

DONOSTIA
2022

ANÁLISIS DE LA ANOMIA DIGITAL EN MENORES ATENDIDOS POR EL SERVICIO DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA DE GUIPÚZCOA

ELIXABETE SÁENZ ARRIZUBIETA

TESIS DOCTORAL DIRIGIDA POR:

DR. ARKAITZ LAREKI ARCOS

DR. JON ALTUNA URDIN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN: ESCUELA, LENGUA Y SOCIEDAD
EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA / UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO
DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



*La utopía está en el horizonte.
Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.
Por mucho que camine nunca la alcanzaré.
Entonces... ¿Para qué sirve la utopía?
Para eso, sirve para caminar.*

Eduardo Galeano



**ANÁLISIS DE LA ANOMIA DIGITAL EN MENORES ATENDIDOS POR EL SERVICIO DE
PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA DE GUIPÚZCOA**

Elixabete Sáenz Arrizubieta

**Tesis Doctoral dirigida por
Dr. Arkaitz Lareki Arcos
Dr. Jon Altuna Urdin**

Doctorando en Educación: Escuela, Lengua y Sociedad
Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco
Didáctica y Organización Escolar

DONOSTIA, 2022

AGRADECIMIENTOS

A Arkaitz y Jon, por guiarme y orientarme en todo momento, siempre con una sonrisa.

También a mis compañeras/os-amigas/os del departamento, que siempre están cerca para ayudar, charlar y compartir.

A todas/os los/as que habéis hecho de los ratos de comida y café, momentos especiales.

Sin duda, a mis compañeros/as de investigación, por ofrecerme la oportunidad de colaborar y aprender con vosotros/as.

A mis amigas. La vida es mucho mejor con vosotras cerca.

A mis abuelos, Dolores y Esteban, a Aitatxi y Amatxi, y a Maribi, Bego, Ainhoa y Jon Ander.

A Ran, que se ha atrevido a embarcarse conmigo en esta aventura, y en otras muchas.

A Maren y Olivia. Mi ilusión, mis risas, mi alegría, ...

A ti Aita. Porque siempre estás disponible: abriendo puertas, allanando el camino y exprimiendo la vida.

Y especialmente a ti, Ama.

**Que me diste todo lo necesario para que hoy pueda escribir estas líneas
y que nunca me has soltado de la mano.
Eres mi roca y la persona que me inspira: inteligente, fuerte, generosa y con un
increíble sentido del humor.**

Por tanto y tanto...

¡Gracias!

ÍNDICE GENERAL

Contenido

1. INTRODUCCIÓN.....	31
2. PARTE TEÓRICA.....	37
2.1 Asimilación de los medios digitales por el colectivo de menores. La sociedad digital y el colectivo adolescente.....	37
2.2 Usos de Internet	43
2.2.1 Dispositivos y Frecuencia de uso.....	43
2.2.2 Actividades desarrolladas en Internet.....	45
2.2.3 Aplicaciones más utilizadas por menores	49
2.2.3.1 Redes sociales	50
2.2.3.2 Aplicaciones de Mensajería instantánea.....	52
2.2.3.3. Hábitos de uso de Redes Sociales y Aplicaciones de Mensajería Instantánea.....	52
2.2.3.4. Motivaciones y valoración que los/as menores hacen de las Redes Sociales, Aplicaciones de Mensajería Instantánea e Internet	55
2.3 Marco Normativo	63
2.3.1 La legislación aplicable al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación.	63
2.3.2. Reglas de acceso y uso de las plataformas digitales por parte del colectivo adolescente.....	65
2.3.3. La normativa de las plataformas digitales más utilizadas por el colectivo adolescente.....	66
2.3.4 Grado de conocimiento y cumplimiento de la normativa por parte de los/as usuarios/as. La Anomia Digital.....	68
2.3.4.1 Normas establecidas por las Compañías: Las principales normas establecidas por las compañías y servicios más utilizados por los/as menores para acceder a las mismas son:	68
2.3.4.2 Normas establecidas por la Sociedad	68
2.3.4.3 Normas establecidas por Uno Mismo.....	70
2.4 Implicaciones y riesgos derivados del uso inadecuado de los Medios Digitales.....	73
2.5 La competencia digital	85

2.5.1 La Competencia Digital y el Aprendizaje a lo largo de la vida en la Unión Europea.....	85
2.5.2 La Transformación Digital en España: Nivel de desarrollo competencial y Políticas públicas.....	87
2.5.2.1 Nivel de desarrollo competencial	87
2.5.2.2 Políticas públicas a favor de la Competencia Digital en España y Euskadi.....	95
2.6 Mediación parental	103
2.6.1 Concepto, Prácticas, Creencias	103
2.6.2 Estrategias de mediación parental	104
2.6.2.1 Estrategias de mediación parental: evolución, prevalencia y eficacia	104
2.6.3 Estilos Educativos y Tipos de Mediación Digital	108
2.6.4 Estrategias de mediación parental en el contexto español. Incidencia y Factores que influyen	112
2.6.4.1 Incidencia	112
2.6.4.2 Factores: Género, Edad y Contexto familiar	115
2.6.4.2.1 Género	115
2.6.4.2.2 Edad	116
2.6.4.2.3 Factores del contexto familiar: Normas, Protección, Nivel Educativo, Nivel Socioeconómico y Competencia Digital	116
2.7 Familias en situación de riesgo e Intervención socioeducativa	121
2.7.1.- Concepto de familia en situación de riesgo.....	121
2.7.2. Elementos característicos de las familias en situación de riesgo	123
2.7.2.1 Factores que llevan a la disfuncionalidad familiar	123
2.7.2.2 Estilo parental y Mediación Parental de las familias en situación de riesgo	124
2.7.2.3 Competencia digital de las familias en situación de riesgo	128
2.7.3. Uso de los medios digitales en las familias en situación de riesgo: diferencias entre menores en riesgo y menores “normativos”	131

2.7.4 Intervención socioeducativa con familias en situación de riesgo, en relación a los medios digitales	137
3. EL CASO.....	145
3.1 Breve descripción del Sistema Vasco de Servicios Sociales y el Sistema de Protección a la Infancia y Adolescencia.....	145
3.2. El Programa Trebatu	151
4. MARCO METODOLÓGICO.....	157
4.1. Objetivos de la investigación	157
4.1.1 Objetivos generales	157
4.1.2. Objetivos específicos.....	157
4.2. Diseño, Naturaleza y Nivel de la Investigación	161
4.2.1 Descripción del Diseño general y la Naturaleza de la investigación	162
4.2.2 Concreción y Nivel del diseño de la investigación	163
4.3. Poblaciones y muestras	171
4.3.1. Muestra de Menores en situación de riesgo	171
4.3.1.1. Características de la muestra de menores en situación de riesgo..	173
4.3.1.1.1 Distribución de Menores en situación de riesgo por rango de edad.....	173
4.3.1.1.2 Distribución de Menores en situación de riesgo por género	173
4.3.1.1.3. Distribución de Menores en situación de riesgo por Ciclo educativo	174
4.3.2. Muestra de Progenitores u otros adultos responsables	174
4.3.2.1 Características la muestra de progenitores u otros adultos responsables	175
4.3.2.1.1 Padres y madres según Nivel educativo	176
4.3.2.1.2 Padres y madres según Número de hijos/as	176
4.3.3 Muestra de Educadores/as del Programa	177
4.3.3.1 Muestra de educadores en el cuestionario	177
4.3.3.2 Muestra de educadores en el Focus Group.....	178
4.3.3.3 Características de los/as educadores	179

4.3.3.3.1 Educadores/as por género	179
4.3.3.3.2 Educadores/as por rango de edad	180
4.3.3.3.3 Educadores/as según años de experiencia profesional	180
4.3.3.3.4 Educadores/as según la Habilidad e interés respecto a la tecnología digital	181
4.3.3.3.5 Educadores/as según la zona territorial de intervención	182
4.3.4 Muestra estándar de menores	183
4.3.4.1. Distribución de la muestra estándar de Menores según el rango de edad	183
4.3.4.2. Distribución de la muestra estándar de Menores por sexo	183
4.3.4.3. Distribución de la muestra estándar de Menores por Ciclo educativo	184
4.4. Procedimiento e Instrumentos para la recogida de datos	187
4.4.1. Criterios para la elección del cuestionario como instrumento de recogida de datos	190
4.4.1.1. Cuestionario dirigido a menores en situación de riesgo	192
4.4.1.2. Cuestionario dirigido a progenitores y otros cuidadores principales.....	194
4.4.1.3. Cuestionario dirigido a educadores/as.....	195
4.4.1.4. Cuestionario dirigido a una muestra estándar de menores.....	197
4.4.2. Focus group	197
4.5. Análisis y tratamiento de los datos	203
4.5.1. Análisis de los datos cuantitativos.....	203
4.5.2. Análisis de los datos cualitativos	205
4.6. Criterios de calidad de la investigación.....	209
4.6.1 La calidad en Investigaciones cualitativas	209
4.6.2 La calidad en Investigaciones cuantitativas	210
4.6.3 La calidad en Investigaciones de Métodos Mixtos	211
4.6.4 Criterios de calidad propios de esta investigación.....	213
4.7. Limitaciones	219

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	223
5.1 Resultados sobre la frecuencia de usos inadecuados de los medios digitales que realizan los/as menores en situación de riesgo y sobre las pautas educativas de padres, madres y adultos responsables.....	227
5.1.1. Introducción	227
5.1.2 Hábitos de uso inadecuados de los medios digitales por parte de los/as menores en situación de riesgo.....	229
5.1.2.1 Hábitos de uso inadecuados de los medios digitales por edad	232
5.1.2.2 Hábitos de uso inadecuados de los medios digitales por género	234
5.1.3 Acceso y Descarga de contenidos inadecuados de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo	234
5.1.3.1 Acceso y Descarga de contenidos inadecuados de los medios digitales por edad	238
5.1.3.2 Acceso y Descarga de contenidos inadecuados de los medios digitales por género	239
5.1.4 Gestión de Datos inadecuada en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo.....	240
5.1.4.1 Subdimensión Cuentas Falsas: razones para crear cuentas con nombre y/o edad falsos y consecuencias de hacerlo con el nombre real (ítems 1, 5, 6).....	241
5.1.4.2 Subdimensión Seguridad (ítems 2,3)	244
5.1.4.3 Subdimensión Información que no debe darse: grado de exposición y razones que la motivan (ítems 4, 7, 8)	245
5.1.4.4 Gestión de datos inadecuada en el uso de los medios digitales por edad	247
5.1.4.5 Gestión de datos inadecuada en el uso de los medios digitales por género	249
5.1.5 Relaciones inadecuadas de los/as menores en situación de riesgo en los medios digitales.....	249
5.1.5.1 Subdimensión Imprudencia en las relaciones a través de los medios digitales (ítems 1,5,8)	250
5.1.5.2 Subdimensión Daño a otras personas en las relaciones a través de los medios digitales (ítems 2,3,4,6,7,9)	253

5.1.5.3 Subdimensión Falta de implicación ante el acoso (ítem 10).....	254
5.1.5.4 Relaciones inadecuadas en los medios digitales por edad	254
5.1.5.5 Relaciones inadecuadas en los medios digitales por género	256
5.1.6 Publicaciones inadecuadas realizadas por los/as menores en situación de riesgo en los medios digitales	256
5.1.6.1 Subdimensión Publicar sin permiso (ítems 1 a 3)	257
5.1.6.2 Subdimensión Daño a otros o a mí mismo (ítems 4 a 8).....	259
5.1.6.3 Publicaciones inadecuadas en los medios digitales por edad.....	263
5.1.6.4 Publicaciones inadecuadas en los medios digitales por género.....	265
5.1.7 Importancia de Padres y Madres en el uso que los/as menores en situación de riesgo hacen de los medios digitales	265
5.1.7.1 Subdimensión Conocimientos de los adultos responsables sobre los medios digitales (ítems 7 a 11)	267
5.1.7.2 Subdimensión Preocupación de padres y madres sobre el uso de los medios digitales de sus hijos/as (ítems 1 a 4).....	268
5.1.7.3 Subdimensión Disponibilidad de padres y madres a acompañar a sus hijos/as en el uso de los medios digitales	269
5.1.7.4 Importancia de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo por edad	269
5.1.7.5 Importancia de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo por género	270
5.1.8 Normas y Límites sobre el uso de los/as menores en situación de riesgo.....	271
5.1.8.1 Subdimensión Normas de padres y madres sobre el uso de medios digitales de sus hijos/as (ítems 1 a 4).....	273
5.1.8.2 Subdimensión Medidas de control de padres y madres sobre el uso de los medios digitales de sus hijos/as (ítems 4 a 8)	276
5.1.8.3 Normas y Límites en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo por edad.....	277
5.1.8.4 Normas y Límites en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo por género	278

5.1.9 Ayuda y Acompañamiento de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores	279
5.1.9.1 Ayuda y Acompañamiento de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores por edad	282
5.1.9.2 Ayuda y Acompañamiento de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores por género	284
5.2 Resultados del análisis de las pautas educativas de padres y madres en relación al uso de los medios digitales	287
5.2.1. Introducción	287
5.2.2. Importancia de padres/madres en el uso de Internet de sus hijos/as .	288
5.2.2.1 Subdimensión Preocupación de padres y madres sobre determinados usos inadecuados de los medios digitales (ítems 1 a 4)	288
5.2.2.2 Subdimensión Disponibilidad de padres y madres para orientar a los/as menores en el uso de los medios digitales (ítems 5 y 6)	292
5.2.2.3 Subdimensión Conocimientos de padres y madres para orientar a los/as menores en el uso de los medios digitales (ítems 7 a 11)	293
5.2.3. Normas y Límites al uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo	296
5.2.3.1 Subdimensión Normas y Límites (ítems 1 a 4)	297
5.2.3.2 Subdimensión Medidas de control (ítems 5 a 8)	301
5.2.4. Ayuda y acompañamiento.....	302
5.2.4.1 Subdimensión Medidas habituales de padres y madres en el uso de los medios digitales de sus hijos/as (ítems 1 a 6 y 9)	303
5.2.4.2 Subdimensión Medidas Puntuales de padres y madres en el uso de los medios digitales de sus hijos/as (ítems 7 y 8)	306
5.2.5 Influencia del Número de hijos/as de padres y madres en las tres dimensiones analizadas	306
5.2.6 Influencia del Nivel educativo de padres y madres en las tres dimensiones analizadas.....	306
5.3 Resultados del análisis de la Intervención Socioeducativa de educadores/as respecto al uso de los medios digitales de los/as menores en las familias	311
5.3.1. Introducción	311

5.3.2. Preocupación sobre el uso de Internet de los/as menores	312
5.3.3. Creencias sobre el uso de Internet de los/as menores y el papel de padres y madres	315
5.3.4. Problemas detectados en el desarrollo de la intervención socioeducativa	320
5.3.5. Normas y Límites al uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo	325
5.3.6. Ayuda y acompañamiento.....	326
5.3.6.1 Subdimensión Medidas Habituales (ítems 1 a 7, 10)	326
5.3.6.2 Subdimensión Medidas Puntuales (ítems 8 y 9).....	331
5.3.6.3 Otras medidas para mejorar el uso de los medios digitales	332
5.3.7. Apoyo a padres, madres y adultos responsables en la gestión de los medios digitales.....	332
5.3.7.1 Subdimensión Medidas Habituales (ítems 1 a 5, 8)	333
5.3.7.2 Subdimensión Medidas Puntuales (ítems 6 y 7).....	334
5.3.7.3 Orientaciones para mejorar la intervención con padres, madres y menores en relación al uso de los medios digitales de estos últimos	334
5.3.8. Diferencias de las siguientes variables independientes en las dimensiones analizadas: Edad de los/as educadores/as, Años de experiencia, Interés y Habilidad en el uso de los medios digitales y Zona de intervención y el Género.....	337
5.3.8.1 La Edad de educadores/as en relación a las dimensiones analizadas	337
5.3.8.2 Los Años de experiencia profesional de los/as educadores/as en relación a las dimensiones analizadas	339
5.3.8.3 El Interés y Habilidad en el uso de los medios digitales de los/as educadores/as en relación a las dimensiones analizadas	340
5.3.8.4 Diferencias en las dimensiones analizadas por Zonas de Intervención	342
5.3.8.5 Diferencias en las dimensiones analizadas por el Género de los/as educadores/as	343

5.3.9 Resultados del análisis de los Factores que subyacen a los usos inadecuados de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo.....	344
5.4 Resultados de la comparación de la visión de los/as menores en situación de riesgo y de los/as padres y madres.....	357
5.4.1. Introducción	357
5.4.2. Comparativa de la percepción que tienen los/as menores en situación de riesgo y sus padres y madres sobre: (1) La importancia de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores, (2) Normas y límites y (3) Ayuda y acompañamiento.	357
5.4.2.1. Comparativa de la dimensión Importancia de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores	358
5.4.2.2. Comparativa de la dimensión Normas y Límites en el uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo.....	359
5.4.2.3. Comparativa de la dimensión Ayuda y Acompañamiento de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores	359
5.5. Resultados de la comparación de la percepción que tienen los/as menores en situación de riesgo, sus padres y madres y los/as educadores/as	360
5.5.1. Introducción	360
5.5.2. Comparativa de la percepción que tienen los/as menores en situación de riesgo, sus padres y madres y sus educadores/as sobre: (1) Preocupación, (2) Creencias, (3) Normas y límites y (4) Ayuda y acompañamiento	360
5.5.2.1 Comparativa de la Preocupación de padres, madres y educadores/as por determinados usos inadecuados de los medios digitales.....	360
5.5.2.2 Comparativa de las Creencias de menores, padres y madres y educadores sobre el uso de los medios digitales	362
5.5.2.3 Comparativa de las Normas y Límites en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo	362
5.5.2.4 Comparativa de la percepción de los/as menores y la autopercepción de educadores/as y progenitores sobre la Ayuda y Acompañamiento que ofrecen a los/as menores en el uso de los medios digitales.	364
5.6. Resultados de la comparación de datos obtenidos acerca del desarrollo de acciones inadecuadas de los/as menores según la presencia o no de situación de riesgo	369

5.6.1. Introducción	369
5.6.2. Comparativa de los usos realizados por menores en situación de riesgo y por menores de una muestra estándar procedente del alumnado de los centros escolares	369
5.6.2.1. Comparativa de ambos colectivos por dimensiones y subdimensiones	369
5.6.2.2. Comparativa de ambos colectivos por dimensiones y rangos de edad	371
5.6.2.3. Comparativa de ambos colectivos por dimensiones y género	372
5.6.2.3.1. Género Femenino	373
5.6.2.3.2. Género Masculino	373
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES	379
6.1 Colectivo de Menores en situación de riesgo y comparativa con Progenitores, Educadores/as y Menores normativos.	379
6.2 Aspectos a considerar de cara a facilitar la Mediación Parental y la Intervención socioeducativa	397
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	407
8. ANEXOS	436

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Edad de comienzo de uso de las redes sociales	37
Figura 2 Medias de edad en el acceso a las TIC	38
Figura 3 Media de minutos diarios ante alguna pantalla.....	43
Figura 4 Reparto de tiempo en uso de dispositivos por edad.	44
Figura 5 Reparto de tiempo en uso de dispositivos por edad	44
Figura 6 Actividades realizadas por los y las menores en el tiempo libre.....	45
Figura 7 Frecuencia de actividades en Internet.	46
Figura 8 Frecuencia de actividades en Internet.	48
Figura 9. Concepto y tipos de redes sociales	51
Figura 10 Frecuencia diaria de visitas a redes sociales por género y edad.....	52
Figura 11. Redes sociales más utilizadas.....	54
Figura 12. Valoración que los y las menores hacen de las Redes sociales.....	55
Figura 13. Emociones provocadas por el uso de Internet.....	58
Figura 14. Emociones provocadas por el uso de Internet. Diferencias por razón de género	58
Figura 15. Modelo teórico de la investigación	73
Figura 16. Experiencias negativas en Internet por edad y género.....	75
Figura 17. Menores que han recibido mensajes sexuales por edad y género	76
Figura 18. Visionado de contenidos potencialmente dañinos. Evolución 2010-2015-2018.....	80
Figura 19. Evolución de la Competencia Digital en España y la Unión Europea	87
Figura 20. Comparativa del grado de desarrollo de las distintas dimensiones de la Competencia Digital en la Unión Europea.....	88
Figura 21. Evolución de la competencia de Capital Humano en España y la Unión Europea.....	89
Figura 22. Usuarios de Internet en España	90
Figura 23. Tipo de conocimiento informático	91
Figura 24. Competencias digitales de los progenitores	92
Figura 25. Esquema de los Habilitadores	98
Figura 26. Estilos y estrategias de mediación parental del uso de Internet	107
Figura 27. Estilos parentales	110
Figura 28. Estrategias de mediación parental	112
Figura 29. Comparativa entre el tipo de mediación parental y los usos problemáticos de los hijos e hijas	114
Figura 30. Tipo de notificación	146
Figura 31. Evolución del número de notificaciones por años y tipo de desprotección	146
Figura 32. Programa de Intervención Socioeducativa Trebatu	151
Figura 33. Diseño Metodológico	161
Figura 34. Distribución porcentual de la muestra de los/as educadores/as según género.....	179
Figura 35. Distribución de frecuencias de los/as educadores/as de la muestra por rango de edad	180
Figura 36. Distribución de frecuencias de los/as educadores/as de la muestra por interés y habilidad respecto a la tecnología digital.....	181
Figura 37. Distribución de frecuencias de los/as educadores/as de la muestra por la zona de trabajo del/a educador/a	182
Figura 38. Media de los tipos de uso de los/as menores en situación de riesgo por dimensiones	227

Figura 39. Media de las dimensiones Importancia de padres y madres, Normas y Límites y Acompañamiento.....	287
Figura 40. Media obtenida en cada dimensión del cuestionario de Educadores/as	311

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Porcentaje de uso de dispositivos por edad entre los 10 y los 15 años.....	38
Tabla 2 Porcentaje de uso de dispositivos por edad entre los 16 y los 74 años.....	39
Tabla 3 Frecuencia de actividades en Internet.	47
Tabla 4 Actividades en Internet desarrolladas a diario.....	49
Tabla 5 Número de redes sociales utilizadas.	53
Tabla 6. Opinión sobre las redes sociales.....	56
Tabla 7. Valoración del contexto online.....	57
Tabla 8. Visionado de contenidos negativos por edad y género	79
Tabla 9. Otras experiencias negativas por edad y género	81
Tabla 10. La competencia digital: composición	86
Tabla 11. Nivel de competencia en las estrategias de cada dimensión competencial	94
Tabla 12. Ejes y Líneas de actuación del Plan Nacional de Competencias Digitales	96
Tabla 13. Contenido de los ejes Competencias digitales transversales y Transformación digital de la Educación	97
Tabla 14. Características de la Mediación parental televisiva	104
Tabla 15. Tipos de mediación parental televisiva	105
Tabla 16. Estilos y estrategias de mediación parental del uso de Internet.....	107
Tabla 17. Estilos de educación familiar y comportamiento infantil.....	108
Tabla 18. Estadísticos descriptivos sobre formas de mediación	110
Tabla 19. Comparativa entre el estilo de Mediación Parental utilizado por los progenitores y el percibido por sus hijos e hijas	111
Tabla 20. Tipos de mediación parental	127
Tabla 21. Consideración de “Desventaja Social” en cada país.....	129
Tabla 22. Principales paradigmas de investigación social.....	164
Tabla 23. Muestra de la investigación.....	171
Tabla 24. Distribución de frecuencias de los/as menores en riesgo de la muestra por rango de edad.....	173
Tabla 25. Distribución porcentual de la muestra de los/as menores en situación de riesgo según género	173
Tabla 26. Distribución de frecuencias y porcentajes de la muestra de los/as menores en situación de riesgo según ciclo educativo	174
Tabla 27. Distribución de frecuencias y porcentajes de la muestra de padres y madres según nivel educativo.....	176
Tabla 28. Distribución de frecuencias y porcentajes de la muestra de padres y madres según el número de hijos/as entre 9 y 17 años.....	176
Tabla 29. Distribución de participantes en los grupos de discusión por género y territorio.....	179
Tabla 30. Distribución de frecuencias de los/as educadores/as de la muestra por años de experiencia profesional.....	181
Tabla 31. Distribución de frecuencias de los/as educadores/as de la muestra por la zona de trabajo del/a educador/a	182
Tabla 32. Distribución de frecuencias de la muestra estándar de menores por edad	183
Tabla 33. Distribución porcentual de la muestra estándar de menores según género.....	183
Tabla 34. Distribución de frecuencias y porcentajes de la muestra estándar de menores según Ciclo educativo	184

Tabla 35. Relación entre los objetivos y los instrumentos de la investigación	189
Tabla 36. Objetivos específicos, dimensiones y subdimensiones del cuestionario de menores en riesgo moderado o grave	194
Tabla 37. Dimensiones, variables y subdimensiones por del cuestionario de Progenitores y otros cuidadores principales	195
Tabla 38. Dimensiones, variables y subdimensiones por del cuestionario de Educadores/as y otros cuidadores principales	197
Tabla 39. Focus group desarrollados.....	199
Tabla 40. Criterios de calidad desde la perspectiva positivista e interpretativa y procedimientos para garantizar la credibilidad.....	209
Tabla 41. Validación del diseño de investigación.....	211
Tabla 42. Clasificación de los tipos de legitimación de los Métodos Mixtos	212
Tabla 43. Variables compuestas, dimensiones y subdimensiones por Colectivo	224
Tabla 44. Estadísticos descriptivos de los tipos de uso de los/as menores en situación de riesgo por dimensiones.....	228
Tabla 45. Frecuencias y Medias del papel de padres, madres y adultos responsables en el uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo, por dimensiones	229
Tabla 46. Frecuencias y Medias de acciones inadecuadas de los/as menores en situación de riesgo en la dimensión Hábitos de Uso	230
Tabla 47. Diferencia de rango promedio de los hábitos de uso en relación al rango de edad..	233
Tabla 48. Análisis de los hábitos de uso en Internet en relación al rango de edad de los/as menores en situación de riesgo	233
Tabla 49. Análisis de los hábitos de Uso de los/as menores en situación de riesgo según el género	234
Tabla 50. Frecuencias y Medias de acciones inadecuadas de los/as menores en situación de riesgo en la dimensión Contenidos y Descargas	234
Tabla 51. Diferencia de rango promedio de los/as menores en situación de riesgo en relación a los contenidos y descargas de los medios digitales	238
Tabla 52. Análisis de los contenidos y descargas en Internet en relación al rango de edad de los/as menores en situación de riesgo.....	239
Tabla 53. Análisis del acceso y descarga de contenidos inadecuados Internet de los/as menores en situación de riesgo en relación al género.....	239
Tabla 54. Frecuencias y Medias de acciones inadecuadas de los/as menores en situación de riesgo en la dimensión Gestión de Datos.....	240
Tabla 55. Diferencia de rango promedio de la gestión de datos en relación al rango de edad	248
Tabla 56. Análisis de la gestión de datos en Internet en relación al rango de edad de los/as menores en situación de riesgo	248
Tabla 57. Análisis de la gestión de datos de los/as menores en situación de riesgo en relación al género	249
Tabla 58. Frecuencias y Medias de acciones inadecuadas de los/as menores en situación de riesgo en la dimensión Relaciones	249
Tabla 59. Diferencia de rango promedio de las relaciones en Internet en relación al rango de edad.....	255
Tabla 60. Análisis de las acciones inadecuadas en las relaciones de Internet en relación al rango de edad de los/as menores en situación de riesgo.....	255
Tabla 61. Análisis de las relaciones en Internet de los/as menores en situación de riesgo en relación al género.....	256
Tabla 62. Frecuencias y Descriptivos de acciones inadecuadas de los/as menores en situación de riesgo en la dimensión Publicaciones	257
Tabla 63. Diferencia de rango promedio de las publicaciones en Internet en relación al rango de edad.....	263

