos en expansión y prosperidad – Convivencia en barrios seguros – Entorno residencial adecuado – Afiliación religiosa, espiritualidad <p>Familia extensa</p> <ul style="list-style-type: none"> – Apoyos de familiares cercanos – Apoyo económico familiar – Relaciones positivas con otros miembros de la familia 	<p>Valores</p> <ul style="list-style-type: none"> – Valores prosociales (solidaridad, fraternidad...) – Normas culturales opuestas a la violencia – Aceptación cultural del niño/a como sujeto de derechos <p>Políticas</p> <ul style="list-style-type: none"> – Políticas de fomento de participación – Políticas de protección social y de apoyo a la familia – Políticas de defensa y divulgación de los Derechos de la Infancia <p>Fenómenos sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Prosperidad económica y social

III.4.2. Factores de riesgo y de protección de exclusión digital

El modelo ecológico resulta igualmente útil para ordenar y clasificar los factores de riesgo y los factores de protección relacionados con los procesos de exclusión digital en la infancia y la adolescencia. Sin embargo, algunos autores (Anderson-Butcher et al., 2010; Bolívar, 2006; Lahtinen, 2012; Ortoll et al., 2006; Pimienta, 2008; Vaquero, 2011) han definido algunos factores, obstáculos y oportunidades relacionados con la exclusión y la brecha digital.

Bolívar (2006) y Ortoll et al. (2006) señalan que algunas barreras técnicas, educativas y psicológicas pueden suponer un riesgo para diferentes colectivos en riesgo de exclusión digital. Pimienta (2008) apunta once obstáculos que pueden dificultar un óptimo desarrollo humano dentro de la sociedad de la información. Por último, Vaquero (2011) concreta que las dificultades de acceso a las TIC por parte de la infancia y la adolescencia en situación de riesgo social pueden estar relacionadas con la escasez de: a) recursos infraestructurales, b) recursos financieros y c) apoyos que faciliten acceder y utilizar las TIC de forma sostenible. Todos estos elementos, definidos en forma de obstáculos, pueden ser reformulados y definidos en forma de mecanismo o factor de riesgo y de protección.

Lahtinen (2012) organiza en cuatro dimensiones distintos factores relacionados con la apropiación tecnológica de los jóvenes en el hogar: a) las características personales de los jóvenes, b) la influencia del entorno social y físico, c) las experiencias y situaciones de resolución de problemas, y d) el nivel de competencia y de apropiación de las TIC. Finalmente, Anderson-Butcher et al. (2010) describe las relaciones que los adolescentes mantienen en Internet a través del análisis de blogs y divide en factores de riesgo y de protección algunas de sus interacciones.

III.4.2.1. Factores de riesgo de exclusión digital

Las **características** de determinados grupos sociales les hace especialmente vulnerables a la exclusión digital (Bolívar, 2006). En este sentido, pueden constituir factores de riesgo de exclusión digital la edad y el género (Lahtinen, 2012; Pérez Serrano & Sarrate, 2011). Si se amplía momentáneamente el punto de vista hacia otros colectivos para ejemplificar este factor, las personas de avanzada edad constituyen uno de los grupos más vulnerables. Carrera (2008) compara por tramos de

edad el número de población española con respecto al porcentaje de uso de ordenadores, Internet o el teléfono móvil y elabora un índice de exclusión e inclusión digital. Los resultados muestran que el nivel de exclusión digital aumenta acorde con la edad. Sin embargo, el hecho de ser joven también puede suponer un factor de riesgo de exclusión digital, aunque no por falta de penetración de las TIC en este colectivo, sino más bien por la falta de conocimientos (Bolívar, 2006), alfabetización digital o adquisición de habilidades digitales (Van Deursen, Van Dijk, & Peters, 2011). Otros autores (Castells, Tubella, Sancho, Díaz, & Wellman, 2003; Feixa, García, & Recio, 2004; Lorente, Bernete, & Becerril, 2004) consideran que la edad es el factor más determinante para interpretar el papel de la infancia y la adolescencia en la sociedad en red, constituyéndose como un factor de exclusión digital y generador de brechas digitales de tipo generacional. Castells et al. (2003) apuntan además, que por razones de edad (entre otros) no toda la infancia y adolescencia utiliza las TIC de la misma manera.

Por otro lado, el género puede suponer un factor de riesgo de exclusión digital. Bolívar (2006) argumenta que algunas mujeres por motivos de cargas familiares han descuidado su formación continua, siendo víctimas de la no alcanzada conciliación familiar y laboral. Si se focaliza este factor en su influencia en los más jóvenes, el género también puede suponer un factor de riesgo. En un estudio sobre la influencia del género en la percepción de habilidades digitales (Hargittai & Shafer, 2006), se constata que existen diferencias significativas entre el nivel de autopercepción de habilidades digitales de mujeres y hombres. Estas diferencias son mayores en hombres y mujeres más jóvenes. Según dicho estudio, estas diferencias pueden suponer primero, que el hecho de ser mujer puede afectar de forma significativa el comportamiento en línea (relaciones virtuales) y los tipos de usos que se realicen (acceso a contenidos) y, segundo, que el hecho de ser mujer puede suponer una menor predisposición a aprovechar las oportunidades que las TIC ponen a su alcance para mejorar la calidad de vida (Hargittai & Shafer, 2006).

Otros factores de riesgo de exclusión digital son algunas limitaciones físicas, psíquicas, sensoriales o mentales, así como dificultades derivadas de trastornos mentales, conductuales, discapacidades y retrasos en el desarrollo (Pérez Serrano & Sarrate, 2011). Las exigencias de visualización de pantallas, de precisión para utilizar teclados físicos o virtuales, o la interpretación de información por ejemplo suponen barreras de acceso tanto a nivel técnico o problemas de interpretación de los canales de

comunicación a través de los cuales se transmite la información (Ortoll et al., 2006; Ortoll, 2008) para las personas con estas características de salud. En este sentido, un bajo coeficiente intelectual también puede suponer un factor de riesgo de exclusión digital.

La inmigración se constituye también como otro factor de riesgo. El hecho de proceder de países cuyo desarrollo de la alfabetización digital es escaso, puede suponer que una persona se encuentre con obstáculos para acceder al mercado laboral a través de entornos virtuales, a la sanidad o al desempeño de actividades que requieren de cierto dominio y competencia digital (Bolívar, 2006). En este mismo sentido, el origen étnico o racial también puede suponer un factor de riesgo de exclusión digital, sobre todo por las particularidades que rodean a algunos de estos grupos.

A nivel psicológico pueden constituir factores de riesgo de exclusión digital el miedo a Internet y a otros medios tecnológicos y digitales, motivados por las informaciones aparecidas en medios de comunicación (sobre piratería, adicciones, ataques cibernéticos, espionaje digital, etc.) y los mitos que a su alrededor se construyen. El rechazo a Internet y a otros medios digitales, el *tecnoestrés*, la *infoxicación*, la frustración, la ansiedad, la insatisfacción (Lahtinen, 2012) así como otro tipo de resistencias psicológicas y emocionales como la vergüenza, la desconfianza, el sentimiento de incompetencia, la saturación, el desinterés, la percepción de poca utilidad o de pérdida de tiempo, entre otros (Amorós et al., 2002; Anderson-Butcher et al., 2010; Bolívar, 2006) hacen que a las personas y también a la infancia y la adolescencia les cueste mostrar interés y encontrar la motivación necesaria, y puede evidenciar una “desprotección invisible” como una nueva raíz de riesgo social para la infancia y la adolescencia (Quicios & Lebrero, 2011).

Finalmente, el desarrollo de conductas de riesgo así como la falta de consciencia o de conocimientos sobre qué comportamientos o actitudes pueden suponer un riesgo, constituyen factores riesgo en sí mismos. Este hecho tiene implicaciones desde dar información personal a través de la red, la protección de datos y equipos digitales, el establecimiento de niveles de privacidad de la información, entre otros. Por un lado, puede ser un factor de riesgo la no aceptación o no respeto de normas y límites para el acceso y utilización adecuada de medios digitales (televisión, Internet, móviles, etc.). Por otro lado, puede suponer un riesgo de exclusión digital las llamadas adicciones a determinados contenidos, dispositivos, juegos, entre otros (Castellana, Sánchez-Carbonell, Graner, & Beranuy, 2007).

Si bien estar 'enganchado' no constituye en sí mismo un factor de riesgo, ya que no existen investigaciones que demuestren que el uso del ordenador u otros dispositivos digitales causen conductas adictivas si son bien empleados (López Escribano, 2007); algunos autores señalan que algunas conductas obsesivas que conllevan la desatención de otras obligaciones y responsabilidades están relacionadas con el uso de las TIC (Gross, Juvonen, & Gable, 2002). También puede suponer un factor de riesgo de exclusión digital el desarrollo de conductas antisocializadoras, como el aislamiento en la red, el acoso virtual, el robo de identidades, entre otras.

Dentro del **microsistema**, en los entornos familiares, escolares y de iguales, también puede haber factores de riesgo de exclusión digital para la infancia y la adolescencia. En lo que respecta a la familia, uno de los factores de riesgo está relacionado con la desatención de las responsabilidades digitales. La ausencia de pautas y límites que regulen el uso de dispositivos (Ordenador, TV, móviles...) y el acceso a contenidos puede suponer una negligencia por parte de los padres. Asimismo, puede considerarse un riesgo de exclusión digital la desatención de las necesidades formativas digitales de la infancia y la adolescencia. Los hábitos digitales deben ser atendidos tanto por las escuelas como por las familias. También puede constituir un factor de riesgo la delegación de responsabilidades digitales a los niños, niñas y adolescentes como puede ser la gestión de determinados bienes digitales. La visión negativa de la tecnología vinculada a ciertas características psicológicas relacionadas con el uso de las TIC (expuestas anteriormente) por parte de los padres y madres hace que sean muchas veces verdaderas barreras en la alfabetización digital de la infancia y la adolescencia (Bolívar, 2006). Las adiciones o conductas de riesgo por parte de miembros de la familia, o la comunicación escasa entre los miembros de la familia para tratar estos temas pueden suponer otros factores de riesgo. La baja o excesiva consciencia de los riesgos digitales así como la escasez de recursos tecnológicos y digitales en la familia son otros de los factores que pueden derivar en situaciones de riesgo de exclusión digital.

En el ámbito educativo formal, la escasez o malas relaciones con la escuela, el retraso escolar, los problemas de escolarización (fracaso, abandono o absentismo escolar) y la falta de apoyos escolares, pueden suponer, como en el fenómeno de la exclusión social, factores de riesgo de exclusión digital ya que su incidencia puede afectar directamente a la adquisición de competencias básicas necesarias para la socialización y alfabetización digital de la infancia y la adolescencia.

La escasez de recursos tecnológicos digitales y de infraestructuras en el entorno escolar también pueden suponer un riesgo de exclusión digital para la infancia y la adolescencia, lo que supone una brecha tecnológica que fomenta la separación entre aquellos alumnos que tienen acceso y los que no. Otros factores de riesgo de exclusión digital están relacionados con una brecha más educativa o formativa. Así, la inexistencia o déficit de integración curricular de las TIC, el profesorado con baja competencia digital y las características psicológicas de los mismos (relacionadas con el miedo, rechazo, etc.) o el ejercicio de un rol docente como poseedor único del conocimiento (Área, 2007), pueden suponer otros factores de riesgo de exclusión digital para la infancia y la adolescencia.