Tabla 64. Análisis de las publicaciones en Internet en relación al rango de edad de los/as menores en situación de riesgo	264
Tabla 65. Análisis de las publicaciones en Internet de los/as menores en situación de riesgo en relación al género.....	265
Tabla 66. Frecuencias y Medias de la dimensión Importancia de padres/madres en el uso de Internet de los/as menores en situación de riesgo.....	266
Tabla 67. Diferencia de rango promedio de las normas y límites en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo en relación al rango de edad	270
Tabla 68. Análisis de la Importancia de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores en riesgo, en relación al género	270
Tabla 69. Frecuencias y Medias de la dimensión Normas y Límites en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo	271
Tabla 70. Diferencia de rango promedio de las normas y límites en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo en relación al rango de edad	277
Tabla 71. Análisis de las normas y límites en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo en relación al rango de edad de los/as menores en situación de riesgo....	278
Tabla 72. Análisis de las normas y límites en relación al género	278
Tabla 73. Frecuencias y Medias de la dimensión Ayuda y Acompañamiento en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo	279
Tabla 74. Diferencia de rango promedio de la ayuda y acompañamiento en el uso de Internet de los/as menores en situación de riesgo en relación al rango de edad	283
Tabla 75. Análisis de la ayuda y acompañamiento al uso de Internet de los/as menores en situación de riesgo en relación al rango de edad.....	283
Tabla 76. Análisis de la ayuda y acompañamiento a los/as menores en situación de riesgo en relación al género.....	284
Tabla 77. Preocupación de padres y madres sobre el uso de los medios digitales de sus hijos/as: análisis de frecuencias y medias	288
Tabla 78. Disponibilidad de padres y madres sobre el uso de los medios digitales de sus hijos/as, frecuencias y medias.....	292
Tabla 79. Conocimientos de padres y madres sobre el uso de los medios digitales de sus hijos/as	294
Tabla 80. Normas y Límites de padres y madres en relación a los usos de los medios digitales de sus hijos/as: análisis de frecuencias.....	296
Tabla 81. Ayuda y Acompañamiento de padres y madres en el uso de los medios digitales de sus hijos/as: análisis de frecuencias y medias.....	303
Tabla 82. Diferencias significativas entre dimensiones en relación al número de hijos.....	306
Tabla 83. Diferencias significativas entre padres y madres en función del Nivel educativo por dimensiones	307
Tabla 84. Diferencias significativas entre padres y madres en función del Nivel educativo por dimensiones	307
Tabla 85. Análisis de estadísticos descriptivos de las variables compuestas de cada dimensión del cuestionario de educadores/as	312
Tabla 86. Preocupación de educadores/as sobre el uso de los medios digitales de los/as menores: análisis de frecuencias y medias	313
Tabla 87. Creencias de educadores/as en relación a los usos de los medios digitales de los/as menores y el papel que desempeñan adultos responsables y educadores/as: análisis de frecuencias y medias.....	315
Tabla 88. Problemas detectados por educadores/as en relación a los usos de los medios digitales de los/as menores: análisis de frecuencias.....	320
Tabla 89. Normas y Límites de educadores/as en relación a los usos de los medios digitales de los/as menores: análisis de frecuencias.....	325

Tabla 90. Ayuda y Acompañamiento de educadores/as en el uso de los medios digitales de los/as menores: análisis de frecuencias	326
Tabla 91. Apoyo a padres, madres y tutores en el uso de los medios digitales de los/as menores: análisis de frecuencias.....	332
Tabla 92. Diferencias significativas entre educadores/as por rango de edad y dimensión.....	337
Tabla 93. Diferencias significativas entre educadores/as por rango de edad respecto a la dimensión Preocupación.....	338
Tabla 94. Diferencias significativas entre educadores/as por rango de edad y dimensión.....	338
Tabla 95. Diferencias significativas entre educadores/as por años de experiencia profesional y dimensión.....	339
Tabla 96. Diferencias significativas entre educadores/as por Interés y Habilidad en el uso de los medios digitales y dimensión. Análisis paramétricos	340
Tabla 97. Diferencias significativas entre educadores/as por Interés y Habilidad en el uso de los medios digitales y dimensión. Análisis No Paramétricos.....	341
Tabla 98. Diferencias significativas entre educadores/as por Zona de Intervención en el uso de los medios digitales y dimensión	342
Tabla 99. Diferencias significativas entre educadores/as por Zona de Intervención en el uso de los medios digitales y dimensión	343
Tabla 100. Diferencias significativas entre educadores/as por dimensiones en relación al género	343
Tabla 101. Diferencias significativas entre educadores/as por dimensiones en relación al género	344
Tabla 102. Diferencias significativas de menores en situación de riesgo frente a padres y madres por dimensiones.....	357
Tabla 103. Diferencias significativas de menores en situación de riesgo frente a padres y madres en relación a las subdimensiones Preocupación, Conocimientos y Disponibilidad de padres y madres.....	358
Tabla 104. Diferencias significativas de menores en situación de riesgo frente a padres y madres en relación a las subdimensiones Normas y Medidas de Control	359
Tabla 105. Diferencias significativas de menores en situación de riesgo frente a padres y madres en relación a las subdimensiones Medidas Habituales y Medidas Puntuales.....	360
Tabla 106. Diferencias de medias de menores en situación de riesgo, padres y madres y educadores/as en relación a la Preocupación	361
Tabla 107. Diferencias significativas de menores en situación de riesgo, padres y madres y educadores/as en relación a la Preocupación	361
Tabla 108. Diferencias de medias de menores en situación de riesgo, padres y madres y educadores/as en relación a las Creencias	362
Tabla 109. Diferencias de medias de menores en situación de riesgo, padres y madres y educadores/as en relación a las Normas y Límites	363
Tabla 110. Diferencias significativas de menores en situación de riesgo, padres y madres y educadores/as en relación a las Normas y Límites	363
Tabla 111. Diferencias de medias de menores en situación de riesgo, padres y madres y educadores/as en relación a la Ayuda y Acompañamiento.....	364
Tabla 112. Diferencias de medias de menores en situación de riesgo, padres y madres y educadores/as en relación a la Ayuda y Acompañamiento.....	364
Tabla 113. Diferencias significativas entre menores en situación de riesgo y muestra estándar de menores por dimensiones.....	369
Tabla 114. Diferencias significativas entre menores en situación de riesgo y muestra estándar de menores en las subdimensiones de la dimensión Gestión de Datos.....	370
Tabla 115. Diferencias significativas entre menores en situación de riesgo y muestra estándar de menores en las subdimensiones de la dimensión Relaciones	371

Tabla 116. Diferencias significativas entre menores en situación de riesgo y muestra estándar de menores en las subdimensiones de la dimensión Publicaciones.....	371
Tabla 117. Diferencias significativas por dimensiones entre menores en situación de riesgo y muestra estándar de menores del rango de edad 1	372
Tabla 118. Diferencias significativas por dimensiones entre menores en situación de riesgo y muestra estándar de menores de sexo femenino	373
Tabla 119. Diferencias significativas por dimensiones entre menores en situación de riesgo y muestra estándar de menores de sexo masculino	374

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Organigrama del Departamento de Políticas Sociales del Gobierno Vasco.....	436
Anexo 2. Carta de presentación de la investigación dirigida a los/as encuestados/as.....	437
Anexo 3. Cuestionario dirigido a menores en situación de riesgo.....	438
Anexo 4. Cuestionario dirigido a padres, madres y otros/as cuidadores principales.....	442
Anexo 5. Cuestionario dirigido a educadores/as	444
Anexo 6. Carta invitación a la participación en los focus group	447
Anexo 7. Tabla de variables compuestas: Colectivos y Comparativa entre Colectivos	449
Anexo 8. Medias por dimensiones del cuestionario de Menores en situación de Riesgo.....	454
Anexo 9. Estadísticos Descriptivos de la Dimensión Contenido y Descargas. Colectivo de menores.	454
Anexo 10. Medias por subdimensiones del cuestionario de Menores en situación de riesgo..	455
Anexo 11. Estadísticos Descriptivos de la Dimensión Gestión de Datos. Colectivo de menores.	455
Anexo 12. Estadísticos Descriptivos de la Dimensión Relaciones. Colectivo de menores.	456
Anexo 13. Estadísticos Descriptivos de la Dimensión Publicaciones. Colectivo de menores. ...	456
Anexo 14. Estadísticos Descriptivos de la Dimensión Importancia de padres y madres. Colectivo de menores.	457
Anexo 15. Tabla de Muestras independientes: Importancia de padres y madres según género. Colectivo de menores.....	458
Anexo 16. Tabla de Muestras independientes: Normas y Límites según género. Colectivo de menores.	458
Anexo 17. Estadísticos Descriptivos de la Dimensión Ayuda y Acompañamiento. Colectivo de menores.	459
Anexo 18. Estadísticos Descriptivos por dimensiones. Colectivo de progenitores.....	459
Anexo 19. Estadísticos Descriptivos por subdimensiones. Colectivo progenitores.....	460
Anexo 20. Estadísticos Descriptivos de la subdimensión Preocupación: Dimensión Importancia de padres y madres. Colectivo de progenitores.	460
Anexo 21. Estadísticos Descriptivos de la subdimensión Disponibilidad: Dimensión Importancia de padres y madres. Colectivo de progenitores.	460
Anexo 22. Estadísticos Descriptivos de la subdimensión Conocimientos: Dimensión Importancia de padres y madres. Colectivo de progenitores.	461
Anexo 23. Estadísticos Descriptivos de la Dimensión Normas y Límites. Colectivo de progenitores.....	461
Anexo 24. Estadísticos Descriptivos de la Dimensión Ayuda y Acompañamiento: Colectivo de progenitores.....	462
Anexo 25. Relación de Años de experiencia de los/as educadores/as con cada Dimensión.....	462
Anexo 26. Pruebas de Normalidad de la relación entre el género de los/as educadores/as y las dimensiones Problemas Detectados y Normas y Límites.	463
Anexo 27. Comparativa del colectivo de menores en riesgo y menores normativos por dimensiones y rangos de edad: Rango 2.....	464
Anexo 28. Comparativa del colectivo menores en riesgo y menores normativos por dimensiones y rangos de edad: Rango 3.	464
Anexo 29. Comparativa del colectivo de menores en riesgo y menores normativos por dimensiones y rangos de edad: Rango 4.....	465

1. INTRODUCCIÓN GENERAL

1. INTRODUCCIÓN

La rápida evolución e incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a todos los ámbitos de la vida de los/as menores constituye un reto para el colectivo adulto responsable de su educación.

Por un lado, los/as menores son precursores en el descubrimiento de estas nuevas tecnologías, las manejan con asiduidad y, generalmente, dominan sus múltiples aplicaciones, lo que les permite incorporarse a nuevos espacios y formas de comunicación. La información se consigue hoy en día de forma inmediata y se pueden conocer millones de datos cómodamente desde el terminal de cada uno, lo que permite estar al día de todo aquello que nos interesa o nos puede resultar necesario.

En lo que a las relaciones sociales se refiere, en la práctica los/as menores permanecen conectados a su entorno a través de sus dispositivos digitales en todo momento y circunstancia, lo que facilita la comunicación y la sensación de estar acompañado y promueve una nueva forma de socialización.

Sin embargo, existen también aspectos negativos derivados del uso y/o abuso de los medios digitales que los/as menores habitualmente no tienen en consideración a la hora de utilizar las nuevas tecnologías.

La inmadurez propia de la edad, las características de la adolescencia que impulsan a actuar sin reflexionar, a no percibir el peligro, a seguir las tendencias de su contexto de iguales, a preservar su espacio privado respecto a los padres y madres, etc., hacen que su relación con los medios digitales se produzca, en muchos casos, al margen de los adultos de referencia.

Otro aspecto que incide en la existencia de una brecha entre menores y adultos es el desconocimiento de estos últimos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, su falta de hábitos de uso y el rechazo e inseguridad que en ocasiones les producen.

Como consecuencia, los adultos, padres, madres y educadores, no suelen estar en disposición de facilitar a los/as menores la educación digital y el acompañamiento que estos precisan. Pero, ¿qué ocurre con la educación digital de los/as menores en situación de riesgo?, ¿pueden sus familias hacerse cargo de la misma partiendo de una situación de vulnerabilidad o desestructuración, generalmente originada por una multitud de factores?

En este trabajo, se analizará el uso y la percepción de riesgo que los menores atendidos por el Servicio de Protección a la Infancia y Adolescencia de la Diputación de Guipúzcoa, y que por tanto se encuentran en una situación de riesgo moderada o grave, hacen de los medios digitales. Asimismo, se estudiarán las dificultades de sus familias y educadores/as en el desarrollo de su educación digital.

2. PARTE TEÓRICA

2.1 Asimilación de los medios digitales por el colectivo de menores. La sociedad digital y el colectivo adolescente

2. PARTE TEÓRICA

La parte teórica que se expone a continuación comprende una descripción de: (1) la relación que los y las menores de edad tienen con los medios digitales fijando la atención en los dispositivos y aplicaciones que utilizan, los tipos de uso que les dan y lo que motiva esos usos; (2) el marco normativo aplicable al uso de los medios digitales; (3) la competencia digital; (4) la mediación parental en el uso de los medios digitales; (5) las familias en situación de riesgo y (6) la intervención socioeducativa en relación a los medios digitales.

2.1 Asimilación de los medios digitales por el colectivo de menores. La sociedad digital y el colectivo adolescente

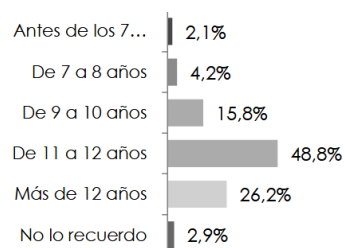
Los medios digitales se han sucedido y modificado desde su surgimiento, adaptándose a las necesidades de la sociedad y, al mismo tiempo, transformándola. Desde la televisión o el ordenador de mesa hasta los Smartphones o teléfonos inteligentes y otros gadgets tecnológicos, cada dispositivo provocado un impacto en los/as usuarios y en su manera de entretenerse, relacionarse, trabajar, etc.

Lejos de ser una implantación progresiva, esta se ha producido y se produce de forma disruptiva, generando cambios radicales en la vida de las personas, acompañados de oportunidades, pero también de cambios de paradigma. En la actualidad esta incorporación se desarrolla de manera decidida e inevitable, también entre los/as menores. Entre los más utilizados por los/as menores destacan Internet, el Smartphone y, en menor medida, el ordenador.

El primer acceso y el comienzo de uso de los medios digitales mencionados se produce a edades cada vez más tempranas. En un primer momento, acceden a través de los dispositivos de sus padres, que utilizan de manera puntual y con fines lúdicos a través de apps de juegos, fotografías, etc. Paulatinamente, el uso aumenta y se diversifica, incorporando a sus hábitos el uso social como herramienta de comunicación y conexión con sus iguales. El Estudio sobre el impacto de la tecnología en la adolescencia (Andrade et al., 2021) señala que la edad media de acceso al primer móvil es de 10,96 años. Por su parte, García-Jiménez et al., (2020) concluyen que la media de edad a la que los menores encuestados acceden al primer Smartphone en propiedad es a los 11 años, aunque la mayor parte (34%) lo hace a los 12 años y un 2,1% lo hace antes de los 7 años.

En lo que al primer acceso a las redes sociales se refiere, estos autores afirman que la mayoría (49%) lo hace entre los 11 y los 12 años:

Figura 1. Edad de comienzo de uso de las redes sociales

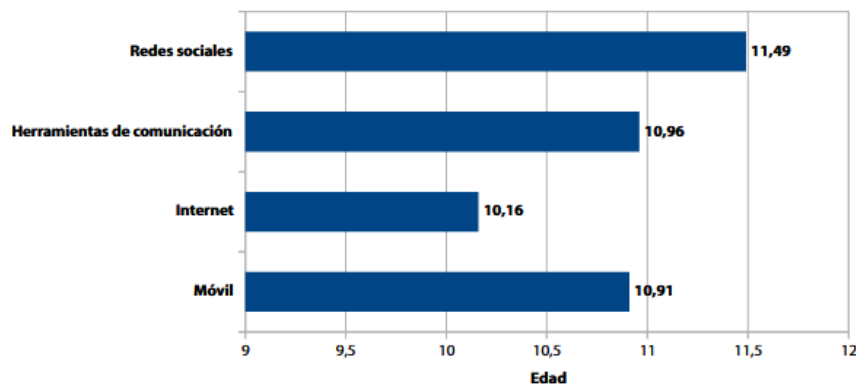


Fuente: García-Jiménez y López de Ayala, 2020, p. 275.

Llama la atención el porcentaje de menores que comienza a utilizar las redes sociales entre los 9 y 10 años (15,8%) e incluso antes de los 8 años (6,3%).

En un estudio efectuado con anterioridad con menores españoles, el inicio del uso del móvil se dio en un rango de entre los 5 y los 14 años, siendo la media de 10,91 años. El rango de edad en que comenzaron a usar Internet está entre los 4 y los 14 años, con una media de 10,16 años. Por último, el rango de edad en que comenzaron a utilizar las redes sociales está entre los 6 y los 15 años, siendo la media de 11,49 años (González-Ramírez y López-Gracia, 2018).

Figura 2 Medias de edad en el acceso a las TIC



Fuente: González-Ramírez y López-Gracia, 2018, p.78.

En la actualidad, en España se ha extendido el uso de los dispositivos móviles de manera significativa hasta el punto de ser los más utilizados para acceder a Internet en la adolescencia (Pastor et al., 2019). Según datos recientes del Instituto Nacional de Estadística, Instituto Nacional de Estadística [INE] (2021), el 21,6% de los menores de 10 años y el 96,3% de los menores de 15 años disponen en la actualidad de un dispositivo móvil. Por otro lado, a los 10 años de edad el 93,1% de los/as menores utiliza Internet y este uso se incrementa progresivamente hasta alcanzar el 99,5% a los 15 años de edad, como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 1 Porcentaje de uso de dispositivos por edad entre los 10 y los 15 años.

	Usuarios de ordenador en los últimos tres meses	Usuarios de internet en los últimos tres meses	Disponición de móvil en los últimos tres meses
TOTAL	95,1	97,5	68,7
Por sexo			
Hombres	94,5	97,4	65,5
Mujeres	95,8	97,6	72,2
Por edad			
10 años	89,7	93,1	21,6
11 años	94,5	97,2	44,7
12 años	95,0	97,1	67,5
13 años	96,4	98,6	85,7
14 años	96,8	99,0	93,5
15 años	97,9	99,5	96,3

Fuente: INE, 2021, p. 12.

Cabe destacar que el 50,5% de los/as menores encuestados por Andrade et al. (2021) dispone de conexión a Internet en el Smartphone a través de un contrato y que más del 25% cuenta con datos ilimitados.

En la franja de edad de 16 a 24 años el uso de Internet está prácticamente generalizado, con un 99,7%. Este uso disminuye a medida que la edad aumenta, como se aprecia en la siguiente tabla, siendo del 91% entre los 55 y los 64 años y de 73,3% entre los 65 y los 74 años.

Tabla 2 Porcentaje de uso de dispositivos por edad entre los 16 y los 74 años.

	Usuarios de Internet en los tres últimos meses	Usuarios diarios de Internet (al menos 5 días a la semana)	Personas que han comprado por Internet en los tres últimos meses
TOTAL	93,9	85,8	55,2
Por sexo			
Hombres	93,9	85,1	55,7
Mujeres	93,9	86,5	54,8
Por edad			
De 16 a 24 años	99,7	96,9	64,6
De 25 a 34 años	99,3	95,9	74,3
De 35 a 44 años	98,4	94,1	68,7
De 45 a 54 años	98,0	89,6	58,3
De 55 a 64 años	91,0	78,5	39,1
De 65 a 74 años	73,3	56,3	23,0

Fuente: INE, 2021, p. 6.

Estos datos evidencian que las generaciones más jóvenes son precursoras en la absorción de las nuevas tecnologías digitales lo que confirma la tesis que habla de la existencia de una preocupante brecha digital (Calderón, 2019). Esta brecha digital recoge aspectos propios de la Primera brecha digital, basada en el modelo *Haves or Have nots de los años 90*, relativo a la tenencia de medios digitales.

Si nos fijamos en los datos ofrecidos por INE (2020), observamos que también se dan diferencias entre los aspectos que conformaron el concepto de Segunda brecha digital a partir del año 2000: la calidad del acceso, el tipo de uso de Internet, la competencia digital o la actitud hacia los medios digitales.

Esta aproximación teórica se basó en el surgimiento de otras desigualdades a partir de la proliferación de nuevas tecnologías, lo que llevó a entender la brecha digital como un fenómeno multidimensional. En palabras de Ragnedda, “es inevitable que el incesante cambio tecnológico reintroduzca continuamente nuevas desigualdades” (2017, p.16).

Este autor considera que el mero estudio de los aspectos considerados en la Segunda brecha digital no consigue explicar “los procesos por los cuales las tecnologías digitales se integran, median, facilitan e inhiben las prácticas sociales cotidianas de los sujetos” (Calderón, 2018, p.451).

Ragnedda da un paso más y propone el concepto de Tercera brecha digital en la que se comprenden las diferencias en los beneficios y oportunidades obtenidos en el uso de los medios digitales, partiendo de las condiciones socio-económicas y culturales y de la competencia digital de cada persona (Ragnedda, 2019).

Es por ello imprescindible recurrir a los y las propias adolescentes para conocer de primera mano y en sus respectivos contextos los detalles de su relación con las TICs, siguiendo la línea de autores como Martínez y Espinar (2012).

2.2 Usos de Internet

2.2.1 Dispositivos y Frecuencia de uso

2.2.2 Actividades desarrolladas en Internet

2.2.3 Aplicaciones más utilizadas por menores

2.2 Usos de Internet

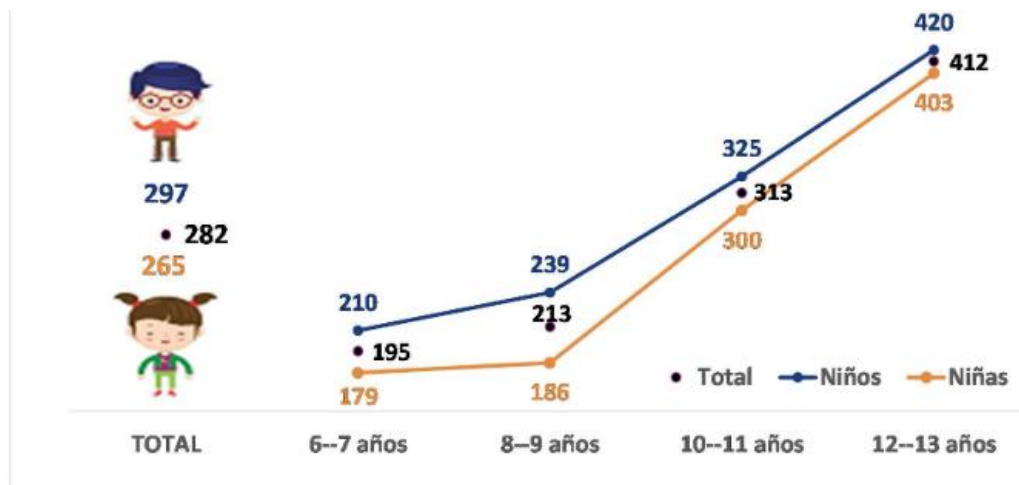
2.2.1 Dispositivos y Frecuencia de uso

Resulta llamativo el grado en que los/as menores han incorporado los medios digitales a su día a día hasta el punto de hacer de los mismos un uso generalizado en casi cualquier contexto y circunstancia.

El quinto estudio Asociación para la investigación de medios de comunicación [AIMC] Niñ@s (2018) sobre la relación que guardan los niños españoles de entre 6 y 13 años con los medios y la tecnología muestra que los/as menores pasan casi 5 horas diarias ante alguna pantalla, tiempo que aumentaba el fin de semana llegando a las 6 horas y media.

Además, como se aprecia en la siguiente gráfica, el tiempo de uso aumenta con la edad:

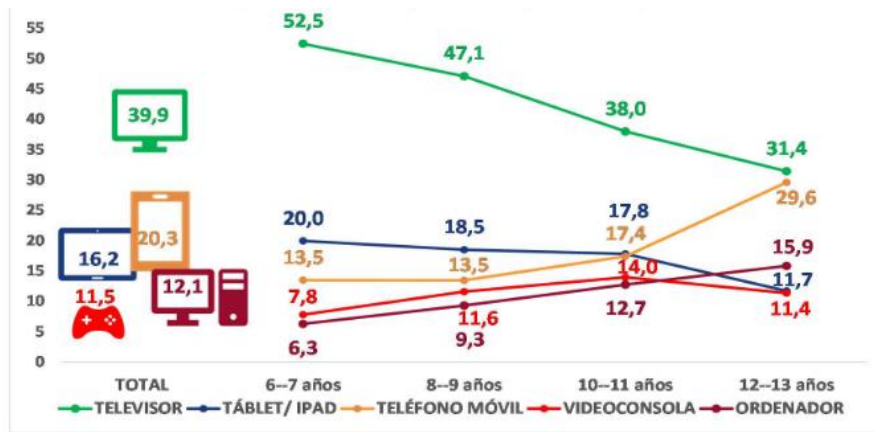
Figura 3 Media de minutos diarios ante alguna pantalla.



Fuente: AIMC Niñ@s, 2018, p.6.

También existen diferencias por razón de edad en la frecuencia de uso los diferentes dispositivos. Destaca un importante aumento de uso del teléfono móvil a medida que crecen, con un aumento menos significativo del ordenador mientras el uso de los demás dispositivos decrece a medida que aumenta la edad.

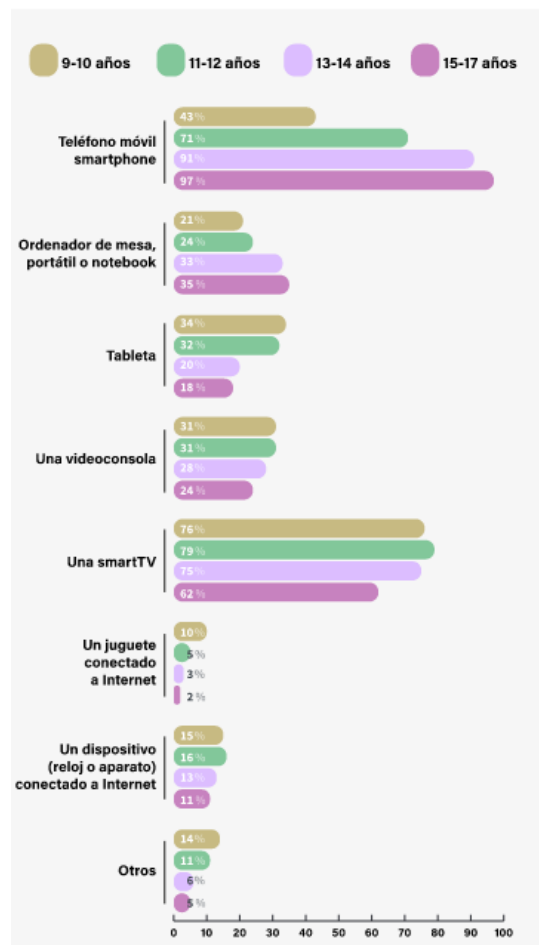
Figura 4 Reparto de tiempo en uso de dispositivos por edad.



Fuente: AIMC Niñ@s, 2018, p.5.

Por su parte, el estudio de Garmendia et al. (2019) sobre el uso de menores entre 9 y 17 años refleja que los dispositivos más utilizados diariamente son los Smartphones (76%), seguido de cerca por la Smart TV (72%) y, en un porcentaje mucho menor por la videoconsola (29%), el ordenador (28%) y la Tablet (26%).

Figura 5 Reparto de tiempo en uso de dispositivos por edad



Fuente: Garmendia et al., 2019, p.16.

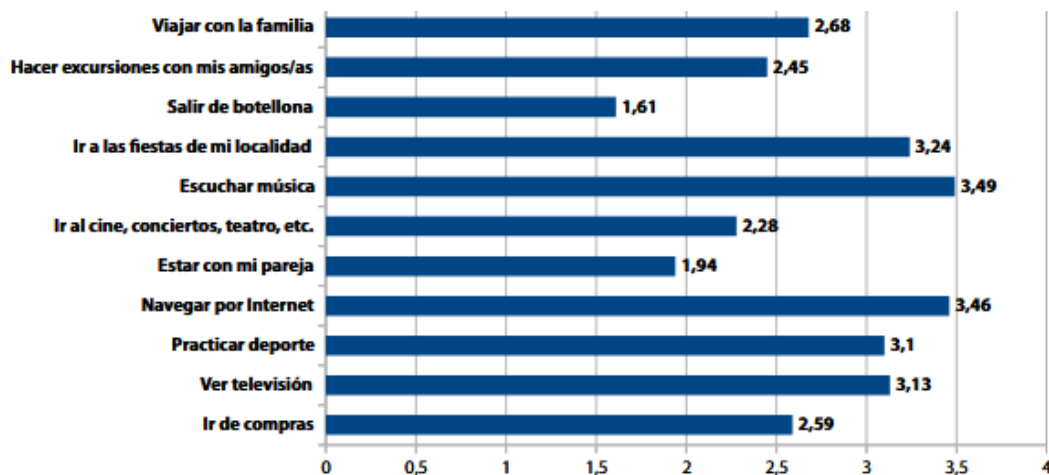
Estas preferencias de uso son confirmadas por los datos de García-Jiménez et al. (2020), que conforman al teléfono móvil como el dispositivo más utilizado entre los estudiantes de la ESO (88,5%), al que siguen el ordenador personal (42,2%) y la tableta (41,7%) en un porcentaje mucho menor. A diferencia de los datos ofrecidos por Garmendia et al. (2019), estos autores muestran una utilización de la Smart TV mucho menor, con un 30,9% frente al 72%.