Por lo que respecta al grupo de iguales, las malas relaciones con el grupo de iguales, la inestabilidad en sus relaciones, el desarrollo de conductas de riesgo y antisociales, además del acoso entre iguales, pueden ser factores de vulnerabilidad a nivel digital y virtual para este colectivo.

En cuanto al **exosistema**, pueden suponer factores de riesgo de exclusión digital aquellos que su influencia en la infancia y la adolescencia limiten, dificulten o impidan una óptima alfabetización digital. En lo que respecta al entorno familiar, factores relacionados con el nivel socioeconómico y laboral familiar (desempleo, precariedad, dificultades económicas...) así como la poca conciliación laboral y familiar, pueden tener implicaciones negativas en el nivel de penetración de las TIC en el hogar, en la apropiación tecnológica y en el desarrollo de la competencia digital (Vaquero, 2011).

Este mismo argumento sirve para apuntar otros factores de riesgo dentro del entorno sociocomunitario, como lo pueden ser los entornos tecnológicamente poco desarrollados, con baja inclusión de las TIC, o la escasez o mal estado de infraestructuras tecnológicas y digitales que permitan o faciliten el acceso a redes de comunicación y de información entre la población (Pérez Serrano & Sarrate, 2011).

Además, en lo que respecta a la familia extensa, la escasez de apoyos familiares o las pocas habilidades y competencias digitales de otros miembros de la familia, pueden constituirse como factores de riesgo para el desarrollo de una óptima alfabetización digital.

A nivel **macrosistémico** también pueden darse factores que supongan un riesgo de exclusión digital para la infancia y adolescencia. Algunos factores están relacionados con valores o creencias sociales (Lahtinen,

2012), como por ejemplo, la aceptación cultural que todo avance tecnológico es intrínsecamente bueno o deseable. Esto puede poner en situación de vulnerabilidad a la infancia y la adolescencia por lo que conviene analizar las implicaciones éticas y morales de ciertos avances y ciertos usos de las TIC. Suponer de entrada la neutralidad de las TIC y de la red puede ser en este sentido otro factor a tener en cuenta. Los usos de las TIC y de las redes obedecen cada vez más a determinados objetivos e intenciones. Este hecho es quizá más asumido en medios cuyas implicaciones han sido más estudiadas, como por ejemplo la televisión o los videojuegos, cuyos valores transmitidos son en ocasiones cuestionables. El efecto que las TIC tienen sobre la infancia y la adolescencia algunas veces puede no ser inocuo, por lo que asumir una neutralidad puede suponer asumir ciertos riesgos en determinadas situaciones. Por otro lado, las creencias de algunos mitos que han calado en la población pueden conllevar ciertas reticencias y resistencias, miedos irracionales, actitudes de rechazo, etc. (Gordo López, 2006).

Otros factores de riesgo de exclusión digital a nivel macrosocial pueden ser las políticas desarrolladas por gobiernos e instituciones con la finalidad de censurar y controlar los flujos de información y comunicación entre la población. Asimismo, las políticas que pretenden el control restrictivo de la libertad y actividad por internet puede suponer la pérdida de derechos fundamentales. Derechos que por otro lado actualmente son objeto de debate y de replanteamiento. El derecho a la libertad, al anonimato, a la privacidad, al olvido, a la dignidad, al uso de información personal por parte de terceros... son derechos que son objeto de debates éticos continuos fruto de los nuevos usos y escenarios generados por las TIC.

En cuanto al comercio, el alto coste de dispositivos, programas, conexiones, etc. pueden suponer una barrera para la apropiación tecnológica de la población, también para la infancia y la adolescencia. La utilización de programario propietario en detrimento del programario de uso y distribución libre también pueden suponer un obstáculo. En primer lugar por el coste que representa. En segundo lugar por la capacidad de adaptación que el programario libre puede tener para ser adaptado a las necesidades específicas de la infancia y la adolescencia a nivel educativo (Stallman, 2003). En tercer lugar, por la transmisión de valores culturales y sociales que el software libre promueve (Adell, 2007). En este sentido, la elaboración, diseño y distribución de contenidos y dispositivos adaptados al gran público cuya finalidad comercial tiene un poder muy notable, conlleva que otros colectivos no puedan disfrutar de las mismas

posibilidades y oportunidades. Este hecho también puede suponer un riesgo digital para la infancia y la adolescencia, desde su formación en valores sociales, su participación social o su protección.

Finalmente, algunos fenómenos sociales como la pobreza o las crisis económicas y del bienestar pueden suponer, al igual que en el fenómeno de la exclusión social, una situación de riesgo de exclusión digital para la infancia y la adolescencia, especialmente por la relación económica existente con el mundo digital.

“No se puede mantener que únicamente el hecho de no poder acceder a las tecnologías sea, por sí solo, un factor constituyente de la pobreza, pero si es preciso reconocer que las TIC desempeñan un papel fundamental por escapar de la misma” (Pérez Serrano & Sarrate, 2011, p. 246).

Sin embargo otros fenómenos sociales como el ‘darwinismo digital’, la ‘obsolescencia programada’, las ciberguerras o el ciberactivismo pueden suponer nuevos riesgos para la infancia y la adolescencia.

En el caso del ‘darwinismo digital’, término acuñado por Christopher Vollmer en 2009 para denominar la necesidad empresarial para adaptarse y estar bien posicionadas para prosperar en el ecosistema actual (Vollmer, 2009), conlleva la exigencia de la constante adaptación a las transformaciones digitales y supone un cambio de valores y de comportamientos muy relevante en la población. Acciones como desechar tecnología utilizable por tecnología más actual, cambiar de dispositivos rápidamente, adaptarse a los nuevos escenarios digitales... tiene su parte positiva e incluso podría relacionarse con la resiliencia tecnológica, pero sus consecuencias también pueden ser negativas, tanto para la población en general como para la infancia y la adolescencia. La dependencia tecnológica que este fenómeno crea, el alto ritmo de apropiación tecnológica que impone o los valores que transmite pueden suponer un obstáculo más para aquellos colectivos más vulnerables socialmente.

En el caso de la obsolescencia programada por las empresas tecnológicas y de consumo, genera grandes desigualdades en países en vías de desarrollo e impone un ritmo de consumo insostenible. Este fenómeno también tiene consecuencias para la infancia y adolescencia ya que crea desigualdades en sus entornos.

En último lugar, se apuntan como posibles factores de riesgo las ciberguerras o el ciberactivismo. Si bien se desconoce al completo el impacto que estos fenómenos sociales pueden tener sobre la población en general y sobre la infancia y la adolescencia en particular, algunos de sus efectos pueden relacionarse paralelamente con otros más conocidos. En este sentido, el robo de información personal, empresarial o gubernamental puede suponer un riesgo para la seguridad de la población y de la infancia, sobre todo si la finalidad va en contra de los derechos fundamentales y del bienestar social.

En la Tabla III.3 se presentan los factores de riesgo de exclusión digital planteados.

Características	Microsistema
Factores de riesgo	
<p>Personales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Edad – Género – Origen étnico o racial – Bajo coeficiente intelectual – Inmigrante <p>Salud</p> <ul style="list-style-type: none"> – Limitaciones físicas, psíquicas, sensoriales o mentales – Dificultades derivadas de trastornos mentales, conductuales, discapacidades y retrasos en el desarrollo <p>Psicológico</p> <ul style="list-style-type: none"> – Miedo irracional – Rechazo premeditado – Tecnoestrés – Infoxicación – Frustración <p>Conductas y comportamientos de riesgo</p> <ul style="list-style-type: none"> – Baja o excesiva consciencia del riesgo – No aceptación de normas y límites – Conductas de riesgo ('adicciones', aislamiento, acoso, suplantación de identidades, etc.) 	<p>Familia</p> <ul style="list-style-type: none"> – Desatención de responsabilidades digitales familiares – Desatención de necesidades formativas digitales – Ausencia de pautas y límites que regulen el uso de dispositivos y acceso a contenidos – Visión negativa de la tecnología – Características psicológicas de los progenitores (Miedo irracional y rechazo a las TIC, Tecnoestrés, Infoxicación, Frustración) – Adicciones o conductas de riesgo digital de miembros de la familia – Baja o excesiva consciencia de riesgos digitales – Escasez de recursos tecnológicos y digitales <p>Escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> – Escasez o malas relaciones con la escuela – Retraso escolar y problemas de escolarización (fracaso, abandono o absentismo escolar) – Falta de apoyos escolares – Escasez de recursos tecnológicos, digitales e infraestructurales – Rol del profesor como instructor o poseedor de conocimiento – Inexistencia o déficit de integración curricular de las TIC – Profesorado con baja competencia digital <p>Grupo de iguales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Malas relaciones con el grupo de iguales – Inestabilidad en las relaciones con grupos de iguales – Desarrollo de conductas de riesgo y antisociales – Acoso virtual entre iguales

Tabla III.3: Factores de riesgo de exclusión digital

Exosistema	Macrosistema
Factores de riesgo	
<p>Entorno laboral familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> – Desempleo familiar – Precariedad laboral (temporalidad, inestabilidad) – Dificultades económicas, escasez de ingresos – Poca conciliación laboral y familiar <p>Entorno sociocomunitario (barrio, vecinos...)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Entornos tecnológicamente poco desarrollados – Escasez o mal estado de infraestructuras tecnológicas <p>Familia extensa</p> <ul style="list-style-type: none"> – Escasez de apoyos familiares – Familia con pocas habilidades y competencias digitales 	<p>Valores</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aceptación cultural que todo avance tecnológico es bueno – Neutralidad de las TIC y de la red – Creencias de mitos relacionados con las TIC <p>Políticas</p> <ul style="list-style-type: none"> – Políticas de censura y control – Políticas restrictivas de la libertad y actividad en Internet <p>Comercio</p> <ul style="list-style-type: none"> – Alto coste de hardware, software y conexiones – Utilización de programario propietario – Contenidos no adaptados y no apropiados <p>Fenómenos sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pobreza – Crisis económicas y de bienestar – Darwinismo digital y obsolescencia programada – Ciberguerras y ciberactivismo

III.4.2.2. Factores de protección de exclusión digital

Por lo que respecta a los factores de protección, la escasa literatura al respecto no impide poder dilucidar algunos mecanismos que pueden influir positivamente en la superación de situaciones de riesgo de exclusión digital para la infancia y la adolescencia.

Algunas **características** personales como, el hecho de tener una actitud preventiva, la iniciativa, un alto nivel de madurez, de autoestima y de autoconcepto o la seguridad en sí mismo (Eastin & La Rose, 2000) pueden suponer factores de protección para la infancia y la adolescencia. Por otro lado, la capacidad para desenvolverse en entornos digitales y virtuales, el hecho de tener habilidades y competencias digitales (Van Deursen et al., 2011; Van Deursen, 2010), competencias y habilidades sociales y comunicacionales, una elevada apropiación tecnológica (tiempo dedicado a interactuar con las TIC, resolución de problemas y de necesidades a través de las TIC...) o la historia de experiencias positivas con las TIC (Lahtinen, 2012), pueden suponer factores de protección.