Los propios menores parecen ser conscientes de la magnitud de su uso como se desprende del estudio de Ballesteros y Picazo (2018) en que el 83% de los menores encuestados dicen hacer un uso intensivo del móvil y de las redes sociales mientras que un 15% reconoce utilizar este dispositivo durante las clases.

2.2.2 Actividades desarrolladas en Internet

El hecho de que el día a día de preadolescentes y adolescentes se desarrolle con y desde los dispositivos digitales, ha promovido la calificación de estos colectivos como “nativos digitales” en oposición a “inmigrantes digitales” (Prensky, 2001), en referencia al resto de la población. Esta consideración ha llevado a analizar la dimensión que el uso de los medios digitales tiene entre otras actividades desarrolladas por los/as menores en su tiempo libre, confirmándose que navegar por Internet (3,46%) es, junto con Escuchar música (3,24%) la actividad más frecuentemente desarrollada:

Figura 6 Actividades realizadas por los y las menores en el tiempo libre.

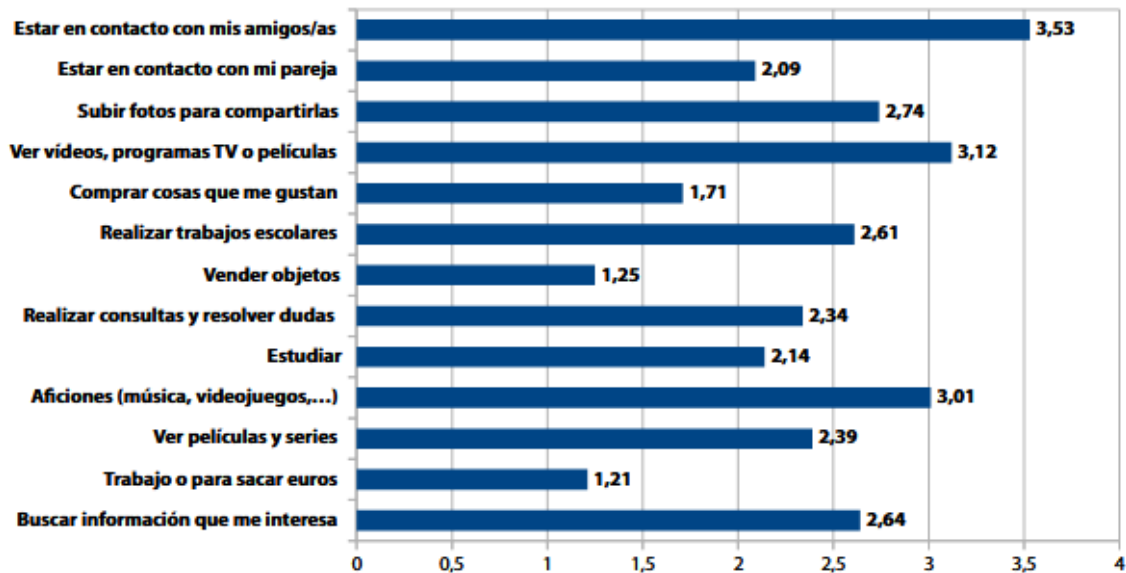


Fuente: González-Ramírez y López-Gracia, 2018, p.78.

Entre los usos más habituales de los/as menores en Internet los resultados obtenidos por estas autoras muestran que estar en contacto con sus amigos/as es el uso fundamental de Internet con una media de 3,53%, muy lejos de la siguiente actividad en frecuencia de uso que sería la visualización de videos, películas etc. (3,12%), disfrutar de aficiones como videojuegos o música (3,01%) o subir fotos para compartirlas (2,74%). Con porcentajes similares de 2,64% y 2,61% están la búsqueda de información y la realización de trabajos extraescolares, respectivamente. Para estas dos últimas actividades tienden a consultar audiovisuales de contenido formativo en la plataforma YouTube (Pérez-Torres et al., 2018).

En consecuencia, la principal motivación de los/as menores para el uso de Internet es relacional, siendo también importante la recreativa o el entretenimiento y, en menor medida, la informativa o formativa.

Figura 7 Frecuencia de actividades en Internet.



Fuente: González-Ramírez y López-Gracia, 2018, p.79.

A partir de los datos obtenidos por el Instituto Vasco de Estadística [Eustat] (2020), observamos que entre los/as menores de entre 6 y 14 años de edad destacan los usos dirigidos al ocio: visualizar videos de sitios para comprar (77,9%), jugar o descargar juegos (59,3%), escuchar música (52,3%), correo electrónico (37,7%), ver programas por Internet (17,5%), ver películas o videos bajo demanda (Netflix-14,1%).

Por su parte, García-Jiménez et al. (2020, p. 277), preguntan sobre la frecuencia de realización de determinadas actividades en Internet, entre las cuales la más habitual es la descarga y escucha de música de plataformas dedicadas a ello (65,4%). La más utilizada es Spotify aunque también utilizan YouTube, pasando de un formato solo de audio a un formato audiovisual (Pedrero-Esteban et al., 2019). Se trata de una actividad con una clara finalidad de diversión y entretenimiento (Espín Álvarez y Freire Muñoz, 2019).

Entre el 35% y el 38% se encuentran las siguientes actividades: mirar las recomendaciones y memes que llegan (38,5%), jugar a juegos online (35,7%) y descargar o ver películas, series y televisión online (35,2%). En esta última actividad, los/as menores tienen preferencia por el visionado de series de ficción, películas o contenido de entretenimiento (García Jiménez et al., 2018).

Como se aprecia en la siguiente gráfica, dos actividades rondan el 20% de frecuencia de realización, la consulta de información (20,7%) y la participación en mundos virtuales (18,8%), mientras el resto de actividades por las que se preguntó a los/as menores no superan el 10%.

Tabla 3 Frecuencia de actividades en Internet.

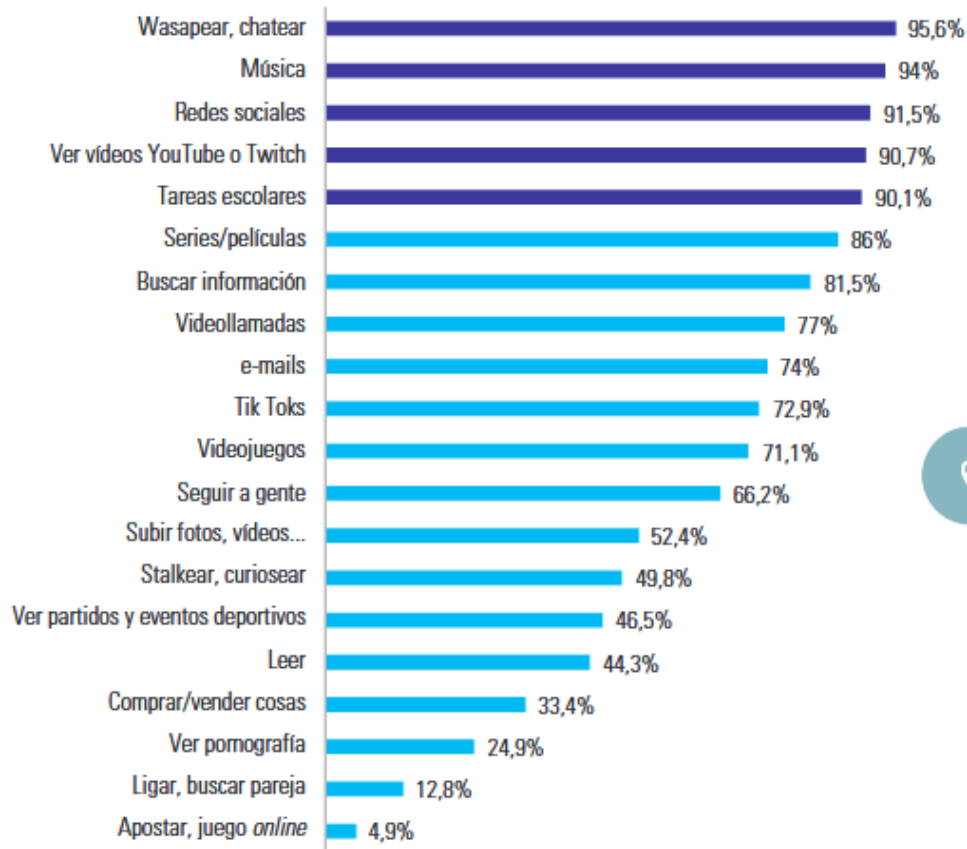
Descargar o escuchar música (Spotify, iTunes)	65,4%
Mirar las recomendaciones y memes que me llegan	38,5%
Jugar a juegos online	35,7%
Descargar o ver películas o series, televisión online	35,2%
Consultar información de actualidad online (noticias)	20,7%
Participar en mundos virtuales (Minecraft, Roblox,...)	18,8%
Acceder a páginas de sexo/de adultos	10,4%
Hacer compras o ventas online (Wallapop o similar)	9,5%
Buscar información sobre relaciones sexuales	7,0%
Acceder a páginas de búsqueda de pareja	5,4%
Buscar información sobre cómo consumir o dónde conseguir drogas	5,1%
Acceder a páginas de apuestas deportivas o casino online	4,8%

Fuente: García-Jiménez et al. 2020, p. 277.

Si comparamos algunas de las acciones más frecuentes de este estudio con los datos obtenidos del Eustat (2020) vemos que hay claras diferencias respecto a su frecuencia de uso. Por ejemplo, mientras en los datos de García-Jiménez et al. (2020) solo el 35,7% juega a juegos online, en los datos del Eustat (2020) y Andrade et al. (2021) el porcentaje alcanza el 59,6% y el 58,7%, respectivamente.

Confirmando las conclusiones de González-Ramírez y López-Gracia (2018), Eustat (2020), García-Jiménez et al. (2020) o Golpe-Ferreiro (2017), Andrade et al. (2021), afirman que los cuatro usos más habituales entre los/as menores en Internet tienen fines relacionales o lúdicos: wasapear o chatear (95,5%), escuchar música (94%), utilizar redes sociales (91,5%) y ver videos en Youtube o Twitch (90,7%). El quinto es la realización de tareas escolares (90,1%).

Figura 8 Frecuencia de actividades en Internet.



Fuente: Andrade et al., 2021, p.31.

En el análisis de las actividades según el género de los/as menores se aprecia que las chicas prefieren las actividades con una finalidad social mientras que los chicos hacen mayor uso de actividades con finalidad de entretenimiento como ver videos en Youtube o Twitch, jugar a videojuegos, ver eventos deportivos y pornografía, ligar o buscar pareja y apostar.

Si nos fijamos a las distintas actividades según la edad vemos que todas las actividades aumentan con la edad salvo tres que practican más los/as pequeños/as que los/as mayores: ver videos, ver Tik Toks y jugar a videojuegos.

Por último, la investigación de Garmendia et al. (2019) además de analizar las actividades online más frecuentes en la actualidad, muestra la evolución de las principales actividades a partir de la comparativa de los datos obtenidos en tres investigaciones realizadas en 2010, 2015 y 2018. Estos autores, muestran unas conclusiones muy similares a las de Andrade et al. (2021): las actividades más frecuentes son comunicarse con familiares y amigos (70%), escuchar música (63%), ver videoclips (55%) y jugar online (46%), cuyas finalidades son la comunicación y el entretenimiento. La siguiente actividad más frecuente es la realización de tareas escolares (43%).

También coinciden en señalar que la práctica de las actividades aumenta con la edad salvo en el caso de los juegos online. Esta actividad es la que muestra mayores diferencias por razón de género con 37 puntos de diferencia en los/as menores de entre 9 y 12 años y 44 puntos en los/as menores de entre 13 y 17 años.

Entre los/as menores de 9 a 12 años los niños ven más videos y juegan más online y las niñas escuchan más música pero no son diferencias significativas.

En lo que a la evolución de los usos de Internet se refiere, la comparativa de la práctica de actividades diarias en 2015 y 2018 muestra que se ha producido un incremento en la práctica de todas ellas.

Tabla 4 Actividades en Internet desarrolladas a diario.

Actividad	Año	9-12 años		13-17 años		TOTAL
		Niño	Niña	Niño	Niña	
Ver videoclips	2018	53%	42%	64%	63%	55%
	2015	29%	28%	64%	56%	44%
Visitar una red social	2018	26%	24%	49%	52%	37%
	2015	6%	13%	42%	50%	27%
Escuchar música en internet	2018	48%	52%	72%	83%	63%
	2015	18%	28%	59%	66%	42%
Usar internet para trabajos escolares	2018	34%	36%	45%	59%	43%
	2015	15%	23%	38%	37%	28%
Leer buscar, noticias online	2018	16%	10%	30%	21%	19%
	2015	4%	2%	17%	16%	10%

Fuente: Garmendia et al., 2019, p. 20.

A la vista de los datos, los y las menores de entre 9 y 12 años son quienes más han aumentado la realización de actividades entre las que destaca el hábito de escuchar música, el visionado de videoclips o la visita a redes sociales.

2.2.3 Aplicaciones más utilizadas por menores

La oferta de aplicaciones crece vertiginosamente y la amplia variedad de productos hace que las preferencias de los/as menores cambien con rapidez, aunque siempre respondan a los mismos intereses: entretenimiento y comunicación. Las aplicaciones más utilizadas en respuesta a estas motivaciones son las aplicaciones de mensajería instantánea y las redes sociales.

2.2.3.1 Redes sociales

Las Redes Sociales han experimentado transformaciones importantes en los últimos años. Hasta la creación de los Foros, Blogs y posteriormente las Redes sociales online, la relación entre iguales durante la adolescencia se daba en un entorno físico determinado y a partir de la proximidad e intereses comunes.

Este tipo de redes sociales se denominan Analógicas o Redes sociales Off-Line y se caracterizan por su desarrollo sin mediación de aparatos o sistemas electrónicos.

El origen de este concepto se encuentra en las teorías de dos sociólogos coetáneos de finales del siglo XVIII: Emile Durkheim y Ferdinand Tönnies. Este último, explicó que los grupos sociales pueden estar vinculados por lazos sociales y personales directos (creencias, valores, etc.) o por lazos formales e instrumentales.

A esta teoría Durkheim añadió una visión que excedía la individualidad afirmando que cuando los individuos interactúan constituyen una realidad nueva y generan un fenómeno social. (Sasín, 2010).

Pero fue el filósofo y sociólogo Georg Simmel quien creó el concepto y la Teoría de las Redes Sociales (Morales, 2012).

Con el desarrollo de las tecnologías de la comunicación e influenciados por la teoría de los Seis Grados, según la cual toda la gente del planeta está conectada a través de no más de seis personas, se desarrolló un software que permitió la creación de la primera red social online.

El concepto de red social online se refiere a: "...servicios prestados a través de Internet que permiten a los usuarios generar un perfil público, en el que plasmar datos personales e información de uno mismo, disponiendo de herramientas que permiten interactuar con el resto de usuarios afines o no al perfil publicado" (Agencia Española de Protección de Datos, AEPD, e Instituto Nacional de las Tecnologías de la Comunicación, INTECO, 2009).

Se puede afirmar que el crecimiento de las redes sociales en internet ha sido exponencial a partir de la etapa de la Web 2.0, donde el usuario de internet dejó de ser un simple observador y consumidor de contenidos a un verdadero generador de los mismos.

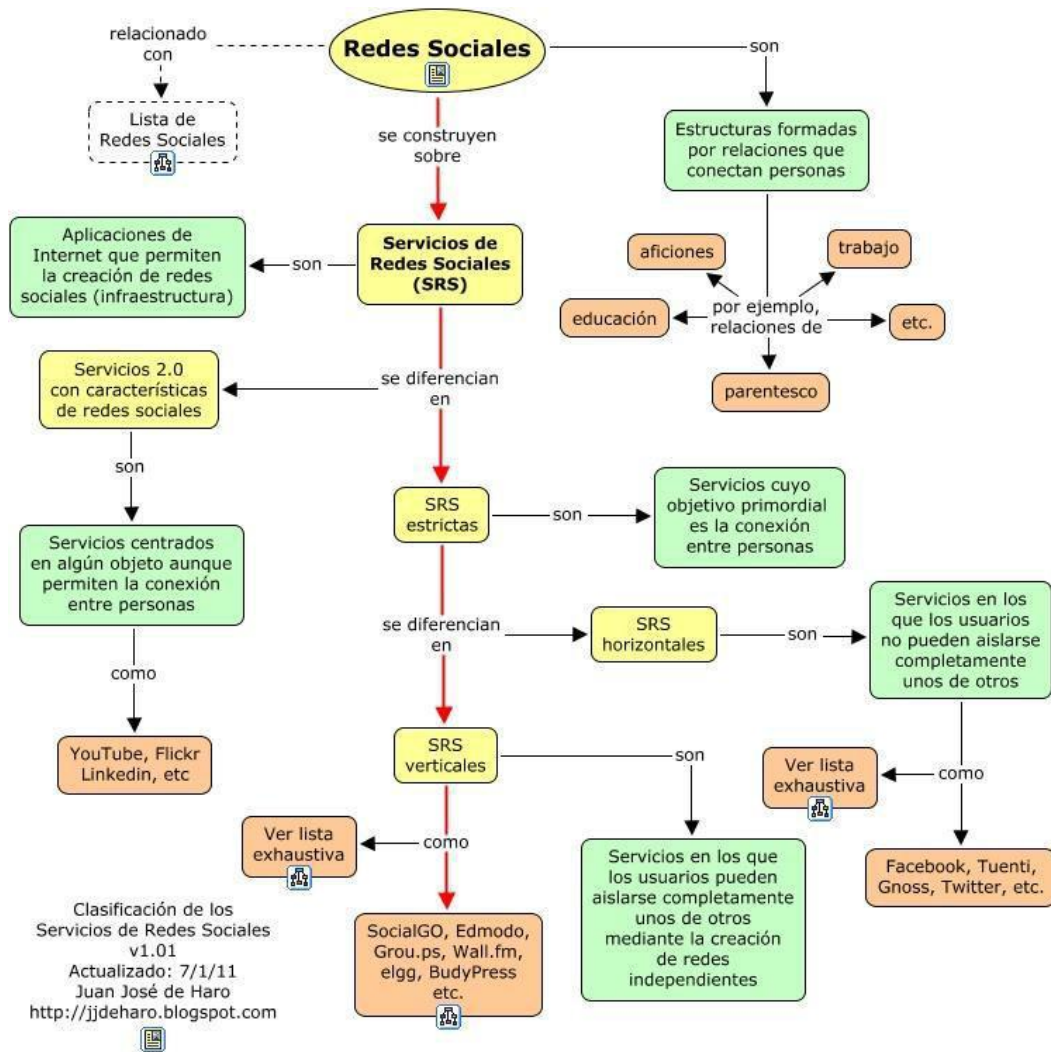
El desarrollo de las redes sociales ha seguido distintos ritmos: desde su surgimiento en 1997 con la creación de SixDegrees.com y las posteriores AsianAvenue, Blackplanet y MiGente, hasta el año 2001, la evolución e implantación fueron paulatinas, pero a partir de la etapa de la Web 2.0 en que el usuario pasa de ser consumidor de contenidos a crearlos, su crecimiento ha sido exponencial (Fernández, 2011).

La proliferación y diversificación de las redes sociales ha motivado la creación de diversas clasificaciones entre las que destacan los siguientes binomios:

- Redes Sociales Estrictas Vs Servicios con características de Redes Sociales
- Redes Sociales Horizontales Vs Redes Sociales Verticales

La relación entre cada uno de estos conceptos y su explicación se muestran en la siguiente figura elaborada por Juan José de Haro (2011).

Figura 9. Concepto y tipos de redes sociales



Fuente: Haro, 2011.

Durante los últimos años la red social más utilizada ha sido Facebook, junto con Twitter entre otras, sin embargo, se ha producido un estancamiento en el crecimiento de estas redes ante la fuerte competencia de los dispositivos de mensajería instantánea. Las únicas redes sociales que no se resienten son las que utilizan primordialmente la imagen y se dirigen a un público adolescente, siendo sus redes sociales favoritas YouTube, Instagram y TikTok (Andrade et al., 2021).

2.2.3.2 Aplicaciones de Mensajería instantánea

En lo que a dispositivos de socialización se refiere, estudios recientes confirman que la herramienta más utilizada por los/as preadolescentes y adolescentes en los Smartphone es la aplicación de mensajería instantánea.

Los sistemas de mensajería instantánea se definen como “...un canal de comunicación donde dos o más usuarios intercambian mensajes en tiempo real a través de Internet. Estos mensajes pueden estar basados en texto, foto, vídeo e incluso compartir la ubicación o tarjetas del usuario”. (Ojeda y Mármol, 2016, p. 137).

Una amplia variedad de sistemas de mensajería instantánea, WhatsApp, Line, Telegram, WeChat, Facebook messenger, SnapChat, Hangouts, Skype y Viber han competido en el mercado de las telecomunicaciones (Ojeda y Mármol, 2016).

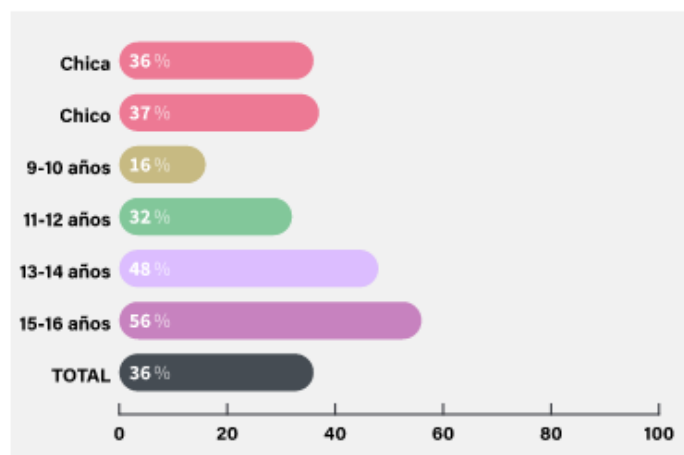
Ya en 2014 el sistema más utilizado en España, también por lo/as menores de edad, era WhatsApp y su tiempo de uso superaba incluso al destinado a Internet (AIMC, 2014).

Hoy en día se mantiene como una de las aplicaciones de mensajería instantánea preferidas junto con Messenger Instagram, Messenger Twitter y Messenger Facebook (González-Ramírez y López-Gracia, 2018).

2.2.3.3. Hábitos de uso de Redes Sociales y Aplicaciones de Mensajería Instantánea

El informe elaborado por Garmendia et al. (2019) ofrece una imagen de la frecuencia de uso de las redes sociales y de las posibles diferencias por razón de género y edad. Del mismo se desprende que uno de cada tres menores visita las redes sociales diariamente, varias veces al día o continuamente.

Figura 10 Frecuencia diaria de visitas a redes sociales por género y edad



Fuente: Garmendia et al., 2019, p. 21.

El uso de las redes sociales aumenta significativamente con la edad, pero las diferencias por razón de género son mínimas.

Un año después, la investigación de García-Jiménez et al. (2020), muestra una frecuencia de uso mayor: el 74% de los menores usa las redes sociales a diario: “el 28,8% de los encuestados afirma que accede a las redes sociales continuamente. A su vez, el 24,5% declara que lo hace varias veces al día y, por su parte, un rato todos los días el 21%.” (p. 276).

El uso diario de WhatsApp es incluso superior, con un 83,3%. El porcentaje de menores que accede continuamente es del 28%, al igual que en el caso de las redes sociales, y el 29,5% es el porcentaje de menores que accede varias veces al día.

“El 98,5% de los/as menores españoles de entre 11 y 18 años está registrado por lo menos en una red social, el 83,5% en tres o más y el 61,5% tiene varias cuentas o perfiles dentro de la misma red social” (Andrade et al., 2021, p.27).

Como muestra la siguiente tabla, con la edad aumenta sobretodo la utilización de tres o más redes sociales, pero también tener más de un perfil en la misma red social.

Tabla 5 Número de redes sociales utilizadas.

	Femenino	Masculino	1º-2º ESO	3º-4º ESO
Registrado en al menos 1 RS	98,7%	98,3%	97,7%	99,3%
Registrado en 3 o más RRSS	85,4%	81,6%	78,8%	88,4%
Más de un perfil en la misma RS	67,1%	55,9%	57,4%	65,8%

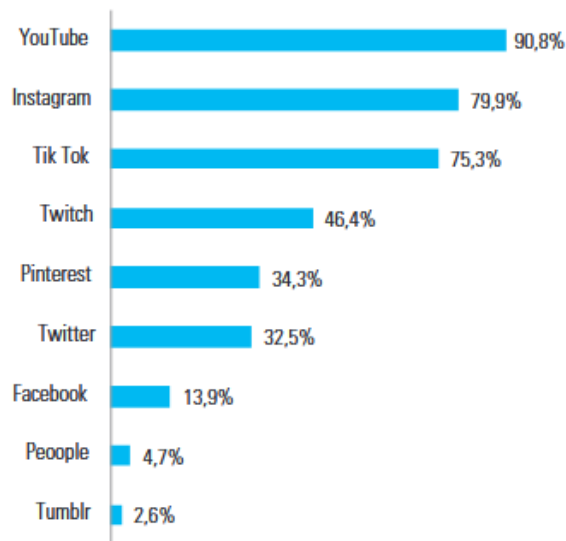
Fuente: Andrade et al., 2021, p.27.

En lo que al género se refiere, chicos y chicas están registrados en una red social en la misma medida, sin embargo, son más las chicas que utilizan tres o más redes sociales y que tiene más de un perfil en la misma red social.

Las preferencias entre los/as menores españoles por unas u otras redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea han variado en pocos años. Las características de unas y otras en cuanto a opciones de privacidad o tipos de relación para la que se destinan, pueden explicar la preferencia por el uso de una u otra en cada momento y circunstancia. De esta manera, “los menores, al igual que los adultos, desarrollan sofisticados repertorios relacionados con los hábitos, dispositivos y servicios de entre los cuales eligen en cada caso el que mejor encaja en la situación y relación comunicativa” (Garmendia et al., 2019, p. 21 y 22).

Si hace cuatro años las favoritas eran Instagram, Twitter y Facebook (Golpe-Ferreiro et al., 2017), en la actualidad solo Instagram se mantiene entre las tres favoritas, mientras que Twitter y Facebook han sido desbancadas por Youtube y Tik Tok. A estas les siguen Twitch, Pinterest y Twitter, que son utilizadas por al menos uno de cada tres menores.

Figura 11. Redes sociales más utilizadas



Fuente: Andrade et al., 2021, p.27.

Las preferencias por unas u otras redes sociales también varían dependiendo del género siendo Tik Tok y Pinterest más utilizadas por las chicas y Twitch por los chicos.

En relación a las aplicaciones de mensajería instantánea, los datos de este estudio confirman la incorporación generalizada de las mismas al colectivo de menores el 99% del cual utiliza al menos una de estas aplicaciones mientras que la mitad, el 49,9%, utiliza tres o más.

La práctica totalidad utiliza WhatsApp (95%), el 59,2% utiliza Direct Instagram y el 34,5% utiliza Discord. A estas aplicaciones les siguen Meet y Snapchat con un 19,7% y 19,2% respectivamente. La diferencia más importante por razón de edad se encuentra en el uso de Direct Instagram que pasa de un 48% entre los/as pequeños/as a un 71% entre los/as mayores.

En cuanto al género también se aprecian diferencias pues las chicas muestran un uso mucho mayor de Snapchat con un 29,1% frente a un 9,6% y los chicos utilizan mucho más Discord, con un 53% frente a un 15%, y Telegram, con un 16,4% frente a un 8,3%.

Es interesante concretar el uso específico que se hace tanto de las aplicaciones de mensajería instantánea como de las redes sociales. González-Ramírez y López-Gracia (2018) consideran llamativo que el uso principal sea concretar un encuentro offline (81,7%), a lo que le sigue el uso comunicativo con familiares (79,2%), con compañeros de clase (76,1%), con amigos que están alejados (65,8%) y con la pareja (34,2%). También se utiliza con una finalidad formativa (67,3%) y de entretenimiento, pasando el rato de charla (56,7%).

En lo que a los usos concretos de las redes sociales se refiere, la actividad mayoritaria es relacionarse con amigos (87,6%), seguido de comentar las fotos subidas y experiencias vividas (55,8%) y hacer nuevos amigos (54,9%)

La preferencia de la finalidad y los usos comunicativos se confirman a partir de los resultados obtenidos por Garmendia et al. (2019), siendo la actividad más frecuente el contacto con

familiares e iguales que el 69% de los/as menores realiza a diario, varias veces al día o casi todo el día. Las chicas se comunican un 10% más que los chicos, con un 88% frente a un 78%. También entre niños/as (9-12 años) y adolescentes (13 a 17 años) se observan diferencias, siendo mayor la frecuencia comunicativa de los/as adolescentes frente a la de los/as niños/as.

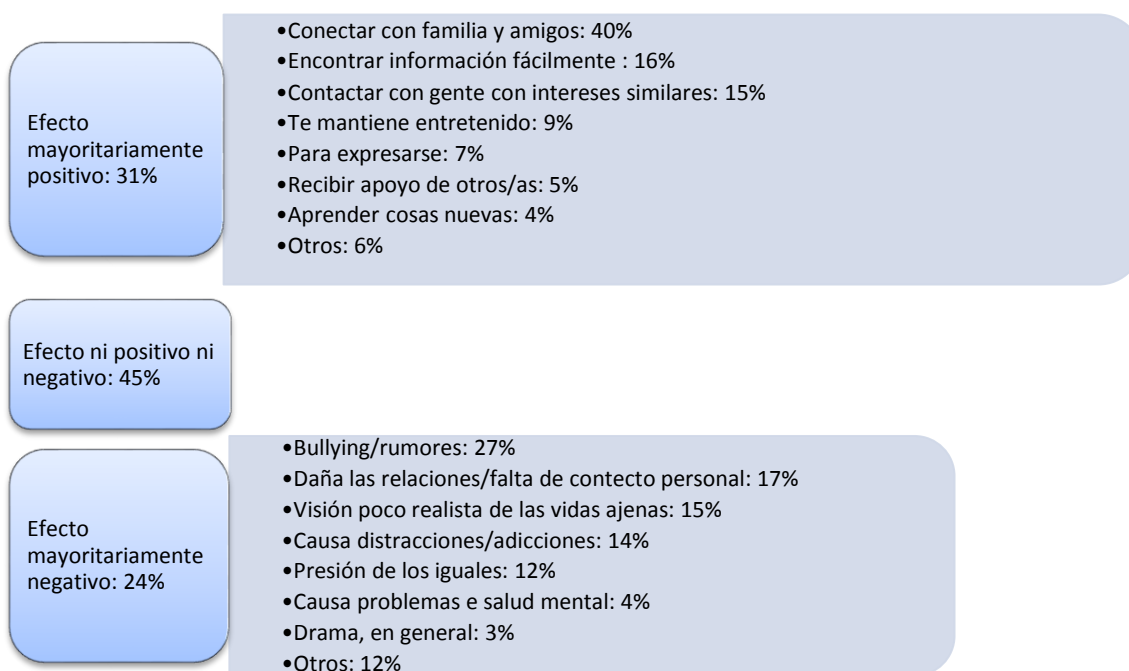
2.2.3.4. Motivaciones y valoración que los/as menores hacen de las Redes Sociales, Aplicaciones de Mensajería Instantánea e Internet

En consonancia con los usos mayoritariamente relacionales y comunicativos que los/as menores realizan en las redes sociales, ante la pregunta de Andrade et al. (2021) sobre las motivaciones que les impulsan a visitar estas aplicaciones, el 58,1% señala que lo hace para hacer amigos y el 44,3% para no sentirse solo. En menor medida, lo hace para mostrarse como realmente es (33%), ser aceptado por los demás (27,8%) y ser popular (27,2%).

Las chicas superan a los chicos en todas las motivaciones salvo en la de ser popular. La diferencia más importante por razón de edad se da respecto a la motivación de hacer amigos, en que los/as adolescentes presentan un porcentaje mucho mayor que los/as niños, con un 65,3% frente a un 51,2%.

En lo que se refiere a la valoración que los/as menores hacen de las redes sociales, un estudio realizado por Anderson y Jiang (2018) con menores estadounidenses de entre 13 y 17 años, muestra que la mayoría de ellos considera que los medios sociales no poseen ni efectos positivos ni negativos sobre sus vidas (45%), el 31% considera que solo obtienen beneficios mientras que el 24% percibe que tienen un impacto negativo.

Figura 12. Valoración que los y las menores hacen de las Redes sociales



Fuente: Adaptado de Anderson y Jiang, 2018, p.5.

Estos autores destacan entre los beneficios más mencionados por los/as menores la conectividad con amigos y familiares, y el acceso a la información. Entre los perjuicios señalan: el acoso o propagación de rumores, perjuicio en las relaciones y falta de contacto en persona, la visión poco realista de las vidas ajenas y la provocación de distracciones y adicción.

Por su parte, García-Jiménez et al. (2020) muestran que, ante la frecuencia de uso de este tipo de aplicaciones, el 51,6% de los/as menores afirma que las redes sociales le hacen perder mucho tiempo. A pesar de ello, valoran de manera positiva otros aspectos de las redes sociales pues consideran que: pueden expresar libremente sus opiniones (45%) y les permite estar integrados en su grupo de amigos/as (31,8%).

Un porcentaje menor de menores percibe de manera negativa su uso de las redes sociales pues entiende que: sí le aísla de la vida real (29,5%), se sienten presionados para contestar inmediatamente a las comunicaciones vía redes sociales y mensajería instantánea (27,5%) o para publicar o dar un “like” (16,4%), han tenido malos entendidos que les han llevado a perder a un amigo/a (23,1%) y piensa que se está perdiendo alguna cosa si no se conecta (22,3%) y se siente controlado (20%).

Tabla 6. Opinión sobre las redes sociales

Las redes sociales me hacen perder mucho tiempo	51,6%
A través de redes sociales, puedo expresar mis opiniones	45,0%
Las redes sociales me hacen sentir más integrado en mi grupo de amigos	31,8%
Las redes sociales te aíslan de la vida real	29,5%
A menudo me siento presionado/a a contestar inmediatamente a los mensajes que me llegan por redes sociales o WhatsApp	27,5%
A menudo he tenido problemas de malos entendidos en redes sociales o WhatsApp, hasta el punto de perder un amigo/a	23,1%
Cuando no tengo acceso a las redes sociales y/o WhatsApp, me pongo nervioso/a pensando que me puedo estar perdiendo algo	22,3%
A veces me siento totalmente controlado en las redes sociales	20,0%
A menudo me siento presionado/a a publicar contenidos en redes sociales que obtengan muchos likes y me gusta	16,4%

Fuente: García-Jiménez et al., 2020, p. 278.

Garmendia et al. (2019) analizan las diferencias que los/as menores encuentran entre la comunicación online y offline.

Tabla 7. Valoración del contexto online

% Que responde "muchas veces" o "siempre"	9-12 años		13-17 años		TOTAL
	Niño	Niña	Niño	Niña	
Sé qué hacer si alguien actúa online de una manera que no me gusta [N=2.845]	40%	36%	72%	68%	53%
Me siento seguro en internet [N=2.868]	53%	39%	69%	54%	53%
Me encuentro con personas que son amables y dispuestas a ayudarme en internet [N=2.867]	27%	18%	35%	34%	28%
Me resulta más fácil ser yo mismo online que cara a cara [N=2.843]	25%	14%	28%	21%	22%
Hablo de cosas diferentes en internet que con las personas cara a cara [N=2.852]	14%	9%	26%	17%	16%
Hablo de cosas personales en internet de las que no hablo cara a cara [N=2.856]	6%	3%	9%	7%	6%

Fuente: Garmendia et al., 2019a, p. 23.

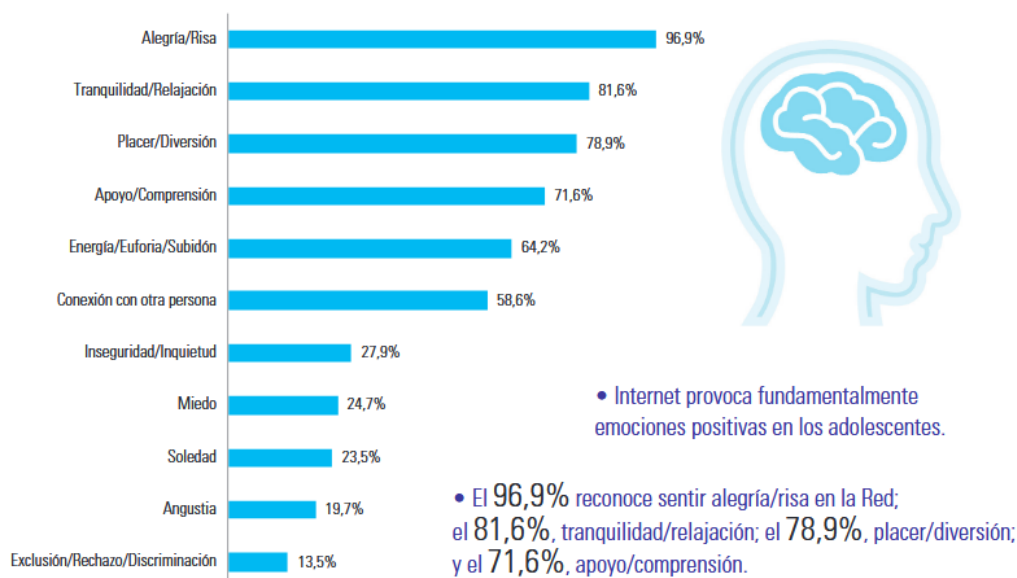
Solamente el 22% de los/as menores afirma que les resulta más fácil ser ellos mismos online que cara a cara, hablar de cosas diferentes en Internet que en persona (16%) y hablar más de cosas personales en Internet que cara a cara.

En la comparativa con datos de 2015 (Net Children Go Mobile) y 2010 (EU Kids Online en España), se aprecia que son menos los/as menores que consideran que la comunicación online es más sincera.

Resulta particularmente interesante las diversas respuestas ofrecidas por los/as menores a la pregunta sobre si se sienten seguros en Internet que solo ha respondido afirmativamente el 53%. Además, se observan diferencias entre los y las menores de manera que las chicas se sienten menos seguras que los chicos y los/as niños/as se sienten menos seguros que los/as adolescentes. Así, entre los 9 y 12 años, el 53% de los niños dice sentirse seguro, porcentaje que baja hasta el 39% entre las niñas. Entre los 13 y 17 años la diferencia por género se acentúa ligeramente con un 69% entre los chicos y un 54% entre las chicas.

Por último, resulta de interés conocer las emociones que el uso de Internet provoca en los/as menores:

Figura 13. Emociones provocadas por el uso de Internet

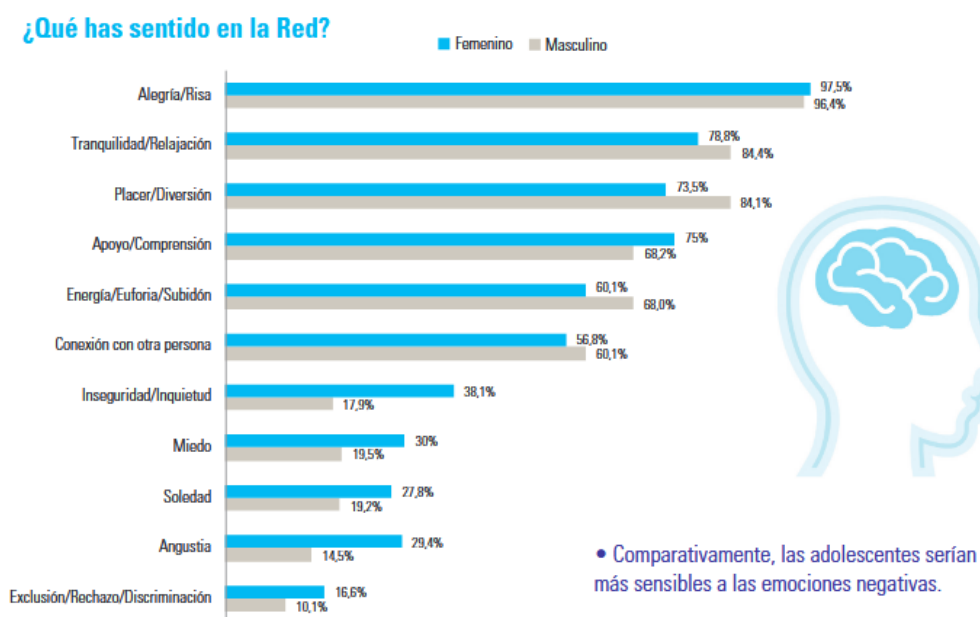


Fuente: Andrade et al., 2021, p.35.

A pesar de que las seis emociones más frecuentemente experimentadas son positivas, el porcentaje de menores que experimentan emociones negativas no es desdeñable ya que casi tres de cada 10 menores sienten inseguridad e inquietud; 2 de cada 10 sienten miedo, soledad o angustia; y 1 de cada 10 siente exclusión, rechazo y discriminación.

Las diferencias en las emociones sentidas por chicos y chicas son muy importantes ya que, como se aprecia en el gráfico, en todas las emociones negativas las chicas que las experimentan superan ampliamente a los chicos.

Figura 14. Emociones provocadas por el uso de Internet. Diferencias por razón de género



Fuente: Andrade et al., 2021, p.36.

Como se puede observar, destaca especialmente la diferencia en el sentimiento de inseguridad e inquietud, con un 38,1% frente a un 17,9%; el sentimiento de miedo, con un 30% frente a un 19,5%; el sentimiento de soledad, con un 27,8% frente a un 14,5% y el sentimiento de angustia con un 29,4% frente a un 14,5%.

Asimismo, las chicas experimentan emociones positivas en menor medida que los chicos, aunque la diferencia porcentual es menor que en las emociones negativas, salvo en dos casos: la alegría o la risa y el apoyo o la comprensión.

Finalmente, la comparativa de las emociones experimentadas a distintas edades muestra que los y las adolescentes de entre 13 y 17 años experimentan todas las emociones en mayor medida que los y las niñas de entre 9 y 12 años lo que parece indicar que el uso de Internet y las RRSS tiene un mayor impacto emocional a medida que los/as menores crecen.

2.3 Marco normativo

2.3.1 La legislación aplicable al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación

2.3.2 Reglas de acceso y uso de las plataformas digitales por parte del colectivo adolescente

2.3.3 La normativa de las plataformas digitales más utilizadas por el colectivo adolescente

2.3.4 Grado de conocimiento y cumplimiento de la normativa por parte de los/as usuarios/as. La anomia digital.

2.3 Marco Normativo

2.3.1 La legislación aplicable al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación

La rápida evolución de las tecnologías de la comunicación y el surgimiento de las redes sociales, las aplicaciones de mensajería instantánea, juegos online, etc., ha generado un nuevo espacio de relación interpersonal al que la normativa preexistente no podía dar una respuesta adecuada. En la práctica, esto ha provocado la promulgación de diversa normativa ad hoc., entre la que destaca la Regla de Protección de la Privacidad Infantil en Internet o Regla **COPPA (acrónimo de Children's Online Privacy Protection Act, 1998)**.

Esta norma se creó para proteger la información personal de los niños en los sitios web y servicios en línea – incluyendo las aplicaciones – dirigidos a chicos menores de 13 años. También se aplica a páginas de uso general siempre que los operadores de dichas páginas tengan conocimiento de estar recogiendo información personal de menores.

Entre sus principales aportaciones se encuentra la obligación de estos sitios y servicios/operadores de notificar a los padres la solicitud por parte de los hijos/as de acceder a sus servicios. Además, deberán solicitar y obtener su aprobación antes de recolectar, usar y revelar información personal del/a menor. El consentimiento paterno podrá permitir distintos usos de la información del/la menor (gestión interna, divulgación...).

Esta norma reconoce además el derecho de los padres/madres de ver todas las publicaciones de sus hijos/as.

En caso de incumplimiento de esta norma por parte de los operadores de las páginas webs o de las aplicaciones, la Comisión Federal de Comercio, FTC, será el organismo encargado de su correcta ejecución y al cuál se podrá recurrir en caso de incumplimiento.

Otra norma importante a nivel europeo y aplicable a todo su territorio, es el Reglamento Europeo de Protección de Datos, de plena aplicación desde el 25 de mayo de 2018. La misma, en su artículo octavo, requiere que quienes realicen una oferta directa a niños/as de servicios de la sociedad de la información dispongan del consentimiento para el tratamiento de datos personales de los/as menores. Este artículo fija la edad para que el/la menor de consentimiento en los 16 años y establece que sea el titular de la patria potestad quien dé el consentimiento para el tratamiento de datos personales de menores

La legislación española, al igual que la norma europea, exige el consentimiento de los/as menores o de los titulares de la patria potestad, pero establece la edad mínima para el consentimiento del/a menor en los 14 años, como se establece en el artículo 13.1 del **Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de carácter personal (LOPD)**:

Podrá procederse al tratamiento de los datos de los mayores de catorce años con su consentimiento, salvo en aquellos casos en los que la Ley exija para su prestación la asistencia de los titulares de la patria potestad o tutela. En el caso de los menores de catorce años se requerirá el consentimiento de los padres o tutores. (Art.13.1 RGPD, p.14)

Este requisito se recoge también en el artículo 7 de la posterior y, actualmente vigente, **Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD)** actualmente en vigor.

Sin embargo, la obligación de los servicios digitales de disponer con el consentimiento del/a menor para el tratamiento de sus datos personales plantea una dificultad que a día de hoy no se ha conseguido resolver y es la verificación de que dicho/a menor tiene efectivamente la edad que dice tener al dar su consentimiento.

Por este motivo, tanto la normativa europea como la española adjudican a los responsables de los ficheros y el tratamiento de los datos de carácter personal la obligación de comprobar la veracidad de la edad indicada: “El responsable del tratamiento hará esfuerzos razonables para verificar en tales casos que el consentimiento fue dado o autorizado por el titular de la patria potestad o tutela del niño, teniendo en cuenta la tecnología disponible” (Art. 8.2 del RGEPD, p. 38) y “Corresponderá al responsable del fichero o tratamiento articular los procedimientos que garanticen que se ha comprobado de modo efectivo la edad del menor y la autenticidad del consentimiento prestado en su caso, por los padres, tutores o representantes legales” (Art. 13.4 del RGPD, p. 14).

Tras la regulación del tratamiento de los datos personales de las personas físicas en el territorio europeo, se regularon los ilícitos penales derivados del incumplimiento de dicha normativa. Esto se hizo a través de la Directiva 2016/680 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016, orientada a la prevención, detección, enjuiciamiento de infracciones penales y ejecución de sanciones.

Recientemente, esta directiva se incorporó a la normativa estatal a través de la Ley Orgánica 7/2021, de 26 de mayo, de protección de datos personales tratados para fines de prevención, detección, investigación y enjuiciamiento de infracciones penales y de ejecución de sanciones penales.

Junto a estas leyes existe un amplio abanico de normas que afecta de manera directa o indirecta al ejercicio efectivo del derecho de participación de la ciudadanía en el que se incluyen la participación a través de las nuevas tecnologías de la comunicación. A continuación, se enumeran algunas de las normas más importantes:

Sociedad inclusiva y participativa

- Decreto 68/2000, de 11 de abril, por el que se aprueban las normas técnicas sobre condiciones de accesibilidad de los entornos urbanos, espacios públicos, edificaciones y sistemas de información y comunicación.
- Ley 56/2007, de 28 de diciembre, de Medidas de Impulso de la Sociedad de la Información.
- Ley 34/2002, de 11 de julio, de servicios de la sociedad de la información y de comercio electrónico.

Sociedad de la información y del conocimiento

- Proyecto de Ley de Aprendizaje a lo largo de la Vida.
- Directiva 2002/22/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de marzo de 2002, relativa al servicio universal y los derechos de los usuarios en relación con las redes y los servicios de comunicaciones electrónicas (Directiva servicio universal).
- Ley 11/2007, de 22 de junio, de acceso electrónico de los ciudadanos a los Servicios Públicos, que debe ser atendida en su totalidad.

Buen gobierno y Administración pública, Administración electrónica y servicios públicos electrónicos (Normativa autonómica)

- LEY 2/2004, de 25 de febrero, de Ficheros de Datos de Carácter Personal de Titularidad Pública y de Creación de la Agencia Vasca de Protección de Datos.
- DECRETO 308/2005, de 18 de octubre, por el que se desarrolla la Ley 2/2004, de 25 de febrero, de ficheros de datos de carácter personal de titularidad pública y de creación de la Agencia Vasca de Protección de Datos.
- Anteproyecto de Ley de Transparencia y Buen Gobierno del Gobierno Vasco Norma Foral 1/2010, de 8 de julio, sobre participación ciudadana.

La legislación nacional, internacional y autonómica se completa con aquellas normas que garantizan la protección de principios y derechos fundamentales en el uso de dichas tecnologías de la comunicación.

Derechos humanos, derechos fundamentales y derechos y deberes de la ciudadanía

- Declaración Universal de los Derechos Humanos
- Consejo de Derechos Humanos ONU: Resolución sobre libertad de expresión en Internet.
- Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (Carta Niza). Directiva 2002/22/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 7 de Marzo de 2002 relativa al servicio universal y los derechos de los usuarios en relación con las redes y los servicios de comunicaciones electrónicas (Directiva servicio universal).

2.3.2. Reglas de acceso y uso de las plataformas digitales por parte del colectivo adolescente

Internet se ha convertido en un fenómeno de difícil control por parte del sistema legal, siendo uno de sus mayores retos la defensa de los derechos fundamentales en el entorno virtual,

especialmente de aquellos que colectivos que requieren de una especial protección, entre ellos, los/as menores de edad.

Este colectivo se ha adelantado a los adultos en la utilización de la red de manera que el colectivo adulto, familias y educadores incluidos, ha tenido un conocimiento tardío y todavía escaso de las implicaciones que el uso de las redes sociales tiene para los menores.

En la práctica, los menores han auto-gestionado esta utilización y se han enfrentado en soledad o junto a sus iguales a una nueva realidad relacional en la cual la educación y el contraste son imprescindibles.

La sociedad intenta adaptarse a este rápido desarrollo tecnológico y a los nuevos espacios y herramientas de relación a través de la producción legislativa, pero la denominada “Sociedad Red” no está totalmente regulada (Gil, 2013).

Esta falta de regulación legal deriva en que los vacíos se han intentado cubrir por las reglas propias de cada dispositivo o plataforma digital, y, en su defecto, por los usos y hábitos de los propios usuarios.

A la luz de las más recientes investigaciones acerca de los principales usos de los/as adolescentes, las plataformas digitales que más utilizan son las redes sociales de Instagram, YouTube y TikTok, y el dispositivo de mensajería instantánea WhatsApp.

El acceso a todos estos dispositivos requiere de la realización de un Contrato por adhesión online entre la empresa titular del sitio web y el usuario. Este tipo contractual es aquél en el cuál el contenido se establece con prelación por una de las partes, en este caso la empresa, debiendo aceptar esa fórmula sin posibilidad de negociación quien desee formalizar el contrato, en este caso el/la usuario/a (Gil, 2013).

Este tipo de contrato por Internet es legalmente válido, aunque presenta más de una problema jurídico: por un lado, quien desee contratar debe aceptar unos términos y condiciones y unas políticas de privacidad impuestas unilateralmente y, por otro lado, resulta dudoso que el consentimiento prestado haya sido debidamente informado debido a que la formulación de los términos no facilita ni asegura que hayan sido leídos y comprendidos por los/as usuarios/as aunque hayan aceptado los términos adhiriéndose al contrato.

Por último, cabe mencionar el hecho de que los términos y condiciones habitualmente incluyen una cláusula sobre la Competencia jurisdiccional que se sitúa en países extranjeros, dejando al usuario/a en situación de debilidad en un hipotético caso de litigio.

2.3.3. La normativa de las plataformas digitales más utilizadas por el colectivo adolescente

Como se ha señalado en el apartado anterior, las plataformas digitales cumplen un papel regulador al establecer las reglas y requisitos de uso de las mismas.

El primer paso para acceder a las mismas consiste en la apertura de una cuenta de correo electrónico. Esta es la llave que permite a los/as menores acceder a las redes sociales, pero, ¿pueden los menores de edad tener una cuenta de correo electrónico?, ¿cuáles son sus mecanismos de protección de la información?

La apertura de toda cuenta de correo supone casi siempre la introducción de ciertos datos de tipo personal como el nombre, apellidos, edad, etc. y aceptar unas condiciones de uso, lo que choca con la protección de los datos de carácter personal de este colectivo.

Como ya se ha explicado en apartados anteriores, hasta los catorce años de edad los/as menores deben disponer del permiso paterno para ceder la gestión de sus datos personales a los operadores y así disponer de una cuenta de correo electrónico que les permita participar en las redes sociales.

Esta es la edad mínima para acceder a los siguientes dispositivos: 14 años para las cuentas de Google (Google, 2015), 14 años para acceder a Instagram y Facebook y 13 para YouTube. Todos estos servicios y dispositivos deben cumplir con la normativa que regula el sector y protege a sus usuarios, para lo cual dichas empresas han visto la necesidad de incluir, de manera progresiva, medidas de protección específicas.

En el caso de **Instagram**, por ejemplo, se han incorporado una serie de medidas de protección con el fin de que el uso de la plataforma sea más seguro para los/as menores (Mosseri, 2021).

- **Tratan de verificar la edad de las personas online** a través del desarrollo de nuevas tecnologías de inteligencia artificial y aprendizaje automático., periódicamente revisa y confirma la identidad y edad de sus usuarios expulsando a aquellos que no lleguen a la edad mínima legal (14 años para Tuenti y Facebook). Además, existe la posibilidad de que otras personas informen a la red de esta u otras conductas inadecuadas.
- **Restringen la comunicación entre menores y adultos**, impidiendo a estos últimos enviar mensajes, etiquetar o mencionar a menores que no les siguen.
- **Envían avisos de seguridad que promueven la cautela en las conversaciones con adultos** con quienes ya se comunican cuando han observado un comportamiento potencialmente sospechoso, en cuyo caso los/as menores tendrán la opción de finalizar la conversación, bloquear, reportar o restringir al adulto.
- **Dificultan la interacción entre los adultos que han mostrado ese comportamiento sospechoso y los/as menores**, impidiendo por ejemplo que vean cuentas de menores en la sección de usuarios sugeridos.
- **Recomiendan a los/as menores configurar sus cuentas como privadas.**
- A lo largo de 2022 añadirá las siguientes medidas: (1) animarán a los/as menores a cambiar de tema si permanecen un tiempo prolongado en el mismo, (2) lanzarán la función “Tomarte un descanso” que consiste en avisar a los/as menores de que han dedicado un tiempo excesivo y animarles a utilizar recordatorios para parar (Purohit et al., 2020), (3) ofrecerán formación a padres y madres a través de un centro educativo y les ofrecerán herramientas para conocer el tiempo que los/as menores

dedican a Instagram y puedan limitarlo. También incluirán una nueva opción para notificar a los padres si los/as menores reportan a alguien y (4) restringirán los contenidos que recomiendan en “Buscar” o “Cuentas sugeridas”.

2.3.4 Grado de conocimiento y cumplimiento de la normativa por parte de los/as usuarios/as. La Anomia Digital.

El término Anomia Digital es un nuevo concepto que se refiere al grado de conocimiento y cumplimiento de las condiciones y normas de utilización de los distintos servicios de comunicación de internet (Altuna et al., 2015).

En el ámbito de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación existen una variedad de normas en función del origen de las mismas y de la repercusión en caso de incumplimiento, de manera que se puede distinguir entre: normas establecidas por las Compañías, normas establecidas por la Sociedad y normas establecidas por Uno Mismo.

2.3.4.1 Normas establecidas por las Compañías: Las principales normas establecidas por las compañías y servicios más utilizados por los/as menores para acceder a las mismas son:

1. Contar con la edad necesaria para usar el correo electrónico, redes sociales de Internet, u otros servicios de Internet.

Se refiere a la necesidad de tener la edad mínima necesaria para acceder a los servicios de internet más utilizados por menores. Son llamativos los datos obtenidos por Altuna et al. (2015) según los cuáles la red social Twiter tiene un 84,85% de cumplimiento de la norma y Facebook tiene un cumplimiento del 71%, mientras un 97,4% de los adolescentes incumple la norma de acceso a Whatsapp.

2. Aceptar y cumplir las políticas de privacidad y las condiciones de uso de los servicios de Internet.
 - a. Desconocimiento e incumplimiento de las normas básicas y de respeto en la red, también conocidas como normas “Netiquete”.
 - b. Ofrecer información personal en exceso o publicar contenidos y/o datos de terceros sin su consentimiento (o el consentimiento paterno/materno en el caso de los menores de 13 años). Esta norma se refiere a la LOPD y a la necesidad de que padres y madres expresen su consentimiento para la gestión de datos personales de sus hijos/as en la red. parece ser desconocida para la mayor parte de los padres y madres.