Esto supone para Anderson-Butcher et al. (2010) que algunos adolescentes encuentren en entornos virtuales espacios para compartir vivencias, problemas, sentimientos, emociones... estableciendo relaciones positivas a través de foros, chats, blogs o redes sociales, entre otros etc. y donde los adolescente encuentran apoyos. En este sentido, Internet se constituye como un espacio de apoyo social para los adolescentes de encuentro de relaciones positivas (Mark, Al-ani, & Semaan, 2009).

A nivel **microsistémico**, el hecho de que los padres y madres tengan un alto nivel socioeducativo o las buenas relaciones familiares pueden ser factores que faciliten el desarrollo de actividades que movilicen conocimientos, comportamientos y actitudes vinculadas a un uso adecuado de las TIC a nivel familiar. La alfabetización digital de los miembros de la familia puede constituirse también como un factor de protección digital para la infancia y la adolescencia. De acuerdo con Bolívar (2006):

“Un padre o una madre capacitado tecnológica e informacionalmente es un agente impulsor de Internet para sus hijos, ataca las barreras psicológicas y educativas con formación adecuada y actitud abierta” (Bolívar, 2006, p. 151).

Una actitud positiva-crítica de la tecnología o la aceptación de nuevos valores culturales digitales pueden constituirse también como un factor de protección. Además, la delegación de responsabilidades digitales a los hijos/as adecuadas a su edad y nivel de madurez puede suponer un mecanismo de protección para educar positivamente en hábitos tecnológicos. Por otro lado, la realización de actividades de ocio tecnológico en familia, la atención de las necesidades sociodigitales, la preocupación por la alfabetización digital, la supervisión de las actividades virtuales del adolescente, el alto grado de apropiación tecnológica familiar o el establecimiento de pautas, hábitos, normas y límites para el uso y acceso adecuado a las TIC son otros posibles factores de protección. Por otra parte, el hecho de que en el núcleo familiar haya hermanos ejerciendo un rol de experto tecnológico es un factor que puede hacer aumentar las posibilidades de apropiación tecnológica de otros hermanos (Lahtinen, 2012).

En el ámbito académico-formativo, los entornos escolares digitalmente adaptados constituyen un importante espacio de alfabetización digital para la infancia y la adolescencia (Area, Gros, Marzal, & Àrea, 2008). Así, la integración curricular de las TIC que promueva una introducción temprana a las TIC como estrategia para educar en el uso responsable en las distintas etapas educativas (González Arrabal, 2007), el empleo de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje (e-learning, b-learning, m-learning) (García-Aretio, Ruiz-Corbella, & Dominguez, 2007) o la formación inicial y reciclaje del profesorado en el uso educativo de las TIC que permita cambiar la mentalidad clásica de la educación formal y romper las barreras culturales y estructurales (Adell, 2007; Sancho, 2006) son algunos factores facilitadores para la inclusión y la alfabetización digital. En este sentido, la asunción de un rol facilitador del profesorado (Ilomäki, 2002), los apoyos y orientaciones digitales a las familias que desde la escuela y las asociaciones de padres y madres se promueven a través de guías, cursos, charlas, etc. o la consciencia y sensibilidad de la comunidad educativa de la realidad sociodigital de los niños/as y sus familias pueden considerarse también factores de protección. Otros factores facilitadores pueden ser las buenas relaciones entre familia y escuela, el buen rendimiento escolar, la presencia de límites y normas que regulen el uso de las TIC en entornos formales y los apoyos escolares tanto humanos como tecnológicos, como por ejemplo los soportes y sistemas aumentativos y comunicativos en los casos que sean necesarios.

En lo referente al grupo de iguales, las buenas relaciones con el grupo de iguales, la alta penetración y apropiación de las TIC que favorezca el uso adecuado y contingente o la participación en actividades de ocio virtual pueden suponer también factores que posibiliten la superación de las adversidades que pueden derivarse de los procesos de exclusión digital en la infancia y la adolescencia. Lahtinen (2012) señala además que tener un amplio número de amistades es un factor importante para el establecimiento de relaciones sociales a través de entornos virtuales.

En el **exosistema**, es decir, en los entornos laborales, sociocomunitarios y familiares, entre otros, también pueden encontrarse factores que ejerzan una influencia positiva. En el caso del entorno laboral familiar, al igual que los factores de protección de la exclusión social, el empleo estable que ayude a la seguridad y estabilidad económica a través de ingresos regulares y suficientes u otras fuentes alternativas de ingresos, constituyen factores que facilitan por ejemplo la apropiación de tecnología por parte de la familia o la posibilidad de hacer frente a los costes que del uso de las TIC pueden derivarse (Ba, Tally, & Tsikalas, 2002). Por otro lado, el desarrollo de actividades profesionales en entornos altamente digitalizados puede suponer un factor protector que ayude a las familias a adquirir competencias, actitudes y comportamientos que favorezcan a la alfabetización digital de la infancia y la adolescencia.

En relación con el entorno sociocomunitario, el hecho de vivir y crecer en entornos tecnológicamente desarrollados que estimulen la adquisición de competencias digitales, entornos con acceso a infraestructuras, a la tecnología y a las redes de conexión como Internet, o la presencia y utilización de apoyos sociales y virtuales son algunos de los factores de protección que pueden estar relacionados con la inclusión digital de la infancia y la adolescencia. Asimismo, en el caso de la familia extensa también pueden constituir factores de protección el hecho de que haya familiares cercanos con habilidades y competencias digitales que puedan constituirse como referentes clave y positivos además de facilitar los apoyos informales necesarios.

Finalmente, a nivel **macrosistémico**, la aceptación cultural de la infancia y la adolescencia como un colectivo de derechos, también en lo digital y las políticas de alfabetización digital, las políticas antimonopolio y de protección a los usuarios, además de las políticas de protección a la infancia y adolescencia por Internet pueden suponer factores para la protección de este colectivo.

Otros factores de protección puede ser el desarrollo de contenidos adaptados a las necesidades y características propias de la infancia y la adolescencia (Pérez Serrano & Sarrate, 2011). La prosperidad económica y social o el avance tecnológico pueden suponer otros factores de protección a nivel general.

En la Tabla III.4 se recogen los factores de protección de exclusión digital señalados tras la revisión realizada.

Características	Microsistema
Factores de protección	
<p>Personales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencias y habilidades digitales - Competencias y habilidades sociales - Competencias y habilidades comunicativas - Historia de experiencias positivas con las TIC <p>Psicológico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoestima y autoconcepto - Madurez - Iniciativa <p>Conductas y comportamientos de riesgo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud preventiva - Alta apropiación tecnológica 	<p>Familia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alto nivel educativo - Buenas relaciones familiares - Alfabetización digital de los miembros de la familia - Delegación de responsabilidades digitales a hijos/as - Actitud positiva-crítica de la tecnología - Realización de actividades de ocio tecnológico en familia - Atención a las necesidades sociodigitales del adolescente - Preocupación por la alfabetización digital del adolescente - Supervisión de las actividades virtuales del adolescente - Alto grado de apropiación tecnológica - Establecimiento de pautas, hábitos, normas y límites para el uso y acceso adecuado a las TIC <p>Escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entorno escolar digitalmente adaptado - Integración curricular de las TIC - Empleo de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje - Formación y reciclaje del profesorado en uso educativo de las TIC - Rol del profesor facilitador - Soportes con sistemas aumentativos y comunicativos - Apoyos y orientaciones digitales a los niños/as y sus familias - Buena relación familia – escuela - Buen rendimiento escolar - Profesorado sensible a la realidad sociodigital del niño/a y su familia - Presencia de límites y normas claras <p>Grupo de iguales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buenas relaciones con el grupo de iguales - Alta penetración y apropiación de las TIC - Participación en actividades de ocio virtual

Tabla III.4: Factores de protección de exclusión digital

Exosistema	Macrosistema
<i>Factores de protección</i>	
<p>Entorno laboral familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> – Empleo estable – Seguridad y estabilidad económica – Ingresos regulares y suficientes – Fuentes alternativas de ingresos – Entornos laborales digitalizados <p>Entorno sociocomunitario (barrio, vecinos...)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Entornos tecnológicamente desarrollados – Acceso infraestructuras tecnológicas <p>Familia extensa</p> <ul style="list-style-type: none"> – Familiares cercanos con habilidades y competencias digitales – Apoyos familiares 	<p>Valores</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aceptación cultural de niño/a como sujeto de derechos <p>Políticas</p> <ul style="list-style-type: none"> – Políticas de alfabetización digital – Políticas antimonopolio y de protección al usuarios – Políticas de protección a la infancia y adolescencia por Internet <p>Comercio</p> <ul style="list-style-type: none"> – Contenidos adaptados <p>Fenómenos sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Prosperidad económica y social – Avance tecnológico

Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas

Capítulo I. La resiliencia

- Al-Ani, B., Mark, G., & Semaan, B. (2010). Blogging in a region of conflict: supporting transition to recovery. *CHI 10 Proceedings of the 28th international conference on Human factors in computing systems*. Retrieved from <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1753326.1753485>
- Amorós, P., Balsells, M. A., Fuentes-Peláez, N., Molina, M. C., Mateos, A., & Pastor, C. (2010). L'attenzione alle famiglie in situazione di vulnerabilità. *Rivista italiana di Educazione familiare*, 37–44.
- Anderson-Butcher, D., Lasseigne, A., Ball, A., Brzozowski, M., Lehnert, M., & McCormick, B. (2010). Adolescent Weblog Use: Risky or Protective? *Child and Adolescent Social Work Journal*, 27(1), 63–77. doi:10.1007/s10560-010-0193-x
- Anthony, E. J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The Child and His Family Children at Psychiatric Risk* (Vol. Vol. 3, pp. 529–544). Wiley.
- Anthony, E. J. (1987). Risk, vulnerability and resilience: An overview. In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.), *The invulnerable child* (pp. 3–48). New York, NY: The Guilford Press.
- Anthony, E. J., & Cohler, B. J. (1987). *The invulnerable child*. New York, NY: Guilford Press.
- Bartelt, D. W. (1994). On resilience: Questions of validity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America* (pp. 97–108). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Piadós.
- Beardslee, W. R., & Podorefsky, D. (1988). Resilient adolescents whose parents have serious affective and other psychiatric disorders: Importance of self-understanding and relationships. *The American Journal of Psychiatry*, 145(1), 63–69. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3337294>
- Beckwith, S., Dickinson, A., & Kendall, S. (2008). The “con” of concept analysis A discussion paper which explores and critiques the ontological focus, reliability and antecedents of concept analysis frameworks. *International Journal of Nursing Studies*, 45(12), 1831–1841.