2.3.4.2 Normas establecidas por la Sociedad: Este tipo de normas incluye, entre otros/as, las establecidas por las familias, por los/as iguales (Jiménez et al., 2015). Se trata de normas cuyo origen es diverso y va desde la repetición de una conducta, la opinión generalizada de un grupo, la publicidad, etc., en el caso de los iguales, hasta la autoridad de padres, madres y educadores al marcar pautas educativas.

El contexto familiar ha sido considerado el principal responsable del acompañamiento y la formación de los/as menores en su manejo del espacio digital (Marsh et al., 2017). Esto es así a pesar de la constatación de la existencia de una importante desigualdad entre adultos y menores respecto a la competencia digital y de que las familias se han encontrado ante el reto de educar a sus hijos/as en una materia que desconocen y que en numerosas ocasiones les genera inseguridad, desinterés o preocupación (Triana, 2018).

Ante esta realidad la mayoría de las familias han establecido normas y límites de distinta índole siendo los más habituales: la prohibición de hablar con extraños (experimentado por 2 de cada 3 adolescentes) y la prohibición de dar información personal, seguido de los límites al tiempo de conexión (58,2%) y la prohibición de 1 de cada 5 adolescentes de tener un perfil en redes sociales (López de Ayala et al., 2021). Sin embargo, la mediación restrictiva en forma de límites ha demostrado tener un impacto negativo en el desarrollo de la competencia digital de los/as menores (Glüer y Lohaus, 2018).

A la vista de lo expuesto parece evidente la necesidad de apoyar a las familias en esta compleja tarea y ofrecerles la formación necesaria para el desarrollo de su competencia y el ejercicio de la mediación parental. Sin embargo, a juicio de Ramírez-García et al. (2020, p.1) “las familias tienen un interés moderado en la formación sobre gestión de los dispositivos móviles con menores (55.7%), la temática más aceptadas por las familias es el aprendizaje de estrategias de seguimiento del uso de los dispositivos móviles...”.

Si la familia es el contexto primario de socialización también en lo que al uso de los medios digitales se refiere, los iguales constituyen el colectivo que le sigue en grado de influencia. Como señalan Casado del Río et al. (2015), entre los/as menores se produce un cambio de percepción a medida que cumplen años de manera que los/as más pequeños consideran a sus progenitores la principal fuente de regulación del uso de los medios digitales mientras que a mayor edad se percibe una menor intervención de los padres y una mayor influencia de los/as iguales. A diferencia de la familia, los/as iguales no condicionan el uso de los medios digitales a través de normas, sino que crean un entramado de usos y costumbres con el que lo/as adolescentes se identifican y que repiten con la intención de encajar en el grupo de pares.

La influencia que reciben de conocidos, desconocidos y famosos, se refleja en aspectos tan importantes como el nivel de uso, el contenido consumido, las aplicaciones utilizadas, los contextos y el modo en que se relacionan y la imagen que ofrecen.

Algunos estudios sobre la imagen de los/as menores en las redes sociales señalan que el feedback de los/as iguales, es decir, el deseo de recibir la validación de los/as iguales a través de “likes” o visitas, y de evitar recibir comentarios negativos, constituyen una presión que lleva a los/as menores a manipular sus presentaciones. (Burnette et al., 2017).

El impacto que los “likes” recibidos en las plataformas sociales tiene en los/as menores se advierte incluso a través de Resonancia Magnética Funcional en una mayor actividad en las regiones del cerebro asociadas con la recompensa y la atención, lo que muestra que pueden

actuar como reforzador para el uso de estas plataformas y el deseo de pertenencia al colectivo. (Sherman et al., 2016).

2.3.4.3 Normas establecidas por Uno Mismo: La autorregulación por parte de los/as menores de la propia utilización de Internet y otros medios digitales es el objetivo que persigue la educación en este ámbito. Tanto educadores como familias y servidores a diseñan estrategias y herramientas que ayuden a los/as menores a comprender y gestionar su utilización de los medios digitales de forma segura, saludable y con un aprovechamiento óptimo.

Contando con estos recursos materiales y humanos a los que recurrir en caso de necesidad, el/la menor podrá decidir en conciencia y de manera autónoma su proceder.

2.4 Implicaciones y riesgos derivados del uso inadecuado de los Medios Digitales

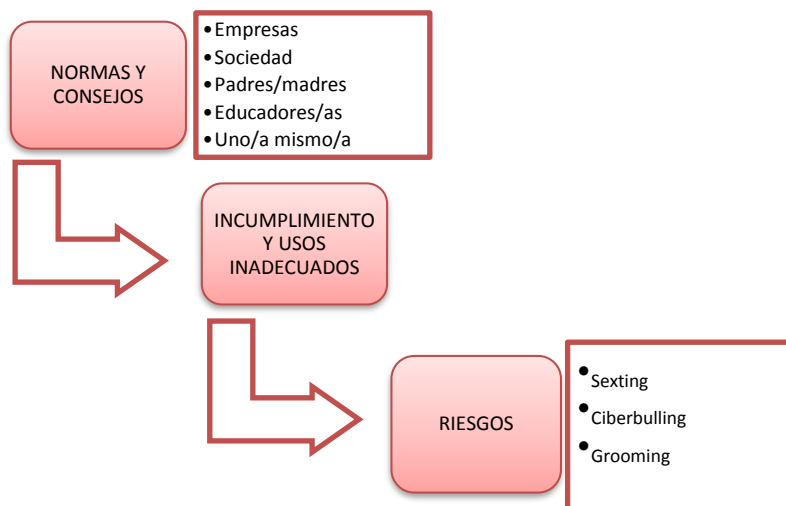
2.4 Implicaciones y riesgos derivados del uso inadecuado de los Medios Digitales

La realidad es que las normas establecidas por diversos agentes, ya sea la normativa legal, las normas y consejos sociales, los límites establecidos por las familias, etc., a menudo no se cumplen e incluso se desconocen, lo que lleva a un uso inadecuado de los medios digitales.

Las RRSS y las aplicaciones de mensajería instantánea se caracterizan, entre otras cosas, por promover la interacción entre usuarios a partir de perfiles personales en los que se incluyen gran cantidad de datos de carácter personal cuya privacidad es difícil de salvaguardar. El acceso a esta información por personas no autorizadas resulta relativamente sencillo lo que pone en riesgo numerosos bienes jurídicos.

En el uso más habitual entre los/as menores, el de las redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea, pueden verse afectados distintos bienes jurídicos. Entre ellos, los que mayor impacto pueden tener entre los/as menores son la Protección de los derechos al honor, a la propia imagen, intimidad y privacidad de los usuarios y la Protección de Datos de Carácter Personal (García, 2021). Por esta razón, cada uno de estos bienes jurídicos debe ser analizado desde el punto de vista de la especial protección del menor y de otros colectivos vulnerables. Sin embargo, en muchas ocasiones estos bienes se ven vulnerados pudiendo derivar en la comisión de ilícitos como: delitos Informáticos, delitos contra el Honor, contra la propiedad intelectual, etc:

Figura 15. Modelo teórico de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la imagen, los usos inadecuados sitúan a los/as menores en una posición de riesgo a sufrir experiencias negativas en Internet. Siguiendo este esquema, analizaremos los usos inadecuados más frecuentes entre los/as menores para después concretar los riesgos que estos usos implican. Además, analizaremos las respuestas de los/as menores a los riesgos o experiencias negativas experimentados y distinguiremos entre la vivencia del riesgo y la experimentación de daño.

Si atendemos a la frecuencia de usos problemáticos entre adolescentes, debemos atenernos a los resultados obtenidos recientemente por autores como Andrade et al. (2021). En cuyo informe analizan determinadas conductas consideradas de riesgo: el sexting pasivo y activo, el contacto con desconocidos, el grooming y la pornografía online y el acceso a la Dark Web, concluyendo que el 33% de los/as menores encuestado estaría practicando una o más de estas acciones y, en consecuencia, estaría desarrollando un uso problemático de Internet y las redes sociales. Las chicas (36,1% frente al 29,8%) y los y las menores de entre 13 y 17 años (37,3% frente al 28,9% de los menores entre 11 y 13 años) presentaría un porcentaje mayor de uso problemático de Internet.

Los datos sobre el **Grooming**, vinculado a las relaciones con personas desconocidas a través de Internet, muestran que 1 de cada 10 menores ha recibido una proposición sexual de un adulto a través de Internet, siendo el doble las chicas que han sufrido esta práctica con un 13% frente a un 6,5% (Andrade et al., 2021).

Por su parte, la **Dark Web** es conocida por el 44,4%, aunque el porcentaje de chicos que muestra interés es mayor al de las chicas con un 54,2% frente a un 33,9%. Solo el 4,7% ha entrado alguna vez y también son mayoritariamente chicos (7,5% frente al 1,8%).

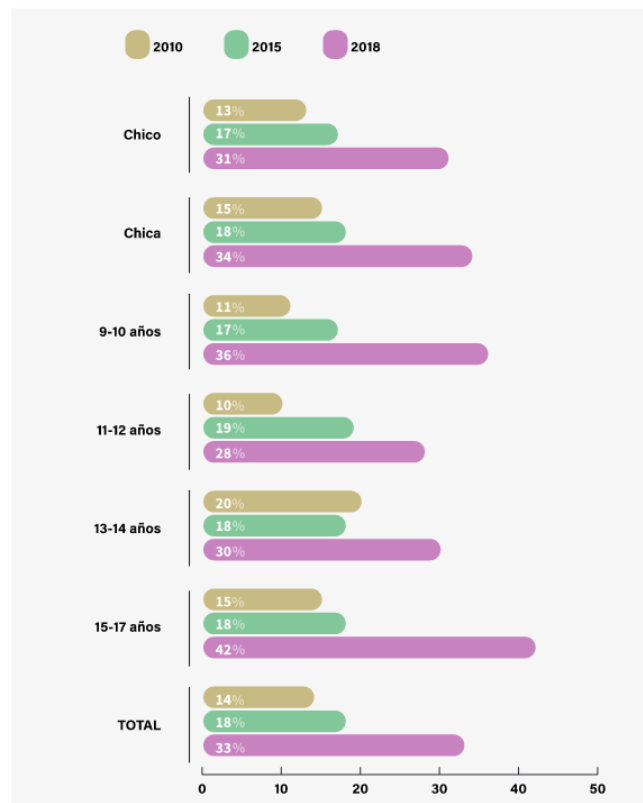
A partir de los 13 años todas las prácticas de riesgo mencionadas aumentan considerablemente llegando a duplicarse en actividades como el consumo de pornografía o las actividades de Sexting. Entre estas últimas, el envío de contenidos de uno mismo/a de carácter erótico o sexual se triplica (12% frente al 4%).

La investigación de Garmendia et al. (2019) ofrece datos de la frecuencia con que los/as menores se enfrentan a conductas de riesgo o problemáticas entre las cuales incluyen algunas de las analizadas por Andrade et al. (Sexting, contacto con desconocidos y pornografía online) y añaden otras como el Bullying, el uso inapropiado de datos personales, visionado de páginas web de contenido potencialmente dañino, el Sharenting y el uso excesivo de los medios digitales. Además, muestra la evolución de la frecuencia en los últimos ocho años y distingue entre la conducta problemática y la existencia o no de daño en el/la menor que la realiza.

Así, los datos generales sobre experiencias negativas vividas entre 2010 y 2018 muestran un notable incremento duplicando los datos de 2010 en todas las franjas de edad. Los mayores de 15 a 17 años se exponen más a experiencias negativas (42%) pero también es alto el porcentaje entre los más pequeños (9 a 11 años) que las han experimentado en un 36%.

Si se atiende a la frecuencia con que se dan estas experiencias negativas, en la mayoría de los casos se ha tratado de episodios esporádicos. No obstante, casi el 30% dice experimentarlas de forma periódica (una o varias veces al mes, semana o día). El 10% de los y las menores tiene experiencias negativas una o varias veces al día.

Figura 16. Experiencias negativas en Internet por edad y género



Fuente: Garmendia et al., 2019 a, p. 28.

Pero, ¿cuál es la reacción de los/as menores ante estas experiencias negativas?

El 77% buscó ayuda en alguna persona: una amigo/a (70%), su padre o madre (46%), un adulto en quien confía (31%), un hermano/a (31%), otra persona (23%). Solo el 11% buscó ayuda en un profesor/a y el 8% en otro profesional.

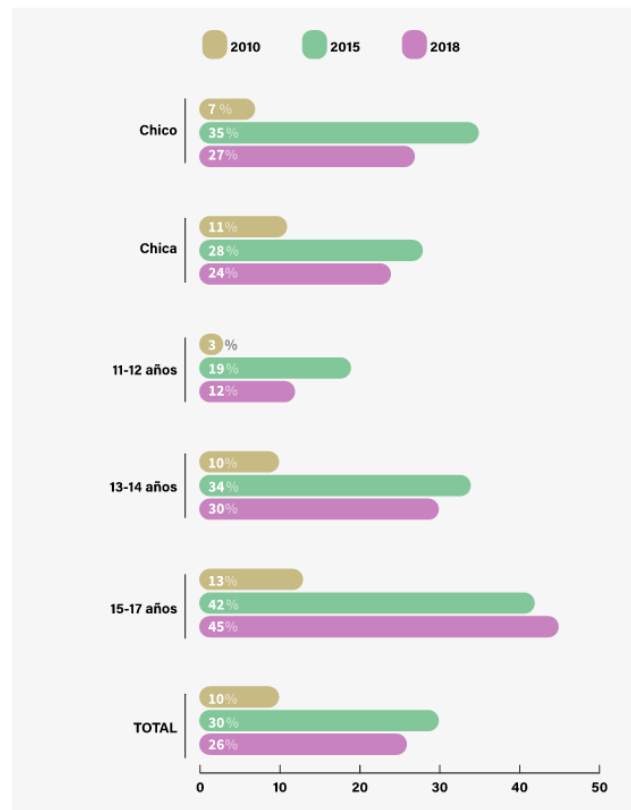
El porcentaje de chicas que contó lo sucedido y pidió ayuda es muy superior al de los chicos (83% frente al 72%). El 23% no habló con nadie, y no se aprecian diferencias por edad ni género entre quienes optaron por el silencio.

Además de hablar con alguien sobre lo sucedido, se preguntó por otras posibles reacciones a las experiencias negativas distinguiendo entre respuestas activas como bloquear el contacto en la red social (56%) y pasivas como ignorar el problema (55%). Ambas reacciones son bastante habituales frente a otras reacciones minoritarias como modificar las condiciones de privacidad (24%) o dejar Internet por un tiempo (21%).

Seguidamente se exponen los datos obtenidos respecto a cada tipo de práctica de riesgo, su evolución en el tiempo y la valoración de los/as menores sobre el impacto que ha tenido sobre ellos/as.

En lo que al **Sexting** se refiere, en este estudio preguntan sobre la recepción de mensajes con contenido sexual (sexting pasivo), a lo que, en 2018, 1 de cada 4 respondió que sí.

Figura 17. Menores que han recibido mensajes sexuales por edad y género



Fuente: Garmendia et al., 2019 a, p. 37.

Como se aprecia en la gráfica, entre 2010 (10%) y 2015 (30%) se produjo un importante incremento de esta conducta, sin embargo, desde entonces ha disminuido ligeramente.

Si atendemos a la edad de los/as menores vemos que la recepción de mensajes sexuales aumenta con la edad, pero también que se adelanta en el tiempo, llegando a edades más tempranas y en mayor medida.

A juzgar por los datos de Andrade et al. (2021), el alto porcentaje de conductas constitutivas de Sexting experimentadas por menores es preocupante, especialmente en las conductas propias del sexting pasivo en que el/a menor es receptor/a de contenidos sexuales: el 42% ha recibido mensajes de carácter erótico/sexual, el 26,8% ha recibido videos o fotos de carácter sexual de él o ella misma y el 19,1% ha recibido videos o fotos de otras chicas o chicos de su entorno. Como vemos, estos porcentajes casi duplican los mostrados por Garmendia et al. (2019).

Las conductas de sexting activo muestran porcentajes más bajos: el 13,8% ha enviado mensajes, el 11,4% se ha recibido presiones o ha sido chantajeado/a para que le enviase fotos o videos, el 8% ha enviado fotos o videos de sí mismo/a y el 3,7% ha sido chantajeado/a con publicar o difundir fotos o videos suyos.

Las diferencias por género son en este caso llamativas puesto que son las menores quienes generalmente son presionadas para que envíen fotos y videos de carácter sexual, con porcentaje del 16% frente a un 6,8%.

El **Contacto con desconocidos**, o la aceptación de personas desconocidas en las redes sociales, es una práctica normalizada y el 57,2% lo ha hecho alguna vez. Igualmente extendido está el contacto con desconocidos a través de Internet, chats, redes o videojuegos (55,2%). El 21% de los/as menores ha quedado con alguien que conoció exclusivamente a través de Internet (Andrade et al., 2021). Garmendia et al. (2018) señalaron que en 2018 el 40% los/as menores que habían contactado por Internet con personas que no conocían previamente cara a cara, frente al 21% que lo hizo en 2015. Además, el importante incremento se observa en todas las franjas de edad, y aumenta progresivamente de menor a mayor franja de edad.

Añaden que la gran mayoría (83%) de los/as menores que tuvieron un encuentro de estas características lo consideraron una experiencia agradable y únicamente el 1% se sintió molesto. Los/as más pequeños/as (9 y 10 años) son quienes más a menudo han percibido la experiencia como desagradable (8%).

El consumo de **Pornografía** online es una práctica extendida al 35,4% de los/as menores, siendo una actividad mayoritariamente realizada por chicos, con un 50,1% frente a un 19,9% (Andrade et al., 2021). Garmendia et al. (2019), por su parte, analizan la exposición a contenidos pornográficos sin aludiendo a imágenes de contenido sexual y no explícitamente a la palabra pornografía. Quizá esta sea la explicación para que sus resultados arrojen un porcentaje mayor (42%) de menores de entre 9 y 17 que en 2018 ha visto imágenes de carácter sexual en Internet, o a través de algún otro medio, 10 puntos porcentuales menos que en 2015 (52%).

Al igual que Andrade et al. (2021) concluyen que son más los chicos que las chicas que han visionado contenidos de carácter sexual con un 49% frente a un 34%.

Esta práctica es más frecuente a medida que los/as chicos y chicas son más mayores, dándose en el 75% de los menores entre los 15 y 17 años y en el 53% de los/as menores entre 13 y 14 años. Llama la atención que en todas las franjas de edad salvo la de 15 a 17 años la práctica ha disminuido respecto a 2015.

Entre las reacciones suscitadas por este tipo de imágenes la mayoría (39%) fue nos sentirse molesto/a, "lo cual sugiere, en conjunto, una población acostumbrada que probablemente banaliza este tipo de contenidos" (Garmendia et al., 2019, 36).

Por el contrario, el 9% se sintió muy incómodo/a y el 17% un poco o bastante incómodo/a. Este sentimiento disminuye con la edad pasando de darse en el 52% de los/as menores de 9 y 10 años al 15% entre los 15 y 17 años.

En relación al género vemos que las chicas se sienten mucho más molestas que los chicos (36% frente al 19%).

Continuando con las prácticas analizadas por Garmendia et al. (2019), se muestran los datos sobre **Bullying**, que comprende el bullying offline y online. En 2018 el 38% afirmaron haber sido víctimas en el último año, porcentaje ligeramente superior al de 2015 (31%) y más del doble de 2010 (15%).

El aumento más importante respecto a 2015 se da en la franja de 15 a 17, pasando de un 28% a un 37%. Sin embargo, esta práctica resulta especialmente preocupante porque en todas las franjas de edad supera el tercio de la población encuestada y porque es la práctica de riesgo que más incomoda a los/as menores. En 2018, tres de cada cuatro personas que la han sufrido se han sentido molestas, el 36% poco molesto y el 39% bastante o muy molesto.

Los datos de González-Ramírez y López de Ayala (2018) sobre situaciones de acoso con el móvil confirman la frecuencia de esta práctica, de la que el 43,7% dice ser conocedor/a. El 76,7% consiste en envío de mensajes ofensivos y el 59,2% de amenazas, motivados por discusiones (59,1%) y envidias (46,1%).

Las formas de acoso empleadas son, fundamentalmente, la violencia verbal (77,6%) y psicológica (50,7%) y el 46,8% dice que para ello se emplean las redes sociales. Asimismo, constatan la utilización de las redes sociales y los dispositivos móviles con el fin de practicar diversas formas de **Violencia Machista**. Alrededor del 50% de los/as menores encuestados reconocía en sus parejas o en las de su entorno las siguientes situaciones: *evitar dar "Me gusta" o seguir a otros/as chicos/as...* (60,8%) o *darle a mi pareja las contraseñas de mi teléfono, e-mail, etc.* (46,1%).

Estos datos están en consonancia con investigaciones previas que constatan el ejercicio de Violencia de género a través de las TIC en parejas adolescentes (Boix, 2017; Ruíz-Repullo, 2016). En las mismas se señalan conductas que buscan controlar e influir en el entorno de la pareja, o controlar y condicionar sus actos (stalking) obligándole a darse de baja en redes sociales, a enviar imágenes, a estar pendiente del móvil, etc.

En la investigación de Garmendia et al. (2019) se incluyen **Otros Riesgos de contenido dañino** que clasifican en cuatro tipos: (1) Visionado de contenidos dañinos, (2) Uso inapropiado de datos personales y riesgos de seguridad de equipos, (3) Sharenting y (4) Uso excesivo de Internet.

En la primera categoría, visionado de contenidos dañinos, se incluyen los siguientes: los que promueven desórdenes alimenticios, comportamientos auto lesivos, consumo de drogas y los que promueven la discriminación y odio contra determinados colectivos por motivos, étnicos, religiosos, etc.

Tabla 8. Visionado de contenidos negativos por edad y género

% Que ha visto contenidos sobre...	11-13 años		14-17 años		TOTAL
	Niño	Niña	Niño	Niña	
Formas de hacerse daño o herirse uno mismo [N=2.728]	17%	19%	29%	45%	26%
Diferentes formas de suicidarse [N=2.725]	12%	12%	20%	33%	18%
Maneras de estar muy delgado (que llevan a la anorexia, a la bulimia o la delgadez extrema) [N=2.724]	11%	15%	18%	37%	19%
Mensajes de odio contra ciertos grupos de personas (por ejemplo, gente de otras etnias, religión, nacionalidad o sexualidad) [N=2.727]	23%	25%	45%	59%	36%
Experiencias de tomar drogas [N=2.731]	13%	12%	38%	44%	25%
Imágenes gore o violentas, por ejemplo, de personas que astiman a otras personas o a animales [N=2.718]	25%	25%	47%	53%	36%

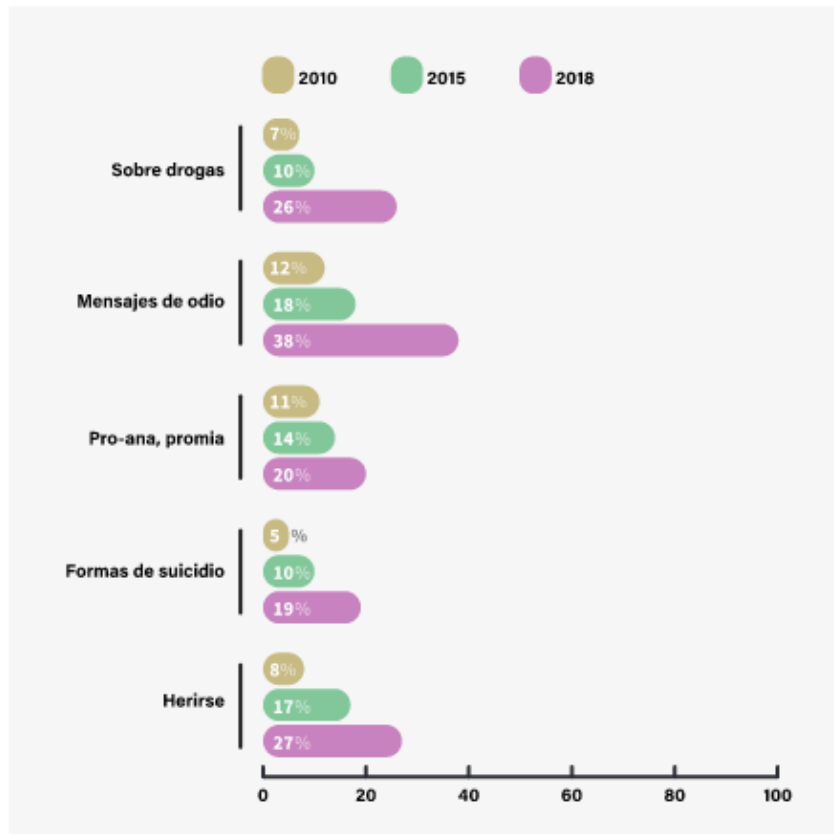
Fuente: Garmendia et al., 2029 a, p.41.

Como muestra esta tabla, las páginas más visitadas en 2018 son las que promueven el odio hacia personas o colectivos y las de contenido violento, ambas con un 36%. Las siguientes más visionadas son, con un 26% y 25% respectivamente, las que muestran formas de auto lesionarse y el consumo de drogas .

La frecuencia de visitas a todas las categorías es el doble entre los/as mayores de 14 a 17 años, en relación a los/as pequeños/as de 11 a 13 años.

En todas las categorías las chicas están por encima aunque la diferencia es mayor en: trastornos de la alimentación con 19 puntos, auto lesionarse con 16 puntos y suicidio con 13 puntos.

Figura 18. Visionado de contenidos potencialmente dañinos. Evolución 2010-2015-2018



Fuente: Garmendia et al., 2019 a, p 41.

Como se puede observar la exposición ha aumentado con el tiempo en todas las categorías, especialmente a las que promueven el discurso del odio (20 puntos respecto a 2015 hasta alcanzar el 38%) y el consumo de drogas (16 puntos hasta alcanzar el 26%).

Asimismo, llama la atención que en 2018 las visitas a páginas sobre el suicidio se habían duplicado respecto a 2015, siendo del 20% entre los chicos y el 33% entre las chicas.

La segunda categoría, uso inapropiado de datos personales y de seguridad de equipos, se refiere a otra clase riesgos: técnicos, fraudes online y relacionados con el uso de la información personal.

Tabla 9. Otras experiencias negativas por edad y género

% Que ha visto contenidos sobre...	9-12 años		13-17 años		TOTAL
	Niño	Niña	Niño	Niña	
Alguien usó mi información personal de una manera que no me gustó (N=2.728)	5%	5%	9%	12%	7%
El dispositivo que uso (móvil, tableta u ordenador) le entró un virus o un programa espía (N=2.646)	16%	12%	15%	16%	15%
Perdí dinero al ser engañado en internet (N=2.755)	3%	1%	3%	3%	2%
Alguien usó mi contraseña para acceder a mi información o fingir que era yo (N=2.726)	7%	6%	10%	12%	8%
Alguien creó una página o imagen sobre mí que era negativa o hiriente (N=2.733)	2%	2%	2%	4%	2%
Gasté demasiado dinero en compras con aplicaciones o en juegos online (N=2.726)	10%	2%	15%	3%	8%
Alguien descubrió donde estaba porque rastreó mi teléfono o dispositivo (N=2.710)	3%	2%	3%	4%	3%

Fuente: Garmendia et al., 2019 a, p.43.

A juzgar por los datos de la tabla, la incidencia de estos riesgos es relativamente baja, siendo el más frecuente los virus y los programas espía (spyware) con un 15%. Entre los riesgos relacionados con el mal uso de la información personal se observan diferencias por razón de edad, con una frecuencia del doble entre los/as adolescentes que entre los/as preadolescentes.

La tercera categoría, el Sharenting (padres, madres, tutores, amigos y/o profesorado compartiendo información sobre hijos/as o alumnado), parece ser una práctica bastante común destacando por su frecuencia las siguientes acciones: publicación de información sin pedir antes permiso (22% en el caso de los/as amigos/as y 17% en el caso de los progenitores), pedir a sus progenitores que eliminen cosas que han publicado sobre él/ella (12%), estar molesto por la información publicada por los progenitores (8%).

Las consecuencias negativas del Sharenting son infrecuentes ya que solo el 4% de los/as menores entre 13 y 17 años recibieron comentarios dañinos por una publicación.

La cuarta y última categoría se refiere al **Uso excesivo de Internet**. Los datos de frecuencia de uso muestran que el 40% se ha sentido molesto por no poder conectarse a Internet y el 29% alguna vez ha intentado sin éxito pasar menos tiempo en Internet. Por otro lado, el 8% utiliza Internet todas las semanas sin estar interesado y el 36% lo hace varias veces al mes. El 5% tiene

conflictos con la familia frecuentemente y el 20% ocasionalmente. Por último, el 11% se ha quedado alguna vez sin comer o dormir por estar en Internet.

Como se ha mencionado anteriormente, este es el más frecuente de los usos problemáticos (Cebollero-Salinas et al., 2021; Méndez Gago et al., 2018). Según datos de Andrade et al. (2021), un 31,6% lo realiza durante más de 5 horas en días laborables (31,6%) y un 49,6% en fines de semana. A esto se añade que el 59,1% de los menores entre 11 y 17 años (71,3% de los/as menores entre 13 y 17 años) acude al centro educativo con su teléfono móvil y que el 58,4% lo tiene en su habitación durante la noche mientras el 21,6% se conecta a partir de medianoche todos los días.

El uso excesivo de Internet se ha relacionado por otros autores con el uso excesivo del Smartphone, considerado como tal en el momento en que el uso del Smartphone impacta negativamente en el desarrollo de la vida cotidiana (Billieux et al., 2015).

A partir de este uso excesivo se han identificado otras conductas negativas: el *phubing*, que provoca que el usuario ignore a las personas de su entorno por revisar su dispositivo móvil (Capilla, 2018), el fenómeno de la Generación Muda (Mute Generation), que evita la interacción cara a cara y la comunicación verbal limitándose a la comunicación escrita (Barrios, et al., 2017), la *nomofobia*, entendida como una adicción comportamental que implica el temor a no disponer del teléfono móvil (Ramos-Soler et al., 2017) y el síndrome de FOMO (fear of missing out) o miedo a perderse o quedar al margen de experiencia, en este caso, de lo que suceda en la red (Przybylski et al., 2013).

2.5 La competencia digital

- 2.5.1 La Competencia Digital y el Aprendizaje a lo largo de la vida en la Unión Europea
- 2.5.2 La Transformación Digital en España: Nivel de desarrollo competencial y políticas públicas

2.5 La competencia digital

2.5.1 La Competencia Digital y el Aprendizaje a lo largo de la vida en la Unión Europea

En esta sociedad de la tecnología, la información y la comunicación en que el uso de los medios digitales está presente en las principales actividades del día a día de toda persona, ha quedado patente la necesidad de ser capaz de manejarlos de forma segura y eficaz para acceder en situación de igualdad a las posibilidades que el medio ofrece.

Esta capacidad ha sido denominada Competencia digital y forma parte de las competencias básicas comunes que desde el ámbito europeo se han promovido mediante distintas iniciativas. La Unión Europea, a través del Parlamento y Consejo Europeo y el Centro Común de Investigaciones (JRC), ha analizado durante años cuáles son las cualificaciones básicas que debe tener la ciudadanía europea para que esta pueda adaptarse a la globalización y a las economías basadas en el conocimiento.

Hace ya más de dos décadas, en el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en el año 2000, se estableció que debía existir un marco de referencia que definiera las cualificaciones básicas a conseguir a través del aprendizaje permanente.

En aras de garantizar la inclusión de todas las personas y de alcanzar la cohesión y la justicia social en el marco de la Unión Europea, el Consejo de la Unión Europea (2018) recoge "como primer principio que toda persona tiene derecho a una educación, una formación y un aprendizaje permanente inclusivos y de calidad, a fin de mantener y adquirir capacidades que les permitan participar plenamente en sociedad..." (p. C 189/1).

En desarrollo de este principio, se establece un listado de capacidades cuya adquisición se considera fundamental y que en el informe Competencias clave para el aprendizaje permanente-Un marco de referencia europeo, de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE), se denominan **competencias**. En dicho documento se define el término como "una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto" (p. L 394/13).

En la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente diciembre de 2006 se desarrolla el concepto de Competencia definiéndolo como "una combinación de **conocimientos** (...hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos), **capacidades** (... la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados) y **actitudes** (la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones)" (p. C 189/7).

Asimismo, son consideradas **competencias clave** a "aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo" (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, 2006/962/CE, p. L 394/13).

La Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente amplía el significado del término definiendo las Competencias Clave como: "aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su

empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa” (p. C 189/8).

Estas se desarrollan con una perspectiva de aprendizaje permanente, desde la primera infancia hasta la vida adulta, y mediante el aprendizaje formal, el no formal y el informal en todos los contextos, incluidos la familia, el centro educativo, el lugar de trabajo, el entorno y otras comunidades.

A partir de entonces los sucesivos Consejos Europeos han ratificado y avanzado en la concreción y desarrollo de las competencias clave.

Como se ha señalado anteriormente, en una sociedad cada vez más móvil y digital, con nuevas formas de aprendizaje y socialización, la inclusión de la Competencia Digital resulta imprescindible. Más si cabe teniendo en cuenta el escaso nivel de desarrollo de la Competencia Digital entre la ciudadanía europea en el que el 44% cuenta con capacidades digitales escasas o nulas (Consejo de la Unión Europea, 2018).

Pero, ¿qué contenidos comprende la competencia digital? A efectos de la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018) comprende, entre otros, el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales; la alfabetización en información y datos; la seguridad, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

El proyecto Marco Europeo de Competencias Digitales para los Ciudadanos-DIGCOMP (Ferrari, 2013), liderado por el Institute for Prospective Technological Studies –IPTS- de la Comisión Europea, con la participación de 90 expertos de universidades e institutos de investigación de todos los países europeos, comenzó a diseñarse en 2010 con el fin de convertirse en una herramienta para mejorar las competencias digitales de la ciudadanía europea. Entre sus principales aportaciones está haber identificado y validado los componentes clave de la competencia digital a nivel europeo.

Desde su primera publicación en 2013 se convirtió en una referencia para el diseño de iniciativas en materia de competencia digital en el ámbito europeo y en los estados miembros. En el año 2016 se publicó una actualización del mismo denominada DIGCOMP 2.0, en que se incluían nuevos términos, conceptos y ejemplos.

La última versión publicada en 2017, DIGCOMP 2.1, pretende ser una herramienta para aquellos profesionales que buscan implementar este marco competencial.

Tras las últimas actualizaciones del mencionado proyecto (Vuorikari et al., 2016; Carretero et al., 2017) la composición de la Competencia Digital estaría formada por 5 áreas y 21 competencias:

Tabla 10. La competencia digital: composición

1. Alfabetización de información y datos	1.1 Navegación, búsqueda y filtrado de datos, información y contenidos digitales.
	1.2 Evaluación de datos, información y contenido digital
	1.3 Gestión de datos, información y contenido digital
	2.1 Interacción mediante tecnologías digitales

2. Comunicación y colaboración	2.2 Compartir información y contenidos digitales
	2.3 Participación ciudadana mediante tecnologías digitales
	2.4 Colaboración mediante tecnologías digitales
	2.5 Netiqueta
	2.6 Gestión de la identidad digital
3. Creación de contenidos digitales	3.1 Desarrollo de contenidos digitales
	3.2 Integración y reelaboración de contenidos digitales
	3.3 Derechos de autor y licencias
4. Seguridad	4.1 Protección de dispositivos
	4.2 Protección de datos personales y privacidad
	4.3 Protección de salud y bienestar
	4.4 Protección del medioambiente
5. Resolución de problemas	5.1 Resolución de problemas técnicos
	5.2 Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas
	5.3 Uso creativo de la tecnología digital
	5.4 Identificación de lagunas en la competencia digital

Fuente: Elaboración propia a partir de Carretero et al, 2017.

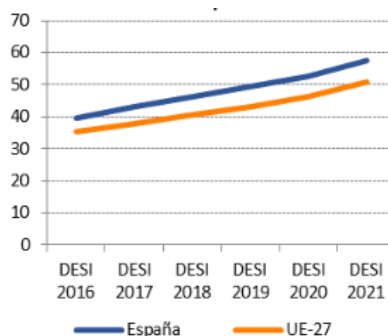
2.5.2 La Transformación Digital en España: Nivel de desarrollo competencial y Políticas públicas

2.5.2.1 Nivel de desarrollo competencial

España ha incorporado paulatinamente las directrices europeas en materia de competencia digital a través del Plan Info XXI, el Programa España.es, el Plan Avanza y la Agenda Digital para España de febrero de 2013 (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital [MINECO], 2020).

Como se puede apreciar en la siguiente tabla del Índice de la Economía y la Sociedad Digitales 2021 España, mediante el cual la Comisión Europea supervisa los avances digitales de los estados miembros desde 2014, la competencia digital tanto en España como en Europa ha aumentado año tras año. Desde 2016 hasta 2021 el nivel de la competencia digital en España ha sido superior a la media de la Unión Europea.

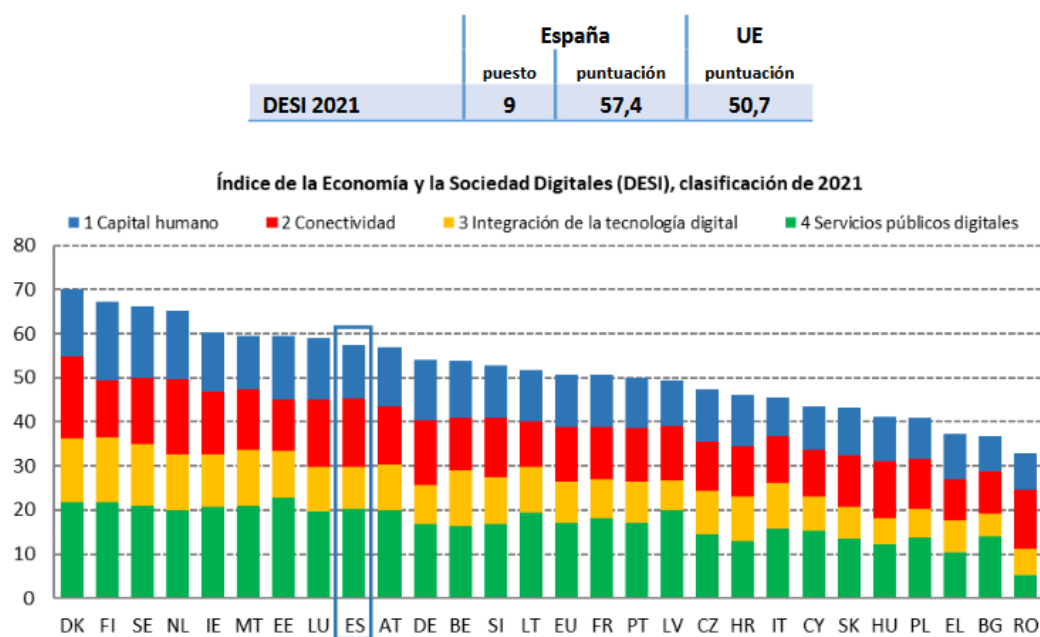
Figura 19. Evolución de la Competencia Digital en España y la Unión Europea



Fuente: Índice de la Economía y la Sociedad Digitales 2021 España [DESI] 2021, p. 5.

España ocupa el noveno puesto de los 27 países de la UE, siete puntos por encima de la media europea.

Figura 20. Comparativa del grado de desarrollo de las distintas dimensiones de la Competencia Digital en la Unión Europea

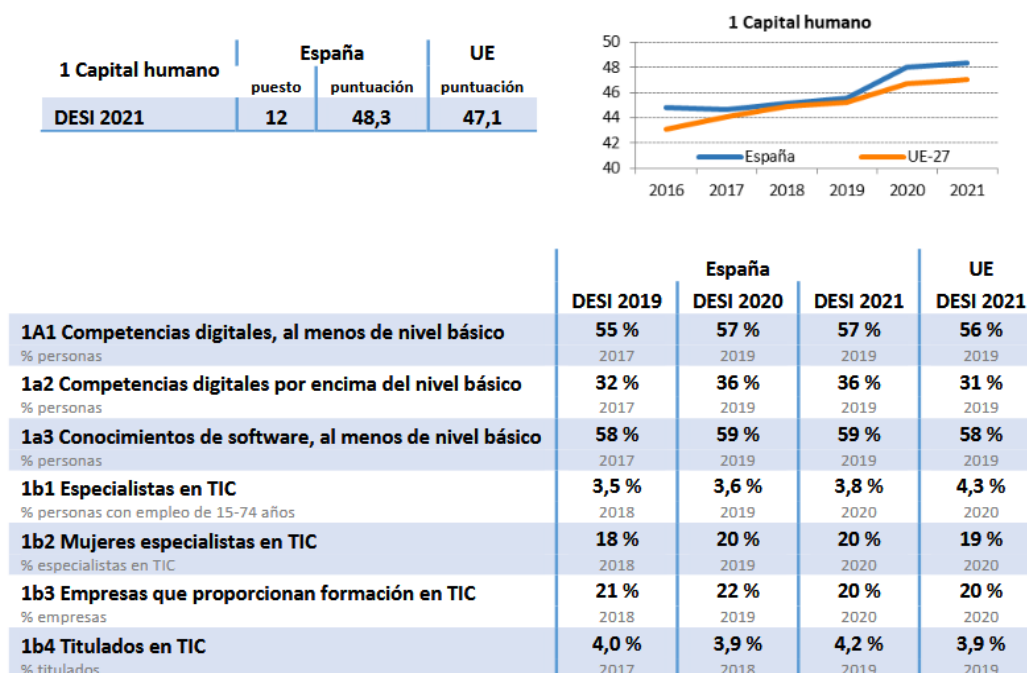


Fuente: DESI 2021 España, 2021, p. 3.

Es necesario señalar que existen importantes diferencias entre las puntuaciones obtenidas por España en relación a cada una de las cuatro dimensiones que se supervisan siendo las más desarrolladas los servicios públicos digitales y la conectividad y, las menos, la integración de la tecnología digital y el capital humano.

Esta última dimensión se refiere a las competencias digitales de la ciudadanía y, atendiendo a los datos pormenorizados sobre la misma, se puede constatar que las capacidades digitales de los y las ciudadanos/as españoles superan ligeramente la media europea desde 2019 aunque en lo que a capital humano se refiere España desciende del puesto 9 al 12.

Figura 21. Evolución de la competencia de Capital Humano en España y la Unión Europea



Fuente: DESI 2021 España, 2021, p.7.

Los datos pormenorizados muestran que España, en los últimos tres años, apenas ha avanzado en adquisición de las competencias digitales básicas por el conjunto de la población. Además, el porcentaje que carece de las dichas competencias es aún del 36%, lejos del objetivo de conseguir que el 80% de la población europea tenga en 2030 las competencias digitales básicas que establece el Plan de Acción del Pilar Europeo de Derechos Sociales (Comisión Europea, 2021).

En la revisión de la actual situación de la competencia digital en España, es importante analizar cuál ha sido el impacto de la pandemia en la digitalización de la ciudadanía española aspecto que el informe ‘La Sociedad Digital en España 2020-2021: El año en que todo cambió’, editado por Fundación Telefónica (2021), trata pormenorizadamente.

Entre las conclusiones del mismo destaca que la pandemia provocada por la COVID-19 ha acelerado la digitalización de los hogares españoles basándose en el aumento del uso de los medios digitales respecto a 2019 con indicadores como: el uso de las personas entre 16 y 74 años ha aumentado 2,5 puntos y el porcentaje de personas que utiliza Internet varias veces al día ha pasado del 74,9% al 81%.

Este informe recoge también datos sobre los cambios en la digitalización de los menores centrándose en la franja de edad de entre 10 y 15 años y señalan que se ha producido un incremento en el uso de los medios digitales: “el 94,5% utilizaron Internet en 2020, 1,6 puntos más que en 2019. De igual modo, el porcentaje de menores que usaron el ordenador llegó al 91,5% en 2020, 1,8 puntos más que en 2019”. (Fundación Telefónica, 2021, p.169).

Asimismo, señalan las diferencias que se han dado en los usos de Internet a consecuencia del confinamiento entre las cuales sobresale el importante aumento en el porcentaje de videollamadas que ha pasado del 55,1% en 2019 al 77,7% en 2020, y que los/as menores han utilizado para recibir clases online y mantener las relaciones sociales. Asimismo, ha crecido la

visualización de películas y series bajo demanda de servicios como Netflix o HBO alcanzando el 55%.

La mayor digitalización de la población se aprecia también en el elevado uso de dispositivos conectados, ascendiendo a 66,4 % las personas que utilizaron una televisión conectada a Internet y a 30,2 % los que usaron la consola de videojuegos conectada.

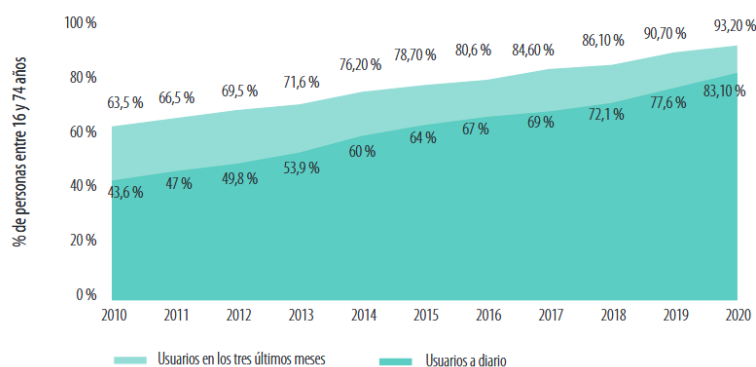
El incremento en el grado y el tipo de utilización de los medios digitales ha requerido del desarrollo de la competencia digital por parte de los/as usuarios/as, quienes han adquirido habilidades en diversas áreas.

Entre las áreas que presentan mayores avances en habilidades avanzadas se encuentra el área de información, entendida como la capacidad de gestionar archivos y buscar información a través de Internet, con un 79%, 5,4 puntos más que en 2019.

En el área de resolución de problemas, referida a acciones como el comercio y la banca electrónica y el e-learning, el 63,3% cuenta con habilidades avanzadas, 3,8 puntos respecto a 2019.

Pero el mayor incremento se ha dado en el área de comunicación, que comprende el envío y recepción de emails, la participación en redes sociales, la realización de videollamadas, etc. En esta área el aumento es de 11,3 puntos respecto a 2019, con un 77,8%.

Figura 22. Usuarios de Internet en España

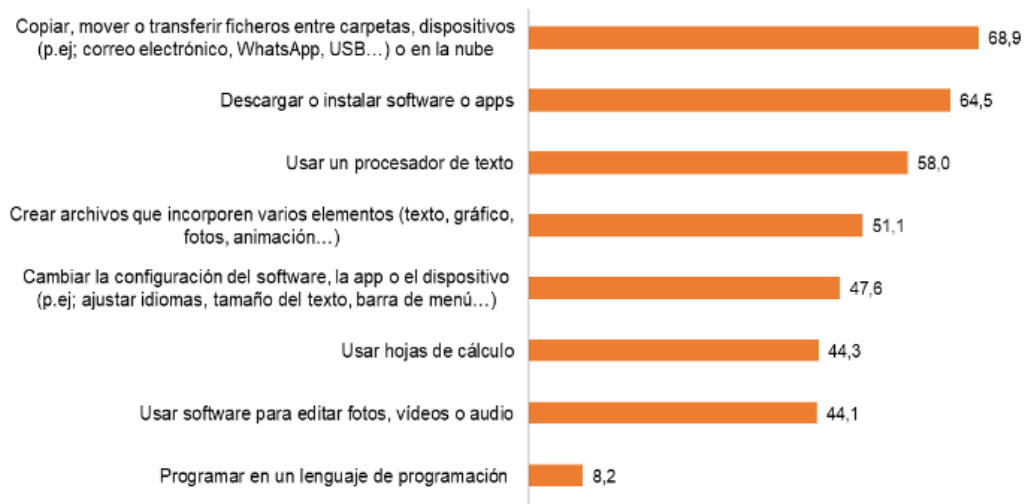


El 81 % de la población utilizó internet varias veces al día en 2020, 6,1 puntos más que en 2019.
Los usuarios diarios de internet en la franja de los 65 a los 74 años han crecido 7,8 puntos en 2020.
El porcentaje de usuarios crece de forma notable en todas las actividades en 2020, especialmente en la realización de videollamadas.

Fuente: Fundación Telefónica, 2021, p. 109.

Un año después, la Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares 2021 analizó los conocimientos informáticos los/as usuarios/as. Entre las competencias instrumentales más empleadas destacan copiar o mover ficheros (68,9%), descargar e instalar software o apps (64,5%) y usar un procesador de texto (58%).

Figura 23. Tipo de conocimiento informático



(1) A partir de 2021, Eurostat reclasifica las categorías de conocimientos informáticos

Fuente: INE, 2021, p. 9.

También ha analizado la percepción que los/as adultos españoles tienen sobre la veracidad de los contenidos de Internet su capacidad para contrastar su veracidad. Concluyeron que el 58,7% ha encontrado información dudosa y que el 51,7% de ellos/as comprobó su veracidad y el 48,3% no.

El motivo para no comprobar la veracidad de la información fue mayoritariamente (69,2%) conocer que la información no era fiable y para el 35,4% la falta de habilidades o conocimientos para hacerlo.

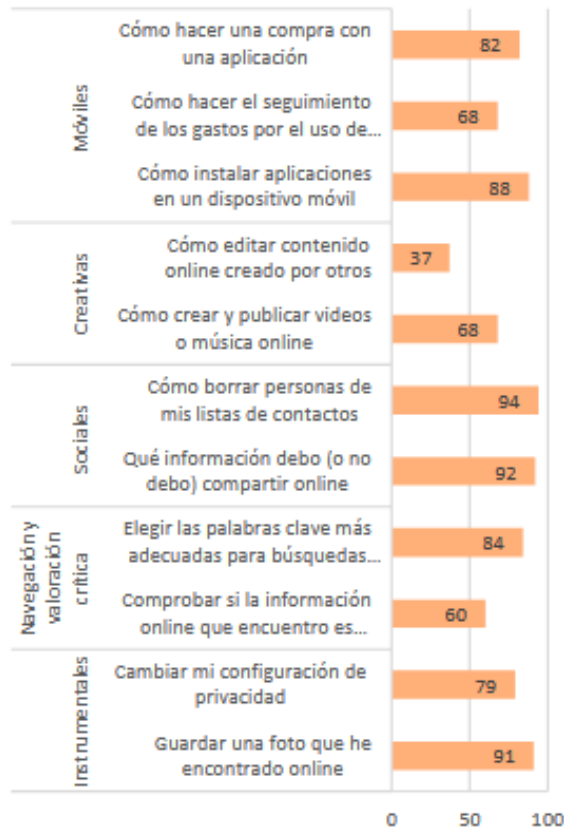
En este contexto, la mayoría de los/as españoles/as (46,1%) dice confiar bastante en Internet mientras el 39,3% confía poco o nada. En términos generales, los jóvenes y los hombres confían más que los mayores y las mujeres.

Por último, sobre la capacidad de gestionar la privacidad de sus datos personales observamos que el 80,9% ha realizado alguna de las acciones dirigidas a gestionar el acceso a su información personal en Internet: el 68,6% ha denegado el permiso de uso de información personal para fines publicitarios, el 58,6% ha limitado el acceso a sus redes sociales y el 56,3% ha limitado el acceso a su ubicación geográfica.

En lo que al colectivo de padres y madres se refiere, los datos de la investigación de Garmendia et al. (2019b) muestran que son usuarios de Internet experimentados e intensivos, utilizando principalmente el smartphone como dispositivo de acceso. A nivel de competencias también se observa un desarrollo, aunque hay diferencias por razón del nivel socioeconómico y educativo de las familias de manera que aquellas con mayor nivel socioeconómico y educativo superan ampliamente a sus hijos/as en competencias digitales, a diferencia de las familias de menor formación y estatus que se encuentran en desventaja digital.

En su investigación, dichos autores miden cinco tipos de competencias digitales (instrumentales, de navegación y valoración crítica de la información, sociales, creativas y del uso de dispositivos móviles) adaptando para ello la escala de competencias creada por van Deursen et al., (2016).

Figura 24. Competencias digitales de los progenitores



Fuente: Garmendia et al., 2019 b, p. 34.

Las competencias más extendidas entre los progenitores son las competencias sociales e instrumentales, cuyas acciones son realizadas por alrededor del 90% de los progenitores: borrar contactos no deseados (94%), saber qué tipo de información compartir online (92%) o guardar una foto encontrada en Internet (91%).

Las competencias de uso del móvil son las siguientes en el grado de desarrollo entre padres y madres, con un 88% que sabe instalar aplicaciones o un 82% que sabe comprar online.

Por otro lado, aunque el 84% sabe buscar información en Internet, solamente el 60% sabe comprobar su veracidad. La competencia creativa es la menos desarrollada.

No se observan diferencias entre padres y madres, sin embargo, si existen entre progenitores con distinto nivel de estudios y estatus socioeconómico. Así, cuanto mayor es el nivel de estudios mayor es también la competencia digital (por ejemplo, los progenitores con estudios universitarios tienen más competencias de navegación y valoración crítica de la información (26 y 24 puntos respectivamente), salvo en el caso de la competencia creativa más desarrollada entre progenitores con un nivel de estudios más bajo.

De la misma manera, a mayor estatus socioeconómico de la familia mayor es el nivel de competencias digitales, con la excepción de la competencia creativa que muestra mayor nivel de competencia entre las familias de menor estatus.

Preguntados por su percepción autoeficacia en el uso de Internet, la respuesta mayoritaria es positiva, con un 59% que manifiesta tener un alto conocimiento de Internet, aunque solo el 40% afirma saber más que sus hijos e hijas.

En términos generales, los padres muestran una percepción de autoeficacia mayor que las madres: en el uso de Internet (el 62% frente al 57%) y en comparación con sus hijos e hijas (el 47% frente al 35%).

La percepción de autoeficacia, propia y respecto a hijos e hijas, es mayor entre los progenitores con un nivel de estudios y socioeconómico más alto.

Sin embargo, la percepción de la competencia digital de sus hijos e hijas opera a la inversa: a menor nivel de estudios y socioeconómico mayor es la competencia digital percibida en sus hijos e hijas. El 65% de los progenitores de estatus socioeconómico bajo considera que son menos hábiles que sus hijos/as mientras que entre las familias de estatus alto solo lo piensa el 55%. Como se ha señalado con anterioridad, estos datos reflejan la competencia digital de la población española entre los 16 y los 74 años (INE, 2021) y específicamente de los progenitores españoles (Garmendia et al., 2019b). A continuación, se muestra el grado de desarrollo de la competencia digital entre los/as menores entre 9 y 16 años.

La competencia digital de esta franja de edad en España ha sido analizada en el marco de la red de investigación EU Kids Online, que aborda la investigación sobre las oportunidades y riesgos de Internet para los/as niños/as europeos. A nivel nacional se han realizado tres investigaciones en los últimos 11 años. La primera recogida y análisis de datos tuvo lugar en 2010 (Garmendia et al., 2011); seguida en 2013 y 2014 por Net Children go Mobile (Mascheroni y Cuman, 2014) y la última en 2018, cuyos resultados se recogen en el informe Actividades, Mediación Oportunidades y Riesgos Online (Garmendia et. al, 2019a).

Este informe presenta además una comparativa respecto a los datos obtenidos con anterioridad lo que permite apreciar la evolución experimentada en los/as menores españoles y los medios digitales.

En las últimas investigaciones de EU Kids Online tanto a nivel europeo como a nivel estatal, se ha introducido una nueva manera de medir las competencias digitales adaptando la Escala de Competencias de Internet creada por van Deursen et al., (2014). En la misma se identifican 5 áreas de competencia: (1) competencias instrumentales; (2) de navegación y valoración crítica de la información; (3) competencias sociales; (4) competencias creativas; y (5) competencias del uso de dispositivos móviles.

En una escala del 1 al 10, y ordenadas de mayor a menor desarrollo competencial, los tipos de competencia que los/as menores más dominan son:

1. Las **competencias sociales** como “si saben qué información deben compartir online”, con una media de **8,3** puntos. Las diferencias por razón de género son escasas y, aunque esta competencia aumenta con la edad, entre los/as preadolescentes (8 a 12 años) también es alta.
2. Las **competencias relacionadas con el uso de dispositivos móviles**, con una media de **8,1** puntos sobre 10. Esta competencia también se desarrolla con la edad, salvo

en la instalación de aplicaciones. En conjunto, entre los niños se dan más estas competencias que entre las niñas.

3. Las **competencias instrumentales** como “guardar fotos de Internet”, con una media de **7,2** puntos, con una diferencia importante entre preadolescentes (M=6) y adolescentes (M=8,5).
4. Las **competencias de navegación y valoración crítica de la información**, con una media de **6** puntos. La competencia de navegación está más extendida que la de valoración crítica de la información. Al igual que en el resto de competencias existe una diferencia amplia (20 puntos porcentuales) por razón de edad a favor de los/as mayores. También por razón de género a favor de los niños, con una diferencia de 10 puntos.
5. Las **competencias creativas** como crear, publicar o editar videos de Internet, son las menos desarrolladas por los/as menores españoles con una media de 5,7 puntos. Los niños tienen más competencias creativas que las niñas y es un tipo de competencia que también aumenta con la edad.