- Beitin, B. K., & Allen, K. R. (2005). Resilience in Arab American couples after September 11, 2001: A systems perspective. *Journal of Marital and Family Therapy*, 31(3), 251–267. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16094816>
- Benard, B. (1997). *Turning it around for all youth: From risk to resilience*. Launceston (Tasmania).
- Bender, D., & Lösel, F. (1997). Protective and risk effects of peer relations and social support on antisocial behaviour in adolescents from multi-problem milieus. *Journal of Adolescence*, 20(6), 661–678. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9417798>
- Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. W. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect and social relations* (pp. 39–102). Hillsdale: Erlbaum.
- Block, J. (2002). *Personality as an affect-processing system*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14736317>
- Bonanno, G. A. (2005). Resilience in the face of potential trauma. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 135–138. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00347.x
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Attachment* (Vol. 1). New York, NY: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press (p. 330). Massachusetts: Harvard University Press. Retrieved from <http://www.amazon.com/dp/0674224574>
- Carr, M. B., & Vandiver, T. A. (2001). Risk and protective factors among youth offenders. *Adolescence*, 36(143), 409–426. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=5962990&loginpage=Login.asp&site=ehost-live&scope=site>
- Cicchetti, D., & Valentino, K. (2006). An ecological-transactional perspective on child maltreatment: Failure of the average expectable environment and its influence on child development. In D. Cohen & D. Cicchetti (Eds.), *Developmental psychopathology* (pp. 129–201). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Cohler, B. J. (1987). Adversity, resilience, and the study of lives. In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.), *The invulnerable child* (pp. 363–424). New York, NY: Guilford Press.
- Common, M., & Stagl, S. (2008). *Introducción a la economía ecológica*. Barcelona: Editorial Reverté.

- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education, 41*(3), 211–236. doi:10.1177/0042085906287902
- Curtis, W. J., & Cicchetti, D. (2003). Moving research on resilience into the 21st century: theoretical and methodological considerations in examining the biological contributors to resilience. *Development and psychopathology, 15*(3), 773–810. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14582940>
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Daining, C., & DePanfilis, D. (2007). Resilience of youth in transition from out-of-home care to adulthood. *Children and Youth Services Review, 29*(9), 1158–1178. doi:10.1016/j.childyouth.2007.04.006
- Daniel, B. (2006). Operationalizing the concept of resilience in child neglect: Case study research. *Child care health and development, 32*(3), 303–309. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16634975>
- Davidson, R. J. (2000). Affective style, psychopathology, and resilience: Brain mechanisms and plasticity. *American Psychologist, 55*(11), 1196–1214. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list_uids=11280935
- Drapeau, S., Saint-Jacques, M. C., Lépine, R., Bégin, G., & Bernard, M. (2007). Processes that contribute to resilience among youth in foster care. *Journal of Adolescence, 30*(6), 977–99. doi:10.1016/j.adolescence.2007.01.005
- Dyer, J. G., & McGuinness, T. M. (1996). Resilience: Analysis of the concept. *Archives of Psychiatric Nursing, 10*(5), 276–282. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8897710>
- Everly, G. S. (1979). *Strategies for coping with stress: An assessment scale*. Washington, DC: Office of Health Promotion, Department of Health and Human Services.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual review of public health, 26*(13), 399–419. doi:10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357
- Fernández A., E. G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. In E. G. Fernández A., F. Palmero, M. Chóliz, & F. Martínez (Eds.), *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción* (Pirámide., pp. 189–206). Madrid: Grupo Anaya.
- Forés, A., & Grañé, J. (2008). *La resiliencia: Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Piados.

- Fredrickson, B. L. (2006). The broaden and built theory of positive emotions. In M. Csikzenmihalyi & I. S. Csikzenmihalyi (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 85–103). Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(2), 365–376. Retrieved from <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=2755263&tool=pmcentrez&rendertype=abstract>
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 14*(1), 29–42. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16097398>
- Friborg, O., Hjemdal, O., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., Flaten, M. A., & Aslaksen, P. M. (2004). Social competence: Perhaps the most important predictor of resilience? *International Journal of Psychology, 39*(5-6), 278.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 12*(2), 65–76. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12830300>
- Garmezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology Journal of Child Psychology and Psychiatry Book suppl No 4 pp 213233*. Pergamon Press.
- Garmezy, N. (1991a). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals, 20*(9), 459–460, 463–466.
- Garmezy, N. (1991b). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist, 34*(4), 416–430. doi:10.1177/0002764291034004003
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes, 56*(1), 127–136. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=5N020396&site=ehost-live>
- Garmezy, N., & Masten, A. S. (1986). Stress, competence, and resilience: Common frontiers for therapist and psychopathologist. *Behavior Therapy, 17*(5), 500–521. doi:10.1016/S0005-7894(86)80091-0

- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97–111. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1129837?origin=crossref>
- Gentry, W. D., & Kobasa, S. C. (1984). Social and psychological resources mediating stress-illness relationship in humans. In W. D. Gentry (Ed.), *Handbook of behavioral medicine* (pp. 87–116). New York, NY: Guilford Press.
- Gil, G. E. (2010). *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10553/4498>
- Gil, G. E. (2012). La resiliencia holística y su aplicación en el entorno escolar. In A. Forés & J. Grané (Eds.), *La resiliencia en entornos socioeducativos* (pp. 21–39). Madrid: Narcea.
- Grotberg, E. H. (1996). The international resilience project. *Annual Convention of the International Council of Psychologists 54th* (pp. 1–15). Banff (Canada). Retrieved from <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb97a.html>
- Grotberg, E. H. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. In A. Melillo & E. N. Suárez Ojeda (Eds.), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 19–30). Buenos Aires: Piados.
- Grotberg, E. H. (2003). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona: Gedisa.
- Grup Enciclopèdia Catalana. (2012). Enciclopèdia Catalana de la Llengua. *Enciclopèdia Catalana de la Llengua*. Retrieved from <http://www.enciclopedia.cat/>
- Haskett, M. E., Nears, K., Ward, C. S., & McPherson, A. V. (2006). Diversity in adjustment of maltreated children: Factors associated with resilient functionin. *Clinical Psychology Review*, 26(6), 796–812. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16797807>
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Piados.
- Hjemdal, O., Friborg, O., Braun, S., Kempnaers, C., Linkowski, P., & Fossion, P. (2011). The Resilience Scale for Adults : Construct Validity and Measurement in a Belgian Sample. *International Journal*, 1(11), 53–70.
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). A new scale for adolescent resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Development*, 39(July), 84–97.
- Hjemdal, O., Vogel, P. A., Solem, S., Hagen, K., & Stiles, T. C. (2011). The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive-compulsive symptoms in adolescents. *Clinical psychology psychotherapy*, 18(4), 314–321. doi:10.1002/cpp.719

- Hollnagel, E., & Woods, D. D. (2006). Epilogue : Resilience Engineering Precepts. In Erik Hollnagel, D. D. Woods, & N. G. Leveson (Eds.), *Resilience Engineering Concepts and Precepts* (pp. 347–358). Ashgate. Retrieved from http://www.ida.liu.se/~eriho/images/RE_Epilogue.pdf
- Hopkins, R. (2009). Resilience thinking. (R. Heinberg & D. Lerch, Eds.) *Resurgence*, 33(257), 12–15. doi:10.1093/pubmed/fdr027
- ICCB. (1994). *Elements for a talk on resilience: Growth in the muddle of life*. Ginebra (Suiza).
- Infante, F. (2001). La resiliencia como proceso: Una revisión de la literatura resiliente. In A. Melillo & N. E. Suárez Ojeda (Eds.), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 31–54). Buenos Aires: Piadós.
- Institut d'Estudis Catalans. (2012). Diccionari de la Llengua Catalana. (Institut d'Estudis Catalans, Ed.) *Diccionari de la Llengua Catalana. Segona edició*. Retrieved from <http://dlc.iec.cat>
- Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, 22(1), 163–186. Retrieved from http://www.rqpsy.qc.ca/ARTICLE/V22/22_1_163.pdf
- Kalawski, J. P., & Haz, A. M. (2003). Y... ¿Dónde está la resiliencia? Una reflexión conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 365–372.
- Kaplan, H. B. (2002). Toward an understanding of resilience - A critical review of definitions and models. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development. Positive life adaptations* (pp. 17–84). New York, Boston, Dordrecht, London and Moscow: Kluwer Academic Publishers. doi:10.1177/0044118X03257030
- Kim-Cohen, J., Moffitt, T. E., Caspi, A., & Taylor, A. (2004). Genetic and environmental processes in young children's resilience and vulnerability to socioeconomic deprivation. *Child Development*, 75(3), 651–668. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15144479>
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1–11. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/458548>
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia* (p. 52).
- Kumpfer, K. L. (2002). Factors and processes contributing to resilience. The resilience framework. In M.D. Glantz & J. L. Jhonson (Eds.), *Resilience and development. Positive life adaptations* (pp. 179–224). New York, Boston, Dordrecht, London and Moscow: Kluwer Academic Publishers.

- Lietz, C. A., & Strength, M. (2011). Stories of successful reunification: A narrative study of family resilience in child welfare. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 92(2), 203–210. doi:10.1606/1044-3894.4102
- Lösel, F., Bliesener, T., & Kferl, P. (1989). On the concept of invulnerability: Evaluation and first results of the bielefeld project. In M. Brambring, F. Lösel, & H. Skowronek (Eds.), *Children and risk: Assessment, longitudinal research, and intervention* (Walter de., pp. 186–219). New York, NY.
- Luthar, S. S. (2010). Resiliencia a edad temprana y su impacto en el desarrollo psicosocial del niño. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. Retrieved April 19, 2012, from <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/LutharESPxp.pdf>
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857–885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. Retrieved from <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=1885202&tool=pmcentrez&rendertype=abstract>
- Luthar, S. S. S., & Brown, P. J. P. J. (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development and psychopathology*, 19(3), 931–55. doi:10.1017/S0954579407000454
- Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (2005). *Resilience at work: How to succeed no matter life throws at you*. New York, NY: Amacon.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: ¿mito o realidad?* (p. 320). Madrid: Gedisa.
- Manciaux, M. (2004). Conclusiones y perspectivas. In B. Cyrulnik, T. Guénard., S. Vanistendael, S. Tomkiewicz, & M. Manxiaux (Eds.), *El realismo de la esperanza* (pp. 225–233). Barcelona: Gedisa.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J., & Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: Estado de la cuestión. In M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 17–27). Madrid: Gedisa.
- Mark, G., Al-ani, B., & Semaan, B. (2009). Resilience Through Technology Adoption : Merging the Old and the New in Iraq. *Iraq*, 689–698. doi:10.1145/1518701.1518808
- Mark, G., & Semaan, B. (2008). Resilience in collaboration: technology as a resource for new patterns of action. *CSCW 08 Proceedings of the 2008 ACM conference on Computer supported cooperative work*. ACM. doi:10.1145/1460563.1460585

- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. Retrieved from <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921–930.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(04), 425–444. doi:10.1017/S0954579400005812
- Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. (B. Lahey & A. E. Kazdin, Eds.) *Advances in Clinical Child Psychology*, 8, 1–52.
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals Of The New York Academy Of Sciences*, 1094(1), 13–27. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17347338>
- Melillo, A. (2001). Prefacio. In en A. Melillo & E. N. Suárez Ojeda (Eds.), *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp. 15–18). Buenos Aires: Píadós.
- Melillo, A. (2004). Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de resiliencia. In A. Melillo, N. E. Suárez Ojeda, & D. Rodríguez (Eds.), *Resiliencia y Subjetividad* (pp. 77–90). Buenos Aires: Píadós.
- Milani, P., & Ius, M. (2010). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Suárez Ojeda, E. N., Infante, F., & Grotberg, E. H. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. *Kellogg, Fundación W.K. Organización Panamericana de la Salud . Organización Mundial de la Salud*.
- Nemeth, C., Wears, R. L., Patel, S., Rosen, G., & Cook, R. I. (2011). Resilience is not control: healthcare, crisis management, and ICT. *Cognition Technology Work*, 13(3), 189–202. doi:10.1007/s10111-011-0174-7
- OED. (2009). *The Oxford English Dictionary*. (J. Simpson, Ed.) (2nd ed.).
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1), 1–11. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16713508>
- Osborn, A. F. (1990). Resilient children: A longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. *Early Child Development and Care*, 62, 23–47.
- Osborn, A. F. (1993). *What is the value of the concept of resilience for policy and intervention?* Gran Bretaña: International Catholic Child Bureau (BICE).

- Osborn, A. F. (1994). *Resiliencia y estrategias de intervención*. Ginebra (Suiza): BICE.
- Palacios, J., Jiménez, J. M., Oliva, A., & Saldaña, D. (1998). Malos tratos a los niños en la familia. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 399–421). Madrid: Alianza Editorial.
- Patterson, E. S., Woods, D. D., Cook, R. I., & Render, M. L. (2005). Collaborative Cross-checking to enhance resilience. *Cognitive Technical Work Journal*, 9(3), 155–162. doi:10.1007/s10111-006-0054-8
- Radke-Yarrow, M., & Brown, E. (1993). Resilience and vulnerability in children of multiple-risk families. *Development and Psychopathology*, 5(4), 581–592.
- RAE. (2001). *Diccionario de la Lengua Española. Diccionario de la Lengua Española* (22ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe. Retrieved from <http://www.rae.es/rae.html>
- Rauh, H. (1989). The meaning of risk and protective factors in infancy. *European Journal of Psychology of Education*, IV(2), 161–173.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307–321. Retrieved from <http://doi.wiley.com/10.1002/jclp.10020>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., & Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias* (Pirámide.). Madrid: Grupo Anaya.
- Rolland, J. S., & Walsh, F. (2006). Facilitating family resilience with childhood illness and disability. *Current Opinion in Pediatrics*, 18(5), 527–538. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16969168>
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. (M. W. Kent & J. E. Rolf, Eds.) *Annals Of The Academy Of Medicine Singapore*, 8(3), 49–74. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cmedm&AN=547874&site=ehost-live>
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598–611. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3830321>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. (J. E. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub, Eds.) *The American journal of orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>

- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (Vol. 57, pp. 181–214). New York, NY: Cambridge University Press. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *The Journal Of Adolescent Health Official Publication Of The Society For Adolescent Medicine*, 14(8), 626 ST – Resilience: some conceptual consideratio. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cmedm&AN=8130234&site=ehost-live>
- Rutter, M. (1995). Psychosocial adversity: Risk, resilience and recovery. (J. Richman & M. Fraser, Eds.) *Southern African Journal of Child Adolescent Psychiatry*, 7(2), 75–88. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Ps+ychosocial+Adversity:+Risk,+Resilience,+and+Recovery#0>
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119–144. doi:10.1111/1467-6427.00108
- Sameroff, A. J. (1986). Environmental context of child development. *The Journal of pediatrics*, 109(1), 192–200.
- Sarquís, G., & Zacariño, L. (2004). La resiliencia como herramienta: Quehaceres, haceres y deshaceres de un equipo de salud comunitaria. In A. Melillo, N. E. Suárez Ojeda, & D. Rodríguez (Eds.), *Resiliencia y Subjetividad* (pp. 343–360). Buenos Aires: Píados.
- Schneider, B. (2008). *Resiliencia: Cómo construir empresas exitosas en contextos de inestabilidad* (Ediciones., p. 302). Barcelona.
- Scoville, M. C. (1942). Wartime tasks of psychiatric social workers in Great Britain. *American Journal of Psychiatry*, 99, 358–363.
- Soest, T., Mossige, S., Stefansen, K., & Hjemdal, O. (2010). A validation study of the resilience scale for adolescents (READ). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(2), 215–225. doi:10.1007/s10862-009-9149-x
- Suárez Ojeda, E. N., & Krauskopf, D. (1995). *El enfoque de riesgo y su aplicación a las conductas del adolescente: Una perspectiva psico-social*. Washington, D.C.
- Tritán, M. (2004). ¿Son resilientes nuestras instituciones? In B. Cyrulnik, T. Guénard., S. Vanistendael, S. Tomkiewicz, & M. Manxiaux (Eds.), *El realismo de la esperanza* (pp. 241–243). Madrid: Gedisa.
- Ulieru, M. (2007). Design for resilience of networked critical infrastructures. *Network*, 36(1), 540–545. doi:10.1159/000142054

- Vanderbilt-Adriance, E., & Shaw, D. S. (2008). Conceptualizing and re-evaluating resilience across levels of risk, time, and domains of competence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(1-2), 30–58. Retrieved from <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=2683037&tool=pmcentrez&rendertype=abstract>
- Vanistendael, S. (1994). *La resiliencia: Un concepto largo tiempo ignorado*. Suiza: BICE.
- Vanistendael, S. (1995). *Cómo crecer superando los percances*. Ginebra: International Catholic Child Bureau (BICE).
- Vanistendael, S. (2003). La resiliencia en lo cotidiano. In M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 227–238). Madrid: Gedisa.
- Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.
- Vidal, R. (2008). *La contribución del enfoque de resiliencia en la intervención social*. Santiago de Chile.
- Walker, B., Salt, D., & Reid, W. V. (2006). *Resilience thinking. Sustaining ecosystems and people in a changing world*. Washington: Island Press.
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*, 35(3), 261–281. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-0030224481&partnerID=40&md5=f124f0f5714e411627640923b21223ae>
- Walsh, F. (2002). A family resilience framework: Innovative practice applications. *Family Relations*, 51(2), 130–137. doi:10.1111/j.1741-3729.2002.00130.x
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *The American journal of orthopsychiatry*, 59(1), 72–81.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wiebe, D. J. (1991). Hardiness and stress moderation: a test of proposed mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(1), 89–99. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1995836>
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, (December 2010), 152–169. doi:10.1017/S0959259810000420

- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and quality of life outcomes*, 9(1), 8. doi:10.1186/1477-7525-9-8
- Woods, D. D., & Cook, R. I. (2002). Nine Steps to Move Forward from Error. *Cognition Technology Work*, 4(2), 137–144. doi:10.1007/s101110200012
- Yamada, G., & Castro, J. F. (2010). La economía peruana en la última década: Mejor desempeño y mayor resiliencia a las crisis. *Working papers*.

Capítulo II. La competencia digital

- Adell, J., Barba, C., Bernabé, I., & Capella, S. (2008). *Les WebQuest en l'educació infantil i primària*. Barcelona: Editorial UOC.
- Adell, J., & Castañeda, L. J. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): Una nueva manera de entender el aprendizaje. In R. Roig Vila & M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (p. 384). Alcoy: MARfil.
- Ala-Mutka, A. K. (2010). *Learning in informal online networks and communities*.
- Ala-Mutka, A. K. (2011). Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding.
- Ala-Mutka, A. K., Punie, Y., & Redecker, C. (2008). *Digital Competence for Lifelong Learning*. Sevilla.
- Ansorena Cao, A. (1996). *15 casos para la selección de personal con éxito*. Barcelona: Piados.
- Area, M., Gros, B. I., Marzal, M. A., & Àrea, M. (2008). *Alfabetizaciones y Tecnologías de la Información y la Comunicación* (p. 215). Madrid: Editorial Síntesis.
- Badwen, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de documentacion*, 5(1997), 361–408.
- Badwen, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies & Practices2* (pp. 17–32). New York, NY: Oxford Peter Lang.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager*. New York, NY: Wiley.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias y la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Española de Formación Profesional*, 1, 8–14.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa: Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Piados.
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2008). Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School. *Je-LKS. Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(3), 183–193.
- Campbell, B. (1990). What is literacy? Acquiring and using literacy skills. *Aplis*, 3(3), 149.
- Carrera, F. X., & Coiduras, J. L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 273–298.
- Carrera, F. X., Vaquero, E., & Balsells, M. A. (2011). Instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social. *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 35, 1–25. Retrieved from http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/pdf/EduTec-e_n35_Carrera_Vaquero_Balsells.pdf

- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2003). *La era de la información. La sociedad en red. Volumen 1*. Barcelona: Editorial UOC.
- CEDEFOP. (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Certiport. (2003). Internet an Comuting Core Certification (IC3). Retrieved January 9, 2013, from <http://www.certiport.com/PORTAL/desktopdefault.aspx?tabid=669&roleid=101>
- CFCE. (1996). *Resolución Nro. 55/96 C.F.C. y E*. Buenos Aires.
- CFPC. (1999). *Marco de Trabajo para la gestión por competencias en la función pública del Canadá*. Toronto.
- Chan, M. E. (2005). Competenciales mediacionales para la educación en línea. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 7(5).
- Coll, C., & Rodríguez Illera, J. L. (2008). Alfabetización, nuevas tecnologías y alfabetización digital: Las TIC en el currículum escolar. In C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 325–347). Madrid: Morata.
- Comunidades Europeas. (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo. doi:10.2766/14724
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., & Pèlach, J. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 1(341), 301–336.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Corripio, F. (1984). *Diccionario etimológico general de la lengua castellana*. Barcelona: Bruguera.
- Crawford, J., & Irving, C. (2010). The Scottish Information Literacy Project: Working with partners to create an information literate Scotland. *Librarians' Information Literacy Annual Conference*. Glasgow.
- CSASE. (2004). *Competencias básicas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*. (Consejería de educación cultura y deportes del Gobierno de Canariasss & C. S. d'Avaluació del S. Educatiu, Eds.) (Colección .).
- Danish Government. (2012). Pedagogic ICT licence. Retrieved January 9, 2013, from <http://paedagogisk-it-koerekort.dk/>
- De Pablos, J., & Villaciervos, P. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Percepciones y demandas del profesorado. *Revista de Educación*, 337, 99–124.