En todas las competencias observamos que el factor edad tiene un impacto importante, siendo menores entre los preadolescentes, con una diferencia de entre 20 y 25 puntos porcentuales. Si comparamos estos resultados con los de los otros países que componen la muestra de la investigación obtenidos por EU Kids Online entre 2017 y 2018, observamos que la competencia de navegación y valoración crítica de los resultados es particularmente baja entre los/as menores españoles. Respecto al ítem “me resulta fácil comprobar si la información que encuentro online es cierta”, los/as menores españoles presentan el nivel de competencia más bajo con un 36%. Asimismo, muestra el segundo porcentaje más bajo en una de las competencias creativas: editar y hacer cambios básicos al contenido online (28%).

Tabla 11. Nivel de competencia en las estrategias de cada dimensión competencial

	OPERATIVO		INFORMACIÓN		SOCIAL		CREATIVA		MÓVIL		
	Sé guardar una foto encontrada en Internet	Sé cómo establecer mis condiciones de seguridad	Me resulta sencillo verificar si la información encontrada en Internet es verdad	Me resulta sencillo elegir las mejores palabras clave para las búsquedas online	Sé qué información debo y no debo compartir	Sé eliminar personas de mi lista de contactos	Sé cómo copiar y publicar vídeos y música	Sé editar el contenido de Internet	Sé instalar aplicaciones	Sé hacer un seguimiento e los costes de las apps	Sé hacer una compra en la aplicación
CH	77	81	46	71	89	92	55	38	96	62	71
CZ	89	83	58	69	91	94	65	27	96	49	69
DE	85	73	41	86	80	85	65	43	86	62	69
EE	91	84	66	77	91	94	58	39	90	68	66
ES	71	77	36	52	85	88	66	28	94	48	60
*FI	84	81	71	71	90	90	69	49	88	56	74
FR	77	61	47	68	74	71	64	36	83	51	62

*HR	84	81	65	80	86	83	63	n.a.	83	70	67
IT	87	75	49	73	86	88	72	53	90	67	65
LT	91	83	73	89	86	89	86	59	84	72	63
MT	76	82	61	72	87	87	61	44	89	57	61
NO	83	78	61	68	95	92	61	34	98	84	77
PL	83	80	67	73	86	87	62	43	87	70	71
PT	83	87	56	68	88	91	64	39	93	67	67
RO	84	70	69	66	78	88	76	55	88	74	74
RS	92	90	75	78	93	96	75	44	98	62	74
*RU	88	78	55	62	82	91	65	38	91	67	75
SK	86	80	67	82	79	86	71	57	82	64	70
*VL	88	85	56	60	88	92	65	45	93	67	71
Avé	84	79	59	72	86	89	66	43	90	64	69

Fuente: Adaptado de Smahel et al., 2020, p. 36.

La medición general de las competencias digitales, en una escala de 0 a 10, ofrece resultados que van desde el 7,1 (Francia) al 8,3 (Lituania y Serbia), siendo en el caso de España de 7,5.

La comparativa por razón de género muestra que la diferencia es estadísticamente significativa, aunque pequeña, en España, Suiza, República Checa y Noruega, a favor de los niños.

En relación a la edad, los resultados muestran que en general existe una brecha entre los/as menores de entre 12 y 14 años y los/as adolescentes de entre 15 y 16 años.

2.5.2.2 Políticas públicas a favor de la Competencia Digital en España y Euskadi

En respuesta a las carencias detectadas en la competencia digital de adultos y menores españoles, en julio de 2020 el gobierno de España presentó la agenda digital para los siguientes cinco años bajo la denominación de España Digital 2025, que comprende 50 medidas distribuidas en 10 ejes estratégicos y se alinea con la estrategia digital de la Unión Europea.

La finalidad de esta agenda es avanzar en la digitalización de España como medio fundamental y estratégico para impulsar el crecimiento económico, la reducción de la desigualdad y el aprovechamiento de las oportunidades que ofrecen los medios tecnológicos.

Asimismo, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 de la Naciones Unidas, se pretende cerrar las brechas digitales por motivos socioeconómicos, de género, generacionales, etc.

Para ello, establece su tercer eje estratégico: “Reforzar las **competencias digitales** de los trabajadores y del conjunto de la ciudadanía (*meta 2025: 80% de personas con competencias digitales básicas, de las que el 50% serán mujeres*)” (MINECO, 2020, p 8).

Este documento presenta una clasificación de cuatro tipos de competencia digital diferente atendiendo al colectivo al que se dirige: (1) Competencias digitales básicas para la ciudadanía en general, (2) competencias digitales avanzadas, especialmente destinadas a la población activa, (3) Competencias digitales especializadas, propias de especialistas en tecnologías digitales y (4) Competencias digitales en Educación, aquellas competencias que posibilitan el aprendizaje permanente.

A fin de garantizar la adquisición y desarrollo de estas competencias, incluye medidas que favorecen la adquisición de competencias básicas que permitan a la ciudadanía comunicarse, informarse, adquirir bienes y relacionarse con el sistema de salud y otras administraciones públicas con confianza.

Asimismo, se impulsará el desarrollo de competencias avanzadas para poder desempeñar una actividad más elaborada, como publicar contenidos, hacer búsquedas sofisticadas, etc.

En lo que a los menores entre 9 y 16 años se refiere, “España Digital 2025 buscará, junto al sistema educativo, marcarse como objetivo que todos sus alumnos y alumnas adquieran las competencias exigidas, y la capacidad para mantenerlas actualizadas” (MINECO, 2020, p. 29)

Las medidas incorporadas a la agenda España Digital 2025 se distribuyen en: (1) Educa en Digital, programa que consiste en un conjunto de acciones para apoyar la Transformación Digital del sistema educativo, (2) el Plan Uni-Digital, cuyo objetivo es impulsar la digitalización en la Educación Superior y (3) el Plan Nacional de Competencias Digitales.

Este último es un plan integral que se apoya en la formación a lo largo de la vida y distingue cuatro ejes, siete líneas de actuación y un total de dieciséis medidas.


Tabla 12. Ejes y Líneas de actuación del Plan Nacional de Competencias Digitales

EJE	LÍNEA DE ACTUACIÓN
I. Competencias digitales transversales	1. Capacitación digital de la ciudadanía (con énfasis en colectivos en riesgo de exclusión digital)
	2. Lucha contra la brecha digital de género
II. Transformación Digital de la Educación	3. Digitalización de la Educación y desarrollo de las competencias digitales para el aprendizaje en la Educación
III. Competencias digitales para el empleo	4. Formación en competencias digitales a lo largo de la vida laboral (personas desempleadas y ocupadas del sector privado)
	5. Formación en competencias digitales de las personas al servicio de las Administraciones Públicas
	6. Desarrollo de competencias digitales para las PYMEs
IV. Profesionales digitales	7. Fomento de especialistas TIC (tanto titulados de Formación Profesional como universitarios)

Fuente: MINECO, 2021, p.20.

En la siguiente imagen se muestran aquellos contenidos que afectan de forma más directa al objeto de estudio de este trabajo:

Tabla 13. Contenido de los ejes Competencias digitales transversales y Transformación digital de la Educación

EJE	LÍNEA DE ACTUACIÓN	MEDIDAS
I. Competencias digitales transversales 	Capacitación digital de la ciudadanía 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Red nacional de centros de capacitación digital, a través de la utilización de los centros integrados y de referencia nacional de formación profesional. 2. Oferta online gratuita de acceso masivo (MOOC). 3. Acciones específicas de inclusión digital.
	Lucha contra la brecha digital de género 2	<ol style="list-style-type: none"> 4. Programa de fomento de vocaciones científico-tecnológicas en el sistema educativo. 5. Programa de fomento de la capacitación digital de las mujeres y de participación en itinerarios formativos tecnológicos.
II. Transformación Digital de la Educación 	Digitalización de la Educación y desarrollo de las competencias digitales para el aprendizaje en la educación. 3	<ol style="list-style-type: none"> 6. Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo. 7. Incorporación en los currículos de las etapas obligatorias de competencias digitales y de programación. 8. Creación de Recursos Educativos Abiertos para la enseñanza con medios digitales. 9. Plan de Formación Profesional digital (FPDigital). 10. Plan Uni Digital de modernización del Sistema universitario español.

Fuente: Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital [MINECO], 2021, p.46.

En el propio Plan se establece la previsión de realizar un seguimiento y evaluación de su cumplimiento para lo que se utilizarán indicadores propuestos por la Unión Europea en el marco de la DESI. Esto permitirá no sólo verificar el grado de cumplimiento de las acciones diseñadas sino, también conocer la evolución de la transformación digital de la sociedad hacia una “sociedad inclusiva, cualificada, competitiva y sostenible” (MINECO, 2021, p.8).

A esta función evaluadora contribuirá el Observatorio Nacional de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información (ONTSI), órgano que elaborará informes destinados a la valoración y, en su caso, a la adecuación de las acciones desarrolladas.

Es importante resaltar la vinculación que el plan diseñado para el desarrollo de la competencia digital en España tiene con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y de los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) adoptados en 2015 por todos los países miembros de Naciones Unidas.

Son un total de diecisiete ODS diseñados, en términos generales, para acabar con la pobreza, reducir la desigualdad y proteger el medioambiente.

Por un lado, España Digital 2025 plantea un objetivo transversal fuertemente alineado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030: contribuir de forma considerable a cerrar las diferentes brechas digitales que se han ensanchado, en los últimos años, por motivos

socioeconómicos, de género, generacionales, territoriales, o medioambientales (MINECO, 2020, p.9).

Por otro lado, en el marco del Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030 aprobado en España en 2018, el Plan Nacional de competencias digitales se configura como un elemento clave para lograr la consecución de varios ODS de la Agenda 2030. Entre ellos destaca:

El ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. La enseñanza de competencias digitales promueve no solo las capacidades necesarias para que niños, niñas y jóvenes puedan adaptarse a los continuos cambios de las sociedades digitales, sino que dota de conocimientos, capacidades, valores y actitudes que permiten afrontar el aprendizaje como una herramienta que nos acompaña toda la vida. (MINECO, 2021, p.50)

Euskadi, por su parte, ha diseñado la Estrategia para la Transformación Digital de Euskadi 2025 (ETDE 2025), herramienta que establece los fundamentos para impulsar el desarrollo de una sociedad digital aprovechando las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías digitales. Esta herramienta, al igual que las diseñadas en el Estado español, responde a la visión europea de la Transformación Digital que se basa en “la tecnología al servicio de las personas, una economía digital competitiva y justa y una sociedad digital abierta, democrática y sostenible” (Departamento de Desarrollo, Sostenibilidad y Medio Ambiente, 2021, p.6)

Esta estrategia de transformación digital se basa en tres dimensiones: (1) Palancas Tecnológicas, tecnologías digitales innovadoras, (2) Habilitadores, instrumentos o canales que facilitan la utilización efectiva de las palancas tecnológicas, y (3) Ámbitos de Aplicación, áreas específicas de la actividad pública y privada.

Como se observa en la siguiente imagen, la Competencia Digital es uno de los Habilitadores pues consideran que el mero acceso a los medios digitales no garantiza un uso pleno de los mismos para lo cual es necesario el desarrollo de conocimientos y habilidades en el marco de la competencia digital y el aprendizaje a lo largo de la vida (Departamento de Desarrollo, Sostenibilidad y Medio Ambiente, 2025):

Figura 25. Esquema de los Habilitadores



Fuente: Departamento de Desarrollo, Sostenibilidad y Medio Ambiente, 2021, p.38.

Inspirándose en el Marco Europeo de Competencias Digitales para la ciudadanía (Digcomp Framework), se ha decidido distinguir en tres grupos de competencias para su abordaje: (1) Competencias Digitales básicas para la igualdad digital y la integración laboral, (2) Perfiles Digitales de Profesionales: las competencias digitales para la empleabilidad y el aprendizaje y (3) Talento tecnológico y conocimiento de nichos de excelencia: competencias digitales avanzadas y expertas.

Al primero de estos grupos pertenecen las competencias que impulsarán un mayor y mejor uso de las TIC en el conjunto de la sociedad vasca que, aunque utiliza Internet en un 84,9%, mantiene la brecha generacional respecto a los mayores de 65 años con un 49,3% de usuarios/as (EUSTAT, 2021).

2.6 Mediación parental

2.6.1 Concepto, Prácticas, Creencias

2.6.2 Estrategias de mediación parental

2.6.3 Estilos Educativos y Tipos de Mediación parental

2.6.4 Estrategias de mediación parental en el contexto español. Incidencia y factores que influyen

2.6 Mediación parental

2.6.1 Concepto, Prácticas, Creencias

La mediación parental es un concepto que admite distintas interpretaciones, todas ellas vinculadas a la utilización de los medios digitales en el entorno familiar. Warren (2001, p. 212) la define como “cualquier estrategia que los padres y madres usan para controlar, supervisar o interpretar el contenido de los medios de comunicación tanto para niños y niñas como para adolescentes” mientras que Livingstone et al. (2015) consideran así a las diferentes actividades de los progenitores que permiten gestionar y regular las acciones de sus hijos/as con los dispositivos.

Se aprecia una evolución en el reconocimiento social de la importancia de la familia en este aspecto, comenzando por la mediación respecto al consumo televisivo. Autoras como Cánovas y Sahuquillo (2010) destacan que la familia es una “agencia mediadora-educadora de especial relevancia” (p. 117) respecto a la influencia que la televisión tiene en los/as menores, teniendo en cuenta que la familia era considerada el grupo natural desde el que se veía la televisión.

La progresiva incorporación de los medios digitales a los hogares ha derivado en una toma de conciencia cada vez mayor entre las familias acerca de la necesidad de ejercer una supervisión y una mediación sobre el uso/consumo de los/as menores (Gamito et al. 2019).

Asimismo, se ha destacado la responsabilidad de la familia como agente educativo preferente en la educación digital de los/as menores (López-Sánchez y García del Castillo 2017; Sánchez-Antolín et al., 2018).

No obstante, otras voces se han alzado para alertar de que la industria y algunos reguladores han tendido a incrementar el énfasis de la responsabilidad de los progenitores en la orientación para el uso de los medios digitales (Bybee et al., 1982) y algunos llegan a calificar esa tendencia de excesiva (Hasebrink et al., 2011).

En la práctica, la mediación parental entre las familias españolas respecto a Internet ha experimentado un incremento a medida que su uso se ha consolidado entre los/as menores. Esta función mediadora incluye mayor normatividad, mayor mediación activa en la búsqueda de seguridad y atención a las situaciones incómodas derivadas del uso de Internet (López de Ayala y Ponte, 2016; Martínez y Casado, 2018).

Autoras como López-De-Ayala et al. (2019) señalan como posible causa de este aumento en la mediación parental la existencia entre los progenitores de una mayor conciencia y preocupación sobre los riesgos de las actividades online. A este análisis contribuyen Mascheroni y Ólafsson, (2014) al señalar que el uso de Internet desde dispositivos móviles favorece un uso más intensivo y, en consecuencia, una mayor exposición a riesgos al tiempo que dificulta que los/as progenitores conozcan y contralen ese uso (Clark, 2011).

Por otra parte, Torrecillas-Lacave et al., (2017) han detectado en sus investigaciones una toma de conciencia entre los progenitores hacia los riesgos de la publicación y difusión de imágenes en redes sociales y en aplicaciones de mensajería instantánea que pudieran ser abordados mediante nuevas estrategias de mediación parental.

2.6.2 Estrategias de mediación parental

2.6.2.1 Estrategias de mediación parental: evolución, prevalencia y eficacia

Son numerosos los estudios que ponen el foco en las distintas estrategias seguidas por padres y madres en el ejercicio de la mediación parental online o digital. Los primeros estudios sobre la mediación parental en el uso de la tecnología se desarrollaron con motivo de la incorporación de la televisión a la práctica totalidad de los hogares (Uribe y Santos, 2008) ejerciendo un importante papel socializador equiparable, a juicio de Elzo et al., (1994), a los tradicionales agentes de socialización: familia, escuela e iglesia.

La mediación parental televisiva se compone de las estrategias orientadas a influir en el consumo y en el impacto que los contenidos puedan tener sobre los/as menores (Páez et al., 2004).

Valkenburg et al. (1999), a partir de las investigaciones de Bybee et al. (1982), Brown et al. (1990), Gross y Walsh (1980), Abelman y Pettet (1989), Ball y Bogatz (1973) y Corder-Bolz (1980), concluyen que la investigación sobre mediación parental televisiva se centró principalmente en los siguientes aspectos: (1) la persona que ejerce la mediación parental en el hogar, (2) los efectos de la mediación televisiva y (3) las formas de mediación parental de la televisión.

Tabla 14. Características de la Mediación parental televisiva

(1) QUIÉN	(2) EFECTOS DE LA MEDIACIÓN	(3) FORMAS DE MEDIACIÓN
<p>Las madres son más propensas que los padres a restringir que sus hijos vean televisión (Bybee et al., 1982). Los padres y madres con mayores niveles de educación tienden con mayor frecuencia a limitar que sus hijos vean televisión (Brown et al., 1990) y a discutir el contenido de los programas con ellos (Gross y Walsh, 1980).</p> <p>Los padres de niños más pequeños tienden a ejercer más frecuentemente una mediación activa de la televisión que los padres de niños mayores (Gross y Walsh, 1980).</p>	<p>Cuando los padres ven televisión junto a sus hijos, comentando e interpretando los contenidos que están mirando, pueden producir una significativa influencia positiva: Al respecto se destaca el mejorar el aprendizaje de los niños en programas educativos (Ball y Bogatz, 1973), modificar las actitudes de los niños hacia la violencia televisiva (Corder-Bolz, 1980), disminuir los efectos de los comerciales.</p>	<p>Establece la frecuencia con que se restringe, discute o se covisiona la televisión.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Valkenburg et al. (1999, p.8).

Otros autores han dirigido sus investigaciones al establecimiento y distinción de los diversos modelos de mediación existentes. Este es el caso de Uribe y Santos (2008), Aierbe et al. (2006) y Valkenburg et al. (1999), cuyos trabajos nos conducen a distinguir entre tres modelos de mediación parental: **Covisionado**, **Mediación Restrictiva** y **Mediación Instructiva**. Algunos de estos estudios incluyen un cuarto modelo, la **Mediación Desenfocada**:

Tabla 15. Tipos de mediación parental televisiva

	COVISIONADO	MEDIACIÓN RESTRICTIVA	MEDIACIÓN INSTRUCTIVA	MEDIACIÓN DESENFOCADA
CONCEPTO	Adultos ven televisión junto a sus hijos, pero no discuten acerca de aquello que están viendo.	Los padres imponen reglas que impiden a los niños ver determinados tipos de programas o limitan las horas en que éstos ven televisión.	Proceso en el cual los padres discuten ciertos aspectos de los programas con los niños, durante o después del programa. De esta forma, los padres tienen la oportunidad de explicarles lo que ocurre en los programas televisivos, diferenciándolos de la realidad y haciendo valoraciones éticas de las acciones de los personajes de la TV (Valkenburg et al., 1999).	Diversos autores lo han definido de modo diverso: ya sea como inconsistencia (por ejemplo, en que se señala que existe discusión, pero muy alto consumo televisivo o covisionado, pero sin ninguna orientación) o como ausencia de normas (Bybee et al., 1982; Dorr et al., 1989; Valkenburg et al., 1999).
RESULTADOS	Padres e hijos admiten sentirse más cercanos uno del otro luego de participar en el Covisionado (Bryce y Leicher, 1983) Los niños que ven TV con sus padres aprenden más sobre relaciones humanas que aquellos que ven TV en solitario (Dorr et al., 1989).			Este tipo de estrategia ha mostrado muy baja validez tanto de constructo como en la medición que se hace de este fenómeno.
FRECUENCIA DE USO	(1) En países desarrollados es el estilo de mediación más frecuentemente utilizado por los	(2) Otros estudios previos desarrollados en los EE.UU. plantean que,	C Estas discrepancias pueden explicarse principalmente por el efecto de deseabilidad social que existe en este	

	padres, al que le sigue la Mediación Instructiva y la Mediación Restrictiva (Valkenburg et al., 1999).	si bien el Covisionado puede ser en algunos casos más usual, la Mediación Restrictiva sería más frecuente que la Instructiva (Gross y Walsh, 1980 y Mohr, 1979; Weaver y Barbour, 1992).	tema. De hecho algunos autores han observado que los padres tienden a diferir acerca de las estrategias que reportan sus hijos (Buckingham, 1993; Gunter y McAleer, 1990).	
--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Uribe y Santos, 2008.

Más recientemente, dado el proceso de desarrollo y asimilación de Internet y de otras tecnologías digitales de la comunicación, encontramos otro tipo de clasificaciones de tipos de mediación digital.

Entre ellas destacamos las investigaciones realizadas en el marco de la red EU Kids Online, entre las que se encuentran las de Livingston et al. (2011), Livingston et al. (2015) y Livingston et al. (2017), que se fundamentan y evolucionan a partir de la clasificación de mediación parental para el uso de la televisión de Valkenburg et al. (1999) previamente mostrada.

En las mismas, se recogen las tradicionales categorías de estrategias habilitantes y restrictivas a las que añaden una tercera categoría de estrategias en las que **los/as menores actúan como sujeto activo de la mediación parental** solicitando u ofreciendo ayuda a sus progenitores para el uso de Internet (Livingston et al., 2017).

En el informe “Actividades, Mediación, Oportunidades y Riesgos online de los menores en la era de la convergencia mediática” de Garmendia et al. (2019 a), pertenecientes también a la red de EU Kids Online, se mantiene la distinción entre “Mediación Habilitante (que favorece el uso de Internet de modo consciente y responsable) y Mediación restrictiva (basada en la imposición de reglas y restricciones sobre el uso de Internet)” (p.11).

De esta manera, se distingue de la propuesta de Livingston et al. (2017) en recoger únicamente las estrategias de mediación desarrolladas por los progenitores a las que en una clasificación posterior Martínez et al. (2020) añaden un nuevo tipo de estrategia de tipo técnico, de tal modo que recogen tres estrategias de mediación: **habilitante (enabling), restrictiva y técnica**.

Martínez et al. (2020) entienden por mediación habilitante aquella que se compone de “estrategias de carácter fundamentalmente comunicativo y de promoción o ayuda a la seguridad en Internet del menor” (p.70) mientras que consideran mediación restrictiva aquella consistente en limitaciones o prohibiciones y mediación técnica la que se realiza a través de mecanismos técnicos.

Por su parte, Bartau et al. (2020) proponen otra clasificación de estilos parentales en la que distinguen la mediación **Instructiva**, la mediación **Compartida** y la mediación **Restrictiva**, que comprenden las estrategias que se muestran en la siguiente tabla:

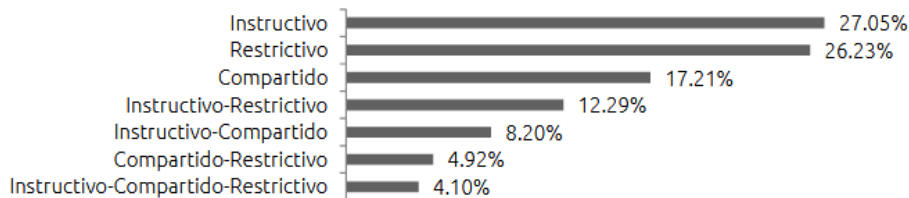
Tabla 16. Estilos y estrategias de mediación parental del uso de Internet

Instructivo	Dar consejos (le indica cómo debe utilizarlo y le aconseja sobre sus riesgos)
	Recordar/Poner normas (le orienta acerca de lo que puede y no puede hacer)
	Explicar cómo funciona (le explica algo relacionado con la funcionalidad)
Compartido	Presenciar el uso (estar presente en el mismo espacio cuando lo está usando)
	Utilizar conjuntamente (le acompaña para utilizarlo juntos)
	Acompañar y supervisar la finalidad de uso (se interesa por saber para qué lo utiliza)
Restrictivo	Controlar el tiempo de uso (le dice que lo deje si lleva mucho tiempo usándolo)
	Imponer un horario (le impone un horario para usarlo)
	Prohibir la utilización entre semana (sólo le permite utilizarlo los fines de semana)

Fuente: Bartau et al., 2020, p.4.

Dichas autoras analizan en recientes investigaciones los estilos parentales de 186 progenitores de 186 niños/as entre 8 y 13 años, de la provincia de Guipúzcoa, a partir de la clasificación mostrada y distinguiendo entre estilos puros, circunscritos a una de las tres tipologías, y mixtos, aquellos que combinan estilos. Como se observa en la siguiente tabla, el estilo de mediación parental más frecuente es el instructivo, seguido por el compartido y el restrictivo. Como vemos, el 70.49% de los progenitores presenta tendencias de mediación “puras” mientras el 29.51% combina estilos y estrategias de mediación parental.

Figura 26. Estilos y estrategias de mediación parental del uso de Internet



Fuente: Bartau et al., 2020, p. 7.

Por otra parte, Özgür (2016) identifica cuatro estilos parentales y analiza la mediación parental en base a esos cuatro tipos, denominándolos de la misma manera: mediación autoritativa, mediación laissez-faire, mediación permisiva y mediación autoritaria.

La revisión de la literatura acerca de la relación entre estos estilos y la mediación parental muestra que el denominado estilo parental Autoritativo (incorporado en otras clasificaciones con el nombre de estilo Democrático) se aplica también a la mediación parental de Internet y sería el estilo más utilizado por los progenitores (Valcke et al., 2010), especialmente entre los progenitores jóvenes y más formados ya que tienden a poner más límites y a interactuar más con sus hijos/as en Internet y (European Commission, 2008; Valcke et al., 2010).

Lou et al., (2010) confirman que el estilo Autoritativo de mediación parental es el más empleado mientras que el estilo Permisivo sería el menos utilizado. En cuanto al estilo laissez-faire, Valcke

et al. (2010) señalan que los progenitores que lo aplican a la mediación parental no muestran el necesario control y apoyo hacia los/as menores.

2.6.3 Estilos Educativos y Tipos de Mediación Digital

Es preciso destacar la importancia que los distintos estilos educativos de los progenitores tienen en la mediación parental analizando los parámetros concretos desde los que se realiza. Entendemos por estilos educativos “la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, la toma de decisiones o la resolución de conflictos” (Torío et al., 2008 p.153).

Antes de avanzar en el análisis de la relación entre los estilos parentales y los tipos de mediación parental debemos mencionar que en la literatura científica existen conceptualizaciones diversas por lo que vamos a mostrar una breve compilación de las más relevantes, elaborada por Torío et al. (2008) a partir de las aportaciones de Coloma (1993a y 1994b), Rodrigo y Palacios (1998), Vila (1998), Pereira y Pino (2002) y Llamborn, et al. (1991).

Tabla 17. Estilos de educación familiar y comportamiento infantil

Tipología de socialización	Rasgos de conducta parental	Consecuencias educativas sobre los hijos
DEMOCRÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Afecto manifiesto • Sensibilidad ante las necesidades del niño: responsabilidad • Explicaciones • Promoción de la conducta deseable • Disciplina inductiva o técnicas punitivas razonadas (privaciones, reprimendas) • Promueven el intercambio y la comunicación abierta • Hogar con calor afectivo y clima democrático 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia social • Autocontrol • Motivación • Iniciativa • Moral autónoma • Alta autoestima • Alegres y espontáneos • Autoconcepto realista • Responsabilidad y fidelidad a compromisos personales • Prosocialidad dentro y fuera de la casa (altruismo, solidaridad) • Elevado motivo de logro • Disminución en frecuencia e intensidad de conflictos padres-hijos
AUTORITARIO	<ul style="list-style-type: none"> • Normas minuciosas y rígidas • Recurren a los castigos y muy poco a las alabanzas • No responsabilidad paterna • Comunicación cerrada o unidireccional (ausencia de diálogo) • Afirmación de poder • Hogar caracterizado por un clima autocrático 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja autonomía y autoconfianza • Baja autonomía personal y creatividad • Escasa competencia social • Agresividad e impulsividad • Moral heterónoma (evitación de castigos) • Menos alegres y espontáneos
NEGLIGENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Indiferencia ante sus actitudes y conductas tanto positivas como negativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja competencia social • Pobre autocontrol y heterocontrol

	<ul style="list-style-type: none"> • Responden y atienden las necesidades de los niños • Permisividad • Pasividad • Evitan la afirmación de autoridad y la imposición de restricciones • Escaso uso de castigos, toleran todos los impulsos de los niños • Especial flexibilidad en el establecimiento de reglas • Acceden fácilmente a los deseos de los hijos 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa motivación • Escaso respeto a normas y personas • Baja autoestima, inseguridad • Inestabilidad emocional • Debilidad en la propia identidad • Autoconcepto negativo • Graves carencias en autoconfianza y autorresponsabilidad • Bajos logros escolares
INDULGENTE	<ul style="list-style-type: none"> • No implicación afectiva en los asuntos de los hijos • Dimisión en la tarea educativa, invierten en los hijos el menor tiempo posible • Escasa motivación y capacidad de esfuerzo • Inmadurez • Alegres y vitales 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa competencia social • Bajo control de impulsos y agresividad • Escasa motivación y capacidad de esfuerzo • Inmadurez • Alegres y vitales

Fuente: Torío et al., 2008, p. 164-165.