- Depuis, E. A. (1997). The information literacy challenge: addressing the changing needs of our students through our programs. In L. E. M. Martin (Ed.), *The challenge of Internet literacy* (Vol. 2, pp. 93–111). Binghamton, NY: Haworth Press.
- Díaz, E. (1997). Filosofía de la tecnología. In E. Díaz (Ed.), *Metodología de las Ciencias Sociales* (p. 101). Buenos Aires: Biblos.
- Ducci, M. A. (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. *Seminario Internacional sobre Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas*. Guanajuato (México): Cinterfor/OIT.
- ECDL. (2010). Building a Digitally Literate Europe through Education. Retrieved January 9, 2013, from [http://www.ecdl.org/media/ECDL Position Paper - Building Dig. Literate Europe Through Educ_2010.pdf](http://www.ecdl.org/media/ECDL_Position_Paper_-_Building_Dig._Literate_Europe_Through_Educ_2010.pdf)
- Echeverría, B. (1998). *Formación para el desarrollo de la profesionalidad*. Tsalónica: CEDEFOR.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7–43. Retrieved from https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.um.es%2Frie%2Farticle%2Fdownload%2F97411%2F93521&ei=GRUxUZ_4M4Od0QW_noGYBg&usg=AFQjCNH7swPJxZhBk75Z4DiEE6B1CVWvA&sig2=2N5ac6W4i0nbn5ncGKrZsw&bvm=bv.43148975,d.d2k
- Echeverría, B. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: Editorial UOC.
- EPICT. (2012). The European Pedagogical ICT licence. Retrieved January 28, 2013, from <http://www.epict.org/index.shtml>
- Erstad, O. (2008). Trajectories of remixing. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies & Practices 2* (pp. 177–202). New York, NY: Oxford Peter Lang.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy. A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia & Hypermedia*, 13(1), 93–106.
- Eshet-Alkalai, Y., & Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *Cyberpsychology & behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 7(4), 421–9. doi:10.1089/cpb.2004.7.421
- eTQF. (2008). The eTQF -A Framework to Support Teachers' CPD in the use of ICTs. Retrieved January 28, 2013, from <http://etqfproject.ning.com/>
- European Commission. (2005). eEurope - Una sociedad de la información para todos. Retrieved January 28, 2013, from http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/l24221_es.htm

- European Commission. (2009). *Gender differences in educational outcomes: A study on the measures taken and the current situation in Europe*. Spain.
- European Commission. (2010). i2010 - A European Information Society for growth and employment. Retrieved January 28, 2013, from http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/index_en.htm
- European Council. (2004a). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010". Grupo de trabajo B. "Competencias clave"*. Bruselas.
- European Council. (2004b). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas.
- European Council. (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Vol. 0221). Bruselas.
- European Council. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas.
- European Council. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo.
- Fernandez, L. (1991). Epsitemología para una educación tecnológica. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 1(1), 46–57.
- Fernández-Salineró, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131–153.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An Analysis of frameworks*. Luxemburgo.
- Ferreiro, E. (2011). *Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?* Sao Paulo: Educação e Pesquisa.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática : propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XIX(38), 75–82. Retrieved from <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-10>
- Fletcher, S. (1997). *Nuevas formas de evaluación y certificación*. En: *Competencia Laboral: antología de lecturas*. México: CONOCER.
- Gallart, M. A., & Jacinto, C. (1995). *Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo*. Buenos Aires: CIID-CENEP.
- Gallego, R. (1999). *Competencias cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- García - San Pedro, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11–28.
- García Fraile, J. A., & Tobón, S. (2009). *Estrategias didácticas para la formación por competencias*. Lima (Perú): Representaciones Generales, S. R. L.
- Generalitat de Catalunya. (2009). Decret 89/2009, de 9 de juny, pel qual es regula l'acreditació de competències en tecnologies de la informació i la comunicació (ACTIC). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5398, 47202–47243.
- Gil, G. E. (2010). *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10553/4498>
- Gil, G. E. (2012). La resiliencia holística y su aplicación en el entorno escolar. In A. Forés & J. Grané (Eds.), *La resiliencia en entornos socioeducativos* (pp. 21–39). Madrid: Narcea.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Gonzalez, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Bilbao.
- Gutiérrez-Portlán, I. (2011). *Competencias del profesorado universitario en relación al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: Análisis de la situación en España y propuesta de un modelo de formación*. Universidad de Murcia.
- Ibarra, I., & Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes : reflexiones sobre el concepto y la evaluación Competence and teaching skills : reflections on the concept and assessment. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 151–163.
- ICCBA. (2013). International Institute for Capacity Building in Africa. Retrieved January 28, 2013, from <http://www.eng.unesco-iicba.org/>
- Ilomäki, L., Kantosalo, A., & Lakkala, M. (2010). *What is digital competence*.
- Insafe. (2008). eSafety Kit. Retrieved January 9, 2013, from <http://www.esafetykit.net>
- Institut d'Estudis Catalans. (2012). Diccionari de la Llengua Catalana. (Institut d'Estudis Catalans, Ed.) *Diccionari de la Llengua Catalana. Segona edició*. Retrieved from <http://dlc.iec.cat>
- Institute of Health Care and Development. (1998). *Core competencies for mental health workers*. Bristol.
- INTECAP. (2000). *Gestión del Recurso Humano por Competencia Laboral*. Guatemala.

- International Institute for Asian Studies (IIAS). (2013). Asia Europe Meeting (ASEM). Retrieved January 28, 2013, from <http://iias.asia/tags-publications/ asem>
- Irigoin, M., & Vargas, F. (2002). *Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el Sector Salud*. Montevideo (Uruguay): Cinterfor.
- ISTE. (2007a). The ISTE National Educational Technology Standards (NETS • S) and Performance Indicators for Students. Eugene.
- ISTE. (2007b). *Educational Computing and Technology Standards for Secondary Computer Science Education Initial Endorsement Program*. Eugene.
- ISTE. (2008). The ISTE National Educational Technology Standards (NETS • T) and Performance Indicators for Teachers. Eugene.
- ITU. (2013). World Summit on the Information Society (WSIS). Retrieved January 28, 2013, from <http://www.itu.int/wsis/index.html>
- Jenkins, H. K. C., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media education for the 21st Century*. MacArthur: The John D. & Catherine T. MacArthur Foundation.
- Katz, I. R. (2007). Testing Information Literacy in Digital Environments: ETS's iSkills Assessment. *Information Technology and Libraries*, 23(3), 3–12.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008a). *Nuevos alfabetismos su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008b). *Digital Literacies: Concepts, policies & Practices*. New York, NY: Oxford Peter Lang.
- Larraz, V. (2011). La presencia de la Competencia Digital en la Universidad, 1–19.
- Larraz, V. (2012). Definición de la competencia digital. In M. (coord. . Gisbert (Ed.), *Diseño y evaluación de la competencia digital del estudiante universitario* (pp. 211–217). Las Palmas de Gran Canaria: Congreso Internacional EDUTEC 2012 "Canarias en tres continentes digitales: educación, TIC, NET-Coaching."
- Le Boterf, G. (1994). *De la competence. Essai sur un attracteur étrange*. París: Les Editions d'Organization.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Marqués, P. (2003). Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Retrieved from <http://peremarques.pangea.org/competen.htm>

- Martin, A. (2008). Digital Literacy and the "Digital Society". In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies & Practices* (pp. 151–176). New York, NY: Oxford Peter Lang.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigiEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *ITALICS: Innovations in Teaching and Learning in Information & Computer Sciences*, 5(4), 246–264.
- Martínez Clares, P., & Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125–147. Retrieved from https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDcQFjAB&url=http%3A%2F%2Frevistas.um.es%2Frie%2Farticle%2Fdownload%2F94331%2F102961&ei=GRUxUZ_4M4Od0QW_noGYBg&usg=AFQjCNEVLzRQ7bker9I16chpwwOhkdngDQ&sig2=zoc1mFwE1QKQOtnmNn_fxQ&bvm=bv.43148975,d.d2k
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, (28), 1–14.
- McGarry, K. (1994). Definitions and meanings of literacy. In K. Barker & R. Lonsdale (Eds.), *Skills for life: the value and meaning of literacy* (pp. 3–17). London: Taylor Graham.
- MEC. (2007a). ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 312, 53735–53738. Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>
- MEC. (2007b). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, 53747–53750. Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>
- MEC. (2007c). Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 312, 53751–53753. Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A5375153753.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2006). *Estándares en Tecnología de la Información y la Comunicación para la Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile. Retrieved from <http://www.oei.es/tic/Estandares.pdf>

- Ministerio de Educación de Quebec. (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec. Retrieved from http://recit05.qc.ca/IMG/pdf/formation_ens-2.pdf
- Mir, A. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, (1), 1–16. Retrieved from <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/57/39>
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). Competencias para vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, (370).
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, (40), 5–24.
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(1), 67–88.
- NCCA. (2007). *ICT Framework. A structured approach to ICT in Curriculum and Assessment*.
- Newman, T. (2008). *A review of digital literacy in 3 – 16 year olds : evidence , developmental models , and recommendations*. London.
- OCDE. (2002). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Bruselas.
- OCDE. (2005a). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*. Madrid: Santillana.
- OCDE. (2005b). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Bruselas.
- OCDE. (2013). Programme for International Student Assessment. Retrieved January 28, 2013, from <http://www.oecd.org/pisa/>
- OED. (2009). *The Oxford English Dictionary*. (J. Simpson, Ed.) (2nd ed.).
- OIT. (2003). *Certificación de competencias profesionales. Glosario de términos técnicos*.
- Olsen, J. K., & Coons, B. (1989). Cornell University's information literacy program. In G. E. Mensching & T. B. Mensching (Eds.), *Coping with information illiteracy: bibliographic instruction for the information age* (pp. 7–20). Ann Arbor MI.
- Ortoll, E. (2003). Gestión del conocimiento y competencia informacional en el puesto de trabajo. *Jornadas FESABID*. Barcelona: UOC.
- Ortoll, E., Casacuberta, D., & Bolívar, A. J. (2006). *L'alfabetització digital en els processos d'inclusió social*. (E. Ortoll, Ed.). Barcelona: Editorial UOC.
- Pasadas, C. (2010). Multialfabetización, aprendizaje a lo largo de la vida y bibliotecas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 98-99, 11–38.
- Pérez-Tornero, J. M., & Varis, T. (2010). *Media literacy an new humanism*.

- Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*.
- Pinto, L. (1999). Currículo por competencias. Necesidad de una nueva escuela. *Revista Tarea*, 43.
- Prendes, M. P. (2010). *Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española* (p. 298). Murcia.
- Quintanilla, M. A. (1989). *Tecnología: Un enfoque filosófico* (Colección .). Madrid: Fundesco.
- RAE. (2001). *Diccionario de la Lengua Española. Diccionario de la Lengua Española* (22ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Ramírez, E., Cañedo, I., & Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 38, 147–155.
- Rodríguez Illera, J. L. (2004). Las alfabetizaciones digitales. *Revista de Pedagogía*, 56(3-4), 431–441.
- Rodríguez Trujillo, N. (2006). *La medición de las competencias* (p. 15). Caracas (Venezuela).
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana & AECL.
- Rué, J., & De Corral, I. (2007). Significados de la "Formación docente" en las universidades españolas en el marco del EEES. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), 1–23. Retrieved from <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/51/33>
- Sarramona, J., Domínguez, E., Noguera, J., & Vázquez, G. (2005). Las competencias en la secundaria y su incidencia en el acceso a la universidad. *El Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 199–251). Valencia: UPV-ICE.
- Secanella, J. (2011). Nuevas competencias para la empleabilidad de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, (7), 40–47.
- Sefton-Green, J., Nixon, H., & Erstad, O. (2009). Reviewing approaches and perspectives on "digital literacy". *Pedagogies: An International Journal*, 4, 107–125.
- Sevillano, M. L. (2009). Competencias e-learning. In M. L. Sevillano (Ed.), *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. (pp. 1–40). Madrid: Pearson. Retrieved from <http://www.pearson.es/files/Books/fichas/archivos/9788483226100.pdf>
- Spencer, L. M., McClelland, D. C., & Spencer, S. M. (1994). *Competency assessment methods: History and state of the art* (p. 44). Hay: McBer Research Press.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 56.

- Thoman, E. (2003). *Literacy For the 21 Century. An overview & orientation guide to media literacy education. Part I: Theory.*
- Tobón, S. (2004). *La formación basada en competencias.* Madrid: Santillana.
- Travieso, J. L., & Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social : una mirada crítica. *UOC papers. Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 6.
- UNESCO. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes* (pp. 1–28). Londres.
- UNESCO. (2011). *UNESCO ICT competency framework for teachers.* París.
- Van Deursen, A. J. A. M. (2010). *Internet Skills. Vital assets in an information society.*
- Vaquero, E. (2009). *Creació i validació d'un instrument d'avaluació per mesurar la percepció de la competència digital en joves adolescents en situació de risc social.* Universitat de Lleida.
- Vargas, F. (2006). Competencias en la formación y en la gestión de talento humano. *Anales de la educación común*, II(5), 1–20.
- Velázquez, R. (2002). Evolución y desarrollo de las TIC: Consecuencias socioculturales y analfabetismo tecnológico. In J. Ortega Carrillo (Ed.), *Educando en la sociedad digital. Ética mediática y cultura de paz. Volumen I* (pp. 19–23). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital.* Madrid: Alianza Editorial.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *La enseñanza de las competencias.* Barcelona: Graó.

Capítulo III. La exclusión de la infancia y la adolescencia en la SIC

- Adell, J. (2007). Software libre en educación infantil y primaria. In E. González Arrabal (Ed.), *Introducción temprana a las TIC: Estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria* (Aulas de v., pp. 75–91). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alaya, L., & Cantó, O. (2009). Políticas económicas y pobreza infantil. *Análisis y propuestas sobre pobreza infantil en España*. Madrid: UNICEF.
- Alsinet, C. (2000). El maltrato infantil: causas, tipos y consecuencias. In M. A. Balsells & C. Alsinet (Eds.), *2Infancia y adolescencia en riesgo social* (pp. 13–34). Lleida: Editorial Milenio.
- Alsinet, C. (2011). Infància i quart món a Lleida. In M. A. Balsells (Ed.), *Quart món i infància: Conceptes, reptes i oportunitats* (pp. 123–141). Lleida: Icara Editorial.
- Amorós, P., Buxarrais, M. R., & Casas, F. (2002). *La influència de les tecnologies de la informació i la comunicació en la vida dels nois i noies de 12 a 16 anys*. Barcelona. Retrieved from http://www.ciimu.org/images/stories/CIIMU/Estudios_y_Monografias/influencia_TIC.pdf
- Anderson-Butcher, D., Lasseigne, A., Ball, A., Brzozowski, M., Lehnert, M., & McCormick, B. (2010). Adolescent Weblog Use: Risky or Protective? *Child and Adolescent Social Work Journal*, 27(1), 63–77. doi:10.1007/s10560-010-0193-x
- Area, M. (2001). La igualdad de oportunidades educativas en el acceso a la Nuevas Tecnologías. Políticas para la alfabetización tecnológica. In F. Blázquez Entonado (Ed.), *Sociedad de la Información y Educación* (pp. 125–140). Mérida: Junta de Extremadura.
- Area, M. (2004). Reflexiones sobre la alfabetización tecnológica. In F. Martínez-Sánchez & M. P. Prendes (Eds.), *Nuevas Tecnologías y educación* (pp. 85–87). Madrid: Pearson.
- Àrea, M. (2007). Las tecnologías digitales y la innovación pedagógica en la educación escolar. In E. González Arrabal (Ed.), *Introducción temprana a las TIC: Estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria* (pp. 45–74). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Area, M., Gros, B. I., Marzal, M. A., & Àrea, M. (2008). *Alfabetizaciones y Tecnologías de la Información y la Comunicación* (p. 215). Madrid: Editorial Síntesis.
- Arriba, A. (2002). El concepto de exclusión en política social. Madrid. Retrieved from <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1495/1/dt-0201.pdf>
- Ba, H., Tally, W., & Tsikalas, K. (2002). Investigating children's emerging digital literacies. *Journal of Technology and Learning Assessment*, 1(4), 1–49.
- Balsells, M. A. (1997). *Maltractament infantil i educació familiar* (Educació i.). Lleida: Edicions Universitat de Lleida.

- Balsells, M. A. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Revista Teoría de la Educación*, 6(1). Retrieved from http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm
- Balsells, M. A. (2011). Quart món i infància: Conceptes, reptes i oportunitats. In Balsells (Ed.), *Quart món i infància: Conceptes, reptes i oportunitats* (1^o Edición., pp. 13–31). Lleida: Icara Editorial.
- Balsells, M. A., Del Arco, I., & Miñambres, A. (2009). *La infancia en situación de riesgo social y sus familias. Guía para el educador familiar*. Lleida: De París.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment. An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320–335.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 413–434.
- Berrios, L., & Buxarrais, M. R. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos. *Revista Iberoamericana de educación*, 5. Retrieved from <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia05/reflexion05.htm>
- Bolívar, A. J. (2006). Contextos d'exclusió digital i agents d'alfabetització digital. In E. Ortoll, D. Casacuberta, & A. J. Collado (Eds.), *L'alfabetització digital en els processos d'inclusió social* (Primera ed., pp. 65–153). Barcelona.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press (p. 330). Massachusetts: Harvard University Press. Retrieved from <http://www.amazon.com/dp/0674224574>
- Camacho, K. (2005). La brecha digital. In A. Ambrosi, V. Peugeot, & D. Pimienta (Eds.), *Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*. Paris: C & F Éditions.
- Cantó, O. (2006). Pobreza y exclusión social de la infancia en España. In F. Vidal Fernández (Ed.), *Exclusión social y estado del bienestar en España* (pp. 185–200). Madrid: Icaria Editorial.
- Carrera, F. X. (2008). Joves On-Off: Connexió i desconexió a la Societat digital. *XI Fòrum d'estudis sobre joventut. Lleida, societat digital: una visió local*. Lleida, 6 de novembre.
- Casas, F. (1984). *Els internaments d'infants a Catalunya*. Barcelona.
- Casas, F. (2000). Maltrato infantil: factores psicosociales de riesgo, prevención y promoción de la calidad de vida de la infancia. In M. A. Balsells & C. Alsinet (Eds.), *Infancia y adolescencia en riesgo social* (pp. 75–88). Lleida: Editorial Milenio.
- Castel, R. (1990). Les situation-limite du processus de marginalisation: de la vulnérabilité a la désaffiliation. *EC Conference on Poverty, Marginalisation and Social Exclusion in the Europe of the 90's*. Sassari, Alghero (Italia).

- Castel, R. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. In F. Álvarez-Uría (Ed.), *Marginación e inserción* (pp. 25–36). Madrid: Endymion.
- Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation: De la vulnérabilité à la désaffiliation. *Cahiers de recherche sociologique*, 22, 11–27. Retrieved from <http://www.erudit.org/revue/crs/1994/v/n22/1002206ar.pdf>
- Castellana, M., Sánchez-Carbonell, X., Graner, C., & Beranuy, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del psicólogo*, 28(3), 196–204. Retrieved from <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1503.pdf>
- Castells, M., Tubella, I., Sancho, T., Díaz, M., & Wellman, B. (2003). *La societat xarxa a Catalunya*. Barcelona: Rosa dels vents / UOC.
- Coiduras, J. L. (2011). La qualitat de vida de la infància: Indicadors de benestar i paradoxes en el món desenvolupat. In M. A. Balsells (Ed.), *Quart món i infància: Conceptes, reptes i oportunitats* (pp. 33–54). Lleida: Icaria Editorial.
- De Pablos, J. (2007). La educación Infantil y Primaria en la sociedad del conocimiento: El aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y la comunicación. In E. González-Arrabal (Ed.), *Introducción temprana a las TIC: Estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria* (Aulas de V., pp. 25–43). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- De Paul, J. (1988). *Maltrato y abandono infantil: Identificación de factores de riesgo*. Vitoria: Centro de publicaciones del Gobierno Vasco.
- De Paul, J., & Arruabarrena, M. I. (1996). *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.
- Delors, J. (1993). Una nueva dimensión para la lucha contra la exclusión. Extractos más importantes del discurso de clausura del seminario “Lucha contra la exclusión social” (Copenhague 4 de junio de 1993) pronunciado por Jaques Delors. *Europa Press Releases Rapid*. Retrieved February 5, 2013, from http://europa.eu/rapid/press-release_IP-93-443_es.htm
- Eastin, M. S., & La Rose, R. (2000). Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide. *Journal of Computer Mediated Communication*, 6(1).
- Escartí, A., & Musitu, G. (1987). *El niño abandonado en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Direcció General de Serveis Socials, Generalitat Valenciana.
- Escudero, J. M. (2004). La educación, puerta de entrada o de exclusión a la sociedad del conocimiento. In F. Martínez-Sánchez & M. P. Prendes (Eds.), *Nuevas Tecnologías y educación* (pp. 25–57). Madrid: Pearson.
- Etxeberria, F. (2011). Videojuegos violentos y agresividad. *Revista interuniversitaria de Pedagogía Social*, 18, 31–39.

- European Commission. (1993). *Green paper European social policy. Options for the Union* (p. 108). Brussels: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved from http://ec.europa.eu/green-papers/pdf/social_policy_options_gp_com_93_551.pdf
- European Council. (2004). *Joint report by the Commission and the Council on social inclusion* (Vol. 1, p. 216). Bruselas. Retrieved from http://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/soc-incl/final_joint_inclusion_report_2003_en.pdf
- Feixa, C., García, I., & Recio, C. (2004). Estils de vida i cultura digital: La generació xarxa a Catalunya. In C. Gómez Granell (Ed.), *Infancia, families i canvi social a Catalunya. Informe 2004. Volum I* (pp. 347–401). Barcelona: Institut de la Infància i el món urbà (CIIMU). Retrieved from http://www.ciimu.org/images/stories/CIIMU/Informes_Infancia/Informe_2004/consum_cultural.pdf
- Flores Fernández, J. (2009). *Ciberderechos: los e-derechos de la Infancia en el nuevo contexto TIC*. Retrieved from <http://www.pantallasamigas.net/proteccion-infancia-consejos-articulos/pdfs/pantallasamigas-ciberderechos-los-e-derechos-de-la-infancia-en-el-nuevo-contexto-tic.pdf>
- Fundación Lluís Vives. (2010). *Claves sobre la pobreza y la exclusión social en España*. Barcelona. Retrieved from http://www.fundacionluisvives.org/upload/40/20/Guia_Pobreza_castellano_2010.pdf
- García Fuster, E., & Musitu, G. (1993). *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Asuntos Sociales.
- García Galera, M. C. (2010). La realidad de la violencia televisiva y su influencia en la infancia. In J. A. Liébana & S. Real-Martínez (Eds.), *Infancia y sociedad contemporánea: Retos culturales, sociales y educativos de la sociedad tecnológica* (pp. 67–79). Granada: Universidad de Granada.
- García-Aretio, L., Ruiz-Corbella, M., & Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. (L. García-Aretio, Ed.) (1ª Edición., p. 303). Barcelona: Ariel.
- Gaviria, M., Laparra, M., & Aguilar, M. (1995). Aproximación teórica al concepto de exclusión. In F. Álvarez Uría, L. E. Alonso, B. Fernández Viguera, J. Alonso, M. Gaviria, M. Laparra, & M. Aguilar (Eds.), *Desigualdad y pobreza hoy* (pp. 133–200). Madrid: Talasa Ediciones.
- Generalitat de Catalunya. (2010). *Llei 14/2010 dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència* (Quaderns d.). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Gil, A., Feliu, J., Rivero, I., & Gil, E. P. (2003). ¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital. UOC. Retrieved from <http://www.uoc.edu/dt/20347/20347.pdf>

- Gómez Granell, C. (2008). *Informe de la Inclusió Social a Espanya* (p. 211). Barcelona. Retrieved from http://ccss.entitatsgi.cat/files/23-2185-document/informe_inclusio_social_caixa_catalunya_20082.pdf?go=3d7fa7fcaa728fb82b08b22bcbd4ada7ec37492448a449e41dd2a2d2eb0241a48e6deeb2a2b451baf448edb7f0d8d3f19ae3ba88d3dfe64e
- González Arrabal, E. (2007). *Introducción temprana a las TIC: Estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- González Soto, A. P. (2004). Relación entre formación y tecnologías en la sociedad de la información. In F. Martínez-Sánchez & M. P. Prendes (Eds.), *Nuevas Tecnologías y educación* (pp. 59–62). Madrid: Pearson.
- Gordo López, A. J. (2006). *Jóvenes y cultura messenger. Tecnología de la información y la comunicación en la sociedad interactiva*. Madrid. Retrieved from http://www.fad.es/sala_lectura/Messenger.pdf
- Gross, E. F., Juvonen, J., & Gable, S. L. (2002). Internet Use and Well-Being in Adolescence. *Journal of Social Issues*, 58(1), 75–90. doi:10.1111/1540-4560.00249
- Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in Actual and Perceived Online Skills: The Role of Gender. *Social Science Quarterly*, 87(2), 432–448. doi:10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x
- Ilomäki, L. (2002). *Computers in school's daily life. A final report of the educational technology project of city of Helsinki 1996-200*. Helsinki: Series A2.
- Jordana, J. (2001). Desigualtats digitals i societat de la informació: Un debat pendent. *Papers de la Fundació Rafael Campalans*, 130. Retrieved from http://oldweb.fcampalans.cat/archivos/papers/paper_desigualtatsdigitals.pdf
- Lahtinen, H. J. (2012). Young people's ICT role at home. A descriptive study of young Finnish people's ICT views in the home context. *Quality & Quantity*, 46(2), 581–597.
- Laparra, M., Gaviria, M., & Aguilar, M. (1998). Aproximación al concepto de exclusión social. In J. Hernández (Ed.), *La exclusión social: Reflexión y acción desde el trabajo social*. Pamplona: Eunate.
- Laparra, M., Obradors, A., Pérez, B., Pérez Yruela, M., Renes, V., Sarasa, S., Subirats, S., et al. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. implicaciones metodológicas 1. *Revista Española del Tercer Sector*, 5, 15–57.
- López Cabello, P., & Bergaretxe, G. (1987). *Menores institucionalizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Bilbao: Departamento de Trabajo y Seguridad Social del País Vasco.

- López Escribano, C. (2007). La utilización del ordenador durante la infancia desde una perspectiva psicológica. In E. González Arrabal (Ed.), *Introducción temprana a las TIC: Estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria* (pp. 97–120). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- López Peláez, A., & Ponce de León, L. (2005). Juventud, desempleo, empleo precario y exclusión social. In J. F. Tezanos (Ed.), *Tendencias en exclusión social y políticas de solidaridad* (pp. 497–528). Madrid: Editorial Sistema.
- López Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Lorente, S., Bernete, F., & Becerril, D. (2004). *Jóvenes, relaciones familiares y tecnología de la información y de las comunicaciones*. Madrid.
- Manuera, F. (2005). Nuevas tecnologías y exclusión: Hay vida más allá de Internet. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 26, 69–78. Retrieved from <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820123017133.pdf>
- Mark, G., Al-ani, B., & Semaan, B. (2009). Resilience Through Technology Adoption : Merging the Old and the New in Iraq. *Iraq*, 689–698. doi:10.1145/1518701.1518808
- Mateos, A. (2011). *Necesidades socioeducativas en la adolescencia sobre la violencia de género: Propuesta educativa*. Universidad de Barcelona.
- MTAS. (2000). *Plan Nacional para la Inclusión Social. Anexo I* (p. 43). Madrid. Retrieved from <http://www.bib.ub.edu/fileadmin/fdocs/diagnosticosobrelasituacion.pdf>
- OCDE. (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*. Madrid: Santillana.
- OECD. (2001). *Understanding the digital divide* (Vol. 6, p. 32). Paris. doi:10.1093/ilj/6.1.52
- Ortoll, E. (2003). Gestión del conocimiento y competencia informacional en el puesto de trabajo. *Jornadas FESABID*. Barcelona: UOC.
- Ortoll, E. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social. In J. A. Gómez Hernández, A. Calderón, & J. A. Magán Wals (Eds.), *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas* (pp. 39–50). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ortoll, E., Casacuberta, D., & Bolívar, A. J. (2006). *L'alfabetització digital en els processos d'inclusió social*. (E. Ortoll, Ed.). Barcelona: Editorial UOC.
- Palacios, J., Jiménez, J. M., Oliva, A., & Saldaña, D. (1998). Malos tratos a los niños en la familia. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 399–421). Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Serrano, G., & Sarrate, M. L. (2011). Las TIC promotoras de la inclusión social. *Revista Española de Pedagogía*, 249, 237–254.

- Pérez Tornero, J. M., & Pulido, C. (2012). *Infancia i tecnologies de la informació i de la comunicació a Catalunya: La bombolla mediàtica d'infants i adolescents*. Barcelona.
- Petrus, A. (2000). Nuevas formas de maltrato infantil. In M. A. Balsells & C. Alsinet (Eds.), *Infancia y adolescencia en riesgo social* (pp. 49–74). Lleida: Editorial Milenio.
- Pimienta, D. (2008). Brecha digital, brecha socia y brecha pragmática. Concepto y dimensiones. In J. A. Gómez Hernández, A. Calderón, & J. A. Magán Wals (Eds.), *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas* (pp. 11–21). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Pinheiro do Nascimento, E. (1994). Hipóteses sobre a nova exclusão social: Dos excluídos necessários aos ecludidos desnecessários. *Caderno CRH*, 21, 29–47. Retrieved from https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=OCDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cadernocrh.ufba.br%2Finclude%2Fgetdoc.php%3Fid%3D1177%26article%3D315%26mode%3Dpdf&ei=e10SUfWrHM2JhQejm4DgCQ&usq=AFQjCNE9T-xuV-QdbkMke3zU4wpvKLhRTg&sig2=92FZ6aTcreKMu4NJKUG_ew&bvm=bv.41934586,d.ZG4
- Prado, E. (2003). La brecha digital o el preill d'exclusió de la Societat de la Informació. *Quaderns del Consell de l'Audiovisual de Catalunya*, 15, 3–12. Retrieved from http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q15prado.pdf
- Quicios, M. ., & Lebrero, M. P. (2011). La desprotección invisible, nueva raíz del riesgo social infantil y juvenil. *Revista interuniversitaria de Pedagogía Social*, 18, 117–129.
- Real Martínez, S., & Alfaro, E. (2010). Menores y nuevas tecnologías: Contextos virtuales y peligros reales. In J. A. Liébana & S. Real-Martínez (Eds.), *Infancia y sociedad contemporánea: Retos culturales, sociales y educativos de la sociedad tecnológica* (pp. 51–65). Granada: Universidad de Granada.
- Rios, J. M., & Cebrián, M. (2004). Nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la conservación del medio ambiente: Una relación necesaria. In F. Martínez-Sánchez & M. P. Prendes (Eds.), *Nuevas Tecnologías y educación* (pp. 235–240). Madrid.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., & Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias* (Pirámide.). Madrid: Grupo Anaya.
- Rodríguez Cabrero, G. (2005). Presentaciones sociales y servicios asistenciales a la población inmigrante. El desarrollo de los derechos sociales de los inmigrantes. In J. F. Tezanos (Ed.), *Tendencias en exclusión social y políticas de solidaridad2* (pp. 359–384). Madrid: Editorial Sistema.
- Rodríguez Roca, J. (2004). *Avaluació i tècniques d'intervenció social*. Barcelona: Editorial UOC.

- Sánchez Morales, M. R., & Tezanos, S. (1999). *La población "sin techo" en España. Un caso extremo de exclusión social*. Madrid: Editorial Sistema.
- Sancho, J. M. (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Akal.
- Scott, S. (1994). *Poverty and Wealth. Citizenship, Deprivation and Privilege*. London: Longman.
- Selwyn, N. (2010). Degrees of digital division: Reconsidering digital inequalities and contemporary higher education. *RUSC, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(1).
- Stallman, R. M. (2003). Por qué las escuelas deberían usar exclusivamente software libre. Retrieved February 22, 2013, from <http://www.gnu.org/education/edu-schools.es.html>
- Subirats, J., Gomà, R., & Brugué, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Barcelona. Retrieved from http://www.fbbva.es/TLFU/dat/exclusion_social.pdf
- Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructura de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas avanzadas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tezanos, J. F., & Tezanos, S. (2005). Éxodo internacional y exclusión social. In J. F. Tezanos (Ed.), *Tendencias en exclusión social y políticas de solidaridad* (pp. 227–306). Madrid: Editorial Sistema.
- Travieso, J. L., & Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social : una mirada crítica. *UOC papers. Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 6.
- Van Deursen, A. J. A. M. (2010). *Internet Skills. Vital assets in an information society*.
- Van Deursen, A. J. A. M., Van Dijk, J. A. G. M., & Peters, O. (2011). Rethinking Internet Skills: The contribution of gender, age, education, Internet experience, and hours online to medium- and content- related Internet skills. *Poetics*, 39, 125–144. Retrieved from http://ac.els-cdn.com/S0304422X11000106/1-s2.0-S0304422X11000106-main.pdf?_tid=0e767084-7ce9-11e2-8fd4-00000aacb35e&acdnat=1361535298_97115814eb81283b9079309cb25bc165
- Vaquero, E. (2011). La inclusió de la infància i l'adolescència en risc en la societat digital. In M. A. Balsells (Ed.), *Quart món i infància: Conceptes, reptes i oportunitats* (pp. 55–79). Lleida: Icaria Editorial.
- Velázquez, R. (2002). Evolución y desarrollo de las TIC: Consecuencias socioculturales y analfabetismo tecnológico. In J. Ortega Carrillo (Ed.), *Educando en la sociedad digital. Ética mediática y cultura de paz. Volumen I* (pp. 19–23). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Vollmer, C. (2009). *Digital Darwinism*. New York, NY. Retrieved from http://www.booz.com/media/uploads/Digital_Darwinism.pdf