A partir de esta comparativa, Torío et al. (2008) concluyen que:

“... el modelo de familia democrática es el más propicio por ser el más educativo para favorecer el desarrollo de la personalidad de los menores y estimular sus capacidades, pautas sociales, habilidades de comunicación y socialización. Exige de los adultos seguridad, serenidad y capacidad de reflexión. Desde nuestra perspectiva, la validez de dicho estilo está en el equilibrio entre el afecto y la autoridad, siendo importante establecer normas y límites”. (p. 165).

Por lo tanto, entre las cualidades/actitudes que los progenitores deben tener para desarrollar este estilo parental se encuentran la seguridad, la serenidad y la capacidad e reflexión que permiten mantener un equilibrio entre afecto y autoridad y establecer normas y límites. Los beneficios del estilo parental democrático han quedado ampliamente acreditados, pero en este punto interesa esclarecer cuál es la relación entre este estilo parental y los demás, respecto a la mediación digital.

En este sentido, Martínez et al. (2020) afirman que “la presencia, tanto de las normas como del respaldo familiar se asocia con una mayor incidencia de todas las mediaciones” (p. 71).

En la revisión de la literatura científica encontramos los primeros estudios sobre mediación parental televisiva, entre los que se encuentra el estudio experimental realizado por Uribe y Santos (2008) sobre el medio televisivo en el que se pretende determinar cuáles son las estrategias de mediación empleadas y la relación entre estas y el estilo parental y la caracterización socio-demográfica de la familia. En la siguiente tabla se muestran las cuestiones sobre las que se indaga para determinar el tipo de mediación que se ejerce discriminando entre aquellas propias de tres tipos de mediación: Instructiva, Restrictiva y Covisionado:

Tabla 18. Estadísticos descriptivos sobre formas de mediación

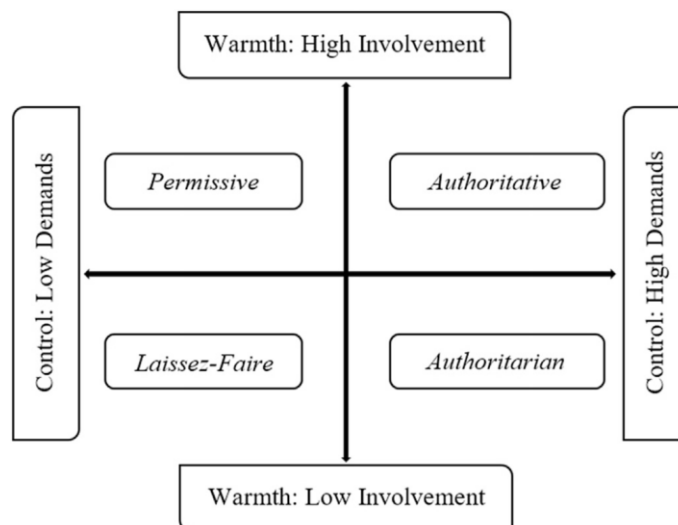
	¿Cuan seguido usted ...	Media	Mediana	Moda	Desv. Standar
Mediación Instructiva (18.71)*	Les explica por qué algunas cosas que hacen los actores son malas?	3,48	4,00	4,00	0,82
	Les ayuda a distinguir las cosas realmente importantes que ven en televisión?	3,59	4,00	4,00	0,69
	Trata de ayudar a su hijo a entender lo que él ve en televisión?	3,54	4,00	4,00	0,69
	Les explica las motivaciones de los personajes de televisión?	3,20	3,00	4,00	0,85
	Le explica por qué algunas cosas que hacen los actores son buenas?	3,35	3,00	4,00	0,77
Mediación Restrictiva (17.48)*	Determina horas específicas para que su hijo vea televisión?	3,18	4,00	4,00	1,01
	Prohíbe a su hijo ver ciertos programas de TV?	3,50	4,00	4,00	0,82
	Les dice a sus hijos que apaguen el televisor cuando esta viendo un programa inadecuado?	3,68	4,00	4,00	0,73
	Determina por adelantado los programas que sus hijos pueden ver?	2,95	3,00	4,00	1,05
	Restringe la cantidad de horas en que su hijo ve TV?	3,27	4,00	4,00	0,95
Covisionado (17.26)*	Miran juntos la TV sólo por diversión?	3,26	3,00	3,00	0,76
	Ve TV junto a su hijo porque existe un interés común en el programa?	3,40	4,00	4,00	0,75
	Ven sus programas favoritos juntos?	3,42	4,00	4,00	0,78
	Ve TV junto a su hijo porque a ambos les gusta un programa?	3,52	4,00	4,00	0,66
	Se ríe con su hijo sobre las cosas que ustedes ven en TV?	3,72	4,00	4,00	0,55

Fuente: Uribe y Santos, 2008, p. 10.

La investigación realizada por Özgür (2016) en este campo aporta una clasificación de los estilos educativos que incorpora el factor Control parental (Baumrind, 1991) y el factor Afecto (Maccoby y Martin, 1983).

A partir de la intersección de ambos factores este autor define cuatro estilos parentales:

Figura 27. Estilos parentales



Fuente: Özgür, 2016, p.412.

Cada uno de estos estilos son definidos como sigue:

- Autoritativo (Authoritative Parenting Style): Los progenitores apoyan los intereses de los/as menores y escuchan sus ideas (Maccoby, 1992).
- Permisivo (Permissive Parenting Style): Estos progenitores exigen poco a los/as menores y complacen sus demandas (Darling, 1999).
- Laissez-faire (Laissez-faire Parenting Style): No suelen ofrecer apoyo, contraste, orientación y su comunicación e interacción con los/as menores es escasa (Maccoby, 1992).
- Autoritario (Authoritarian Parenting Style): En este estilo parental confluyen una baja afectividad parental y un alto grado de control parental (Darling, 1999).

Siguiendo con el estudio realizado por Özgür (2016) en que se analizan los estilos parentales y los estilos de mediación parental encontramos una comparativa entre el tipo de mediación parental que los progenitores afirman que emplean y el tipo que los y las menores perciben:

Tabla 19. Comparativa entre el estilo de Mediación Parental utilizado por los progenitores y el percibido por sus hijos e hijas

	Estilo parental	Estilo Mediación parental	Percepción de los/as hijos/as del estilo de mediación parental
1º	Laissez-faire	Autoritativo	Laissez-faire
2º	Permisivo	Permisivo	Autoritativo
3º	Autoritativo	Autoritario	Permisivo
4º	Autoritario	-----	Autoritario

Fuente: Elaboración propia a partir de Özgür (2016).

Como muestra la tabla 17, los progenitores sostienen que el estilo parental más habitual es el Laissez-faire (interacción escasa con los y las menores), sin embargo, al aplicarse a la gestión del uso de los medios digitales se convierte en autoritativo, es decir, escuchan y apoyan a los/as menores. Por su parte, los/as menores perciben una falta de interacción y orientación por parte de sus progenitores.

El segundo estilo parental y de mediación más utilizado es el Permisivo (exigen poco y complacen sus demandas), frente a lo cual los/as menores perciben que en el uso de los medios digitales son escuchados y apoyados.

En tercer lugar, los progenitores que tienen un estilo parental en el que predomina la escucha y atención a los intereses de los/as menores, en la gestión del uso de los medios digitales realizan un tipo de mediación autoritario en el que predomina el control y falta afectividad. Llama la atención la discrepancia de los/as menores que señalan que niegan la existencia un alto grado de control y destacan la baja exigencia y la complacencia de sus demandas. Las diferencias en la percepción de los estilos de mediación parental son atribuidas por este autor a que los progenitores evitan reconocer acciones y conductas que puedan considerarse inapropiadas.

Por otra parte, Martínez de Morentin y Medrano (2012) presentan una clasificación de los tipos de mediación parental que existen respecto al uso de Internet de los/as menores atendiendo al rol que desempeñan los/as progenitores distinguiendo en función de tres tipos de estrategias: restrictivas, laxas y de acompañamiento.

Investigaciones recientes (Garmendia et al., 2019; Smahel, et al. 2020) siguen la clasificación de estrategias de mediación parental de Livingston et al. (2017) que pueden ser agrupadas en dos macro-categorías: habilitantes y restrictivas. La primera incluye estrategias de mediación activas que promueven el desarrollo de las competencias digitales y sociales de los/as menores para aprovechar las oportunidades de Internet. La segunda se dirige a limitar el tiempo y el tipo de uso de los medios digitales.

A las estrategias de mediación parental Habilitantes y Restrictivas Garmendia et al. (2019) añaden dos estrategias basadas en el uso de dispositivos digitales: la estrategia de Monitorización y las estrategias Técnicas. Asimismo, contemplan las acciones de mediación digital iniciadas por los y las menores con una nueva categoría denominada Inversa.

Figura 28. Estrategias de mediación parental



Fuente: Garmendia et al., (2019, p. 44)

2.6.4 Estrategias de mediación parental en el contexto español. Incidencia y Factores que influyen.

2.6.4.1 Incidencia

Durante los últimos años en España se han llevado a cabo diversas investigaciones sobre esta cuestión (Andrade et al., 2021; Bartau et al., 2020; Garmendia et al., 2019; Gómez et al., 2017; López-de Ayala et al., 2019; Martínez et al., 2020; Padilla et al., 2015).

Entre las más recientes existen discrepancias sobre el grado de incidencia de la mediación parental entre los progenitores españoles. Andrade et al. (2021, p.95) llama la atención sobre el “escaso nivel de supervisión que parecen estar ejerciendo madres y padres, no del todo conscientes de su papel como modelo en el uso de las pantallas...”, no alcanzando el 30% los

progenitores que ponen normas y restricciones al uso de los medios digitales, porcentaje que se reduce al 13,2% entre quienes limitan los contenidos.

Por el contrario, otras investigaciones muestran que la intervención parental va en aumento (Garmendia-Larrañaga et al., 2016; López de Ayala et al., 2019; Martínez-Fernández y Casado del Río, 2018). Algunos de estos estudios (López de Ayala et al., 2019) apuntan a una mayor conciencia y preocupación de los progenitores, pero también a su mayor conocimiento y habilidad digital entre los motivos que impulsan un mayor ejercicio de la mediación digital. Asimismo, se observan rápidos cambios en los patrones y estrategias de mediación parental motivados por la vertiginosa evolución de Internet y de los dispositivos y aplicaciones (Martínez, 2018; Ramírez y Gómez, 2020).

Los resultados de dichas investigaciones parecen indicar que el **estilo de mediación parental** más frecuente es el orientado a la formación y desarrollo de la competencia digital para el aprovechamiento de las oportunidades y el uso seguro (se ha denominado mediación Habilitante, Instructiva, etc.). A la mediación habilitante le sigue en frecuencia la mediación restrictiva (Garmendia et al., 2019; López de Ayala et al., 2019; Martínez et al., 2020; Ramírez y Gómez, 2020) salvo en las clasificaciones que distinguen la mediación habilitante de la mediación basada en el co-uso, en cuyo caso este tipo es el segundo en frecuencia y la mediación restrictiva el tercero (Bartau et al., 2020).

Entre las **estrategias habilitantes** más empleadas Garmendia et al. (2019) mencionan las explicaciones sobre la adecuación de páginas web (63%), conversaciones sobre los usos de los menores (69%) e indicaciones para un uso seguro de Internet (57%). El ofrecimiento de ayuda y la ayuda a sus hijos e hijas cuando se sienten mal por el uso de Internet se practica el 50% de los progenitores españoles. Solo el 27% de los progenitores anima a sus hijos/as a descubrir Internet y el 23% comparte con ellos/as actividades online (co-uso o uso compartido).

La investigación de Ramírez y Gómez (2020) confirma las estrategias utilizadas y la tendencia en la frecuencia de uso de las mismas: explicar por qué algunas páginas son buenas o malas (77,3%), el diálogo sobre el uso de Internet (44,3%), aconsejar sobre el uso seguro de Internet (80,6% a lo que añaden estar cerca durante el uso (56,1%), ofrecer consejo y ayuda cuando se sienten disgustados por el uso de Internet (59,4%). Al igual que en la investigación de Garmendia et al. (2019), las acciones orientadas a explorar y las actividades compartidas presentan un porcentaje inferior (35,4% y 31,6% respectivamente).

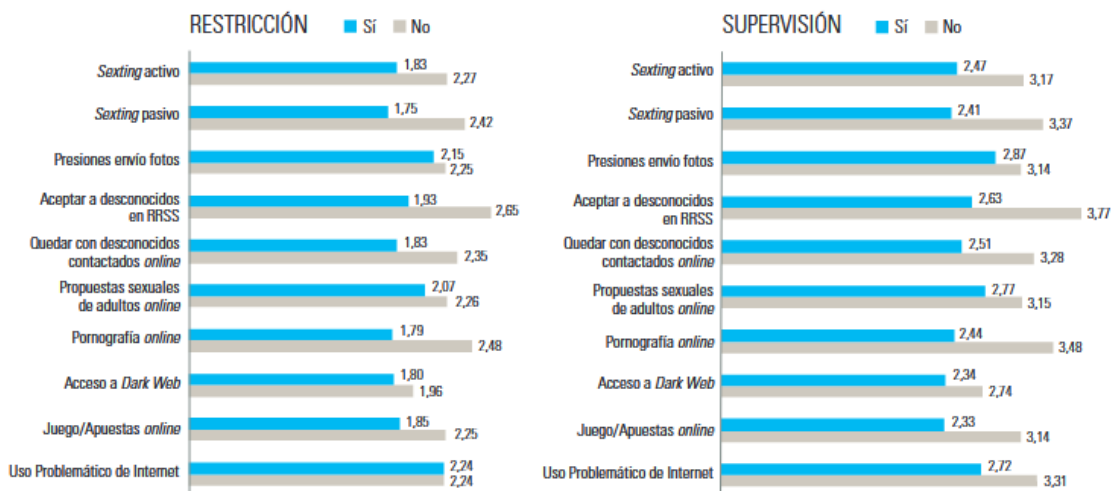
Diversos autores coinciden en señalar **estrategias** similares en el marco de la **mediación restrictiva**, aunque no hay coincidencia en la frecuencia de uso de las mismas. Así, Martínez et al. (2020) señalan que la prohibición más habitual es descargar música y películas; a la que sigue el uso de una red social y de la cámara del móvil u ordenador. Garmendia et al. (2019) en cambio muestran que la prohibición más habitual es la de usar una red social, seguido de usar la cámara y descargar música o películas. Otras acciones incluidas por Ramírez y Gómez, (2020), en orden de mayor a menor frecuencia, son restringir el tiempo de uso, limitar la visualización o descarga de determinados contenidos, subir fotos o videos, prohibir la apertura de un perfil en una red social.

Vinculados con la mediación restrictiva se encuentran otros dos tipos o subtipos (dependiendo de la categorización de que se trate) que se ejercen con menos frecuencia: la **monitorización o supervisión** y la **mediación técnica**. El primero, consiste en controlar el uso realizado mediante estrategias como la revisión del historial o mirar publicaciones o conversaciones en redes sociales (Bartau et al., 2020; Garmendia et al., 2019; López de Ayala et al., 2019) y el segundo consiste en el empleo de dispositivos tecnológicos para limitar o condicionar el uso de los

medios digitales de los hijos e hijas. En la mediación técnica se emplean estrategias como el empleo de filtros, programas de control parental o tecnología de rastreo (Garmendia et al., 2019).

Resulta de particular interés el análisis del informe de Andrade et al. (2021) que muestra una menor incidencia de prácticas de riesgo online entre los hijos e hijas a quienes sus progenitores ponen normas. También constatan diferencias en función del tipo de mediación parental empleado, distinguiendo entre restricción y supervisión, y la realización de diversas conductas de riesgo por parte de los/as menores.

Figura 29. Comparativa entre el tipo de mediación parental y los usos problemáticos de los hijos e hijas



Fuente: Andrade et al., 2021, p. 53.

Los resultados muestran que un nivel alto de supervisión parental reduce las conductas de riesgo online. En cambio, las restricciones y limitaciones no consiguen reducir las conductas de riesgo tanto como la supervisión. A esto hay que añadir que la mediación habilitante “incide positivamente en las oportunidades de las que disfrutaban los menores” (Garmendia et al., 2019, p. 88).

Además de las distintas estrategias de mediación parental, en el estudio de Andrade et al. (2021), se ha analizado el modelo de uso que ofrecen los progenitores y la influencia del mismo en el uso de los/as menores. Así, en las familias en que los progenitores utilizan el móvil durante las comidas (36,8%), los niveles de uso problemático y prácticas de riesgo entre los y las menores son mayores.

Por último, como ejemplo de las consecuencias de una falta de regulación y control en el uso de los medios digitales, destacan que aquellos/as menores que se conectan siempre o casi siempre a partir de medianoche triplican los usos problemáticos (55,4% frente al 16,5%) y buena parte de las conductas de riesgo por las que se les pregunta: uso durante más de cinco horas/día a la semana, (57,8% frente al 16%), sexting pasivo (47,3% frente al 12,5%), aceptar a desconocidos en las redes sociales (75,6% frente al 38,2%), etc.)

2.6.4.2 Factores: Género, Edad y Contexto familiar

2.6.4.2.1 Género

La relación entre los factores de género y edad y el ejercicio de la mediación parental han sido ampliamente estudiados lo que aporta datos importantes a esta cuestión.

La existencia de una relación significativa entre el género y una mayor o menor ejercicio de la mediación parental se ha acreditado por autores como Özgür (2016), Álvarez-García et al. (2019), Talves y Kalmus (2015), Ramírez-García, y Gómez-Moreno (2020), Childwise (2015), Iglesias et al. (2015), Sorbring (2014), Soares Dos Santos (2015), Berrios et al. (2015), López-De-Ayala et al. (2019), Martínez et al. (2020) y Villanueva-Blasco y Serrano-Bernal (2019), aunque los resultados sobre el modo en que el influye no son consistentes.

Si bien, existen investigaciones que no hallan diferencias estadísticamente significativas (Lee, 2013) y otras que acreditan un menor ejercicio de la mediación parental sobre las chicas (Álvarez et al, 2019), la mayoría de los resultados obtenidos indican que los progenitores ejercen en mayor medida la mediación parental sobre sus hijas que sobre sus hijos (Arnaiz et al., 2016; Bartau et al., 2020; Garmendia et al., 2016; Martínez, 2018; Nikken y Jansz, 2013; Rial et al., 2014).

Algunas investigaciones explican el origen de las diferencias por razón de género y edad, señalando que podría tratarse de "...una tendencia por parte de los padres a controlar menos el uso de Internet de sus hijos cuando perciben en ellos un balance positivo entre el grado de madurez y el riesgo de padecer los peligros potenciales de Internet" (Álvarez-García et al., 2018, p.21).

Otras apuntan a una mayor búsqueda de seguridad para las niñas que para los niños como el motivo principal para las diferencias en el nivel de incidencia de la mediación, la mayor o menor prolongación del ejercicio de la mediación en el tiempo, o el tipo de estrategias de mediación empleadas. Este es el caso de Garmendia et al. (2019 a) quienes consideran que una mediación parental más frecuente sobre las niñas "evidencia el mayor interés de los progenitores por proteger a sus hijas" (p. 49).

Asimismo, concluyen que la mediación hacia las niñas se prolonga en el tiempo más que hacia los niños.

También en el tipo de mediación empleado se observan diferencias por razón de género. En este sentido, Sonck et al. (2013), sostienen que con las hijas se ejerce principalmente una mediación activa mientras que con los hijos prevalece la mediación de tipo restrictivo. Por su parte, Özgür (2016) afirma que las niñas perciben que el estilo de mediación parental que reciben es mayoritariamente autoritario, seguido del estilo permisivo mientras los niños perciben en primer lugar el estilo *laissez faire*, al que le sigue el permisivo.

Martínez et al. (2020) afirman que, entre las estrategias de mediación habilitante, las orientadas a promover la seguridad se aplican más a las chicas mientras que a los chicos se les anima más que a las chicas a descubrir cosas nuevas en Internet. Asimismo, sostienen que la incidencia de la mediación restrictiva también es mayor hacia las chicas a quienes se aplican más restricciones, especialmente en el uso de la cámara. Garmendia et al. (2019) señalan que las niñas y adolescentes reciben más atención las estrategias de mediación habilitante pero no se aprecian

diferencias significativas en la atención a hijos e hijas en las estrategias de tipo restrictivo y técnico.

2.6.4.2.2 Edad

Las investigaciones realizadas demuestran que la edad también es un factor relevante respecto a la mediación parental, y coinciden en señalar que se aprecia una menor incidencia de la misma a medida que los niños y niñas crecen (Arnaiz et al., 2016; Glatz, et al., 2018; Khurana et al., 2015; Lee, 2013; Martínez et al., 2020; Nikken y Jansz, 2013; Peled, 2018; Ponte y Batista, 2020; Sonck et al., 2013).

En opinión de López-de-Ayala et al. (2019) y Ramos-Soler et al. (2018), esto puede deberse a la voluntad de los progenitores de respetar la privacidad y autonomía de sus hijos e hijas o reconocer una mayor habilidad en el uso de los medios digitales durante la adolescencia. Garmendia et al. (2019 b) apuntan a que los progenitores pueden considerar a sus hijos e hijas más pequeños (de entre 9 y 12 años) más vulnerables y menos competentes ante los posibles riesgos derivados de Internet. A juicio de Livingston et al. (2017), la dificultad para controlar el uso de los medios digitales de los adolescentes y la resistencia de estos a ser supervisados pueden contribuir a una menor mediación parental.

Por otra parte, Bartau et al. (2020) apuntan a que la edad, junto con el uso que realizan de los medios digitales, condiciona el tipo de estrategia empleado por los progenitores.

Así, López de Ayala et al., (2021) y Garmendia et al. (2019 a) sostienen que la mediación restrictiva experimenta una disminución más acusada que la mediación habilitante a medida que avanza la edad de los/as menores. Lo que se confirma con los datos de Andrade et al. (2021) quienes en sus últimas investigaciones concluyen que el establecimiento de normas y límites se reduce a la mitad a partir de los trece años. También la mediación técnica se reduce, pero solo en determinadas estrategias como la descarga de aplicaciones o la supervisión del contenido al que acceden. Este dato es consistente con la investigación de Martínez et al. (2020), quienes apuntan que la tecnología de rastreo se utiliza en la misma medida a todas las edades y que la mediación de tipo habilitante desciende con la edad en todas las estrategias.

2.6.4.2.3 Factores del contexto familiar: Normas, Protección, Nivel Educativo, Nivel Socioeconómico y Competencia Digital

Las investigaciones de los factores que inciden en la existencia o no de mediación parental y en la elección del tipo de mediación tienen lugar respecto a la televisión y son precursoras de posteriores sobre la mediación respecto a Internet y medios técnicos más recientes.

Gunter y McAleer (1990) identifican las **creencias parentales** sobre los efectos de la televisión como un factor importante y afirman que los progenitores que rechazan la televisión ejercen una mayor mediación sobre contenidos. Según Nathanson (2001) este tipo de progenitores utilizan principalmente la mediación restrictiva, prohibiendo el visionado de determinados contenidos o limitando el tiempo de consumo.

Investigaciones más recientes como la de Martínez et al. (2020) consideran las **normas en el hogar** y el **respaldo familiar** como dos factores de especial relevancia. Respecto a las normas en el hogar, señalan que existe una relación directamente proporcional entre estas y las diversas estrategias de mediación, de modo que a más normas más mediación “Esto indica que aquellos

padres y madres que ejercen más control offline, también lo hacen en el contexto online” (p.73). Concretamente, se ha detectado una diferencia significativa entre las estrategias habilitantes y los hogares en los que el menor **percibe** que hay más normas de comportamiento y también mayor respaldo familiar. Sin embargo, la mediación técnica y restrictiva están relacionadas con la existencia de normas en el hogar, pero no así con el respaldo familiar.

Garmendia et al. (2019 a), en su investigación sobre los/as menores españoles y los medios digitales, también han tenido en cuenta el respaldo en el hogar concluyendo que la gran mayoría reciben protección y seguridad pero que solamente la mitad de la muestra recibe atención cuando la reclaman. Asimismo, llama la atención que apenas en el 55% de los hogares se establecen normas con frecuencia. En este contexto familiar, la mediación habilitante (78%) es ligeramente más frecuente que la restrictiva (74%). Martínez et al. (2020) señalan que la percepción de los/as menores de normas y respaldo en el ámbito familiar se asocia con mediaciones basadas en la comunicación y con aprovechamiento de las oportunidades online.

Por su parte, Garmendia et al., (2015) identifican el conocimiento de Internet, **el nivel educativo y el nivel socio-económico** de los progenitores como factores que inciden en el tipo de estrategias de mediación parental elegidas.

En lo que al nivel educativo se refiere Garmendia et al. (2019 b), aprecian una mayor incidencia de estrategias restrictivas entre los progenitores con un bajo nivel formativo, sin embargo, eso no se aplica a la limitación del tiempo de uso que se da más entre progenitores con nivel formativo medio, seguidos de los progenitores con estudios superiores. Las diferencias en relación al nivel-socio-económico no son tan claras siendo la más importante en relación al uso de la cámara. En este caso los progenitores de estatus bajo limitan su uso notablemente más que los de estatus medio y alto.

Estos autores añaden que las estrategias de monitorización se aplican menos entre las familias de bajo nivel formativo y socioeconómico, frente a las de nivel formativo y socio-económico medio que son quienes más las utilizan.

La mediación técnica es mayoritariamente empleada por familias de nivel formativo y socio-económico alto, seguidas de las de nivel medio y bajo.

Por último, el **mayor uso de los medios digitales, acompañado del desarrollo de las habilidades y la ampliación de conocimientos** de los/as progenitores/as, pueden influir en las estrategias de mediación empleadas (López-De-Ayala et al., 2019). A este respecto, Peled (2018) y Pérez-Sánchez y Torres-Fernández (2020) señalan que una mayor **competencia digital** se asocia a una mediación parental habilitante o activa.

2.7 Familias en situación de riesgo e Intervención socioeducativa

- 2.7.1 Concepto de familias en situación de riesgo
- 2.7.2 Elementos característicos de las familias en situación de riesgo
- 2.7.3 Uso de los medios digitales en las familias en situación de riesgo: diferencias entre menores en riesgo y menores “normativos”
- 2.7.4 Intervención socioeducativa con familias en situación de riesgo, en relación a los medios digitales

2.7 Familias en situación de riesgo e Intervención socioeducativa

2.7.1.- Concepto de familia en situación de riesgo

El concepto de familia ha sido abordado a partir de distintas disciplinas (como la sociología o la psicología) e ideologías, y en distintos períodos temporales, dando lugar a numerosas concepciones diversas de las que solo mostraremos una mínima parte.

Así, con un enfoque basado en la voluntad de sus miembros y alejado de condicionantes legales o biológicos, Palacios y Rodrigo (2011) consideran a la familia como la asociación de personas que comparten propósitos de vida y que desean mantenerse unidos en el tiempo. Con una visión más utilitarista, Alberdi (1982, p.90) la define como el “conjunto de dos o más personas unidas por el matrimonio o la filiación que viven juntos, ponen sus recursos económicos en común y consumen juntos una serie de bienes”. Por su parte, Vidal (1991) señala que es “un sistema abierto, una estructura organizada de individuos que tienen entre si vínculos estrechos, estables, que están unidos por necesidades básicas de supervivencia, que comparten una historia y un código singular” (p. 25), definición en la que se incluyen los vínculos y experiencias y compartidos y los códigos de funcionamiento generados en el sistema familiar.

Como se deduce de las distintas definiciones no existe una única visión sobre el concepto de familia ni sobre su estructura, lo que ha dado lugar al reconocimiento de distintos tipos de familia entre los que hoy en día se reconocen la familia tradicional que comprende padre, madre e hijos/as, y otras composiciones de familia que se dan cada vez con más frecuencia como las formadas por un solo progenitor y su hijo/a, familias con hijos de progenitores separados o divorciados, familias reconstituidas, familias con progenitores del mismo sexo, etc.

Entre las familias en situación de riesgo podemos encontrar cualquiera de los tipos de familia existentes. No obstante, veremos más adelante que alguno de los tipos mencionados (familias con un solo progenitor, por ejemplo) son considerados a priori más vulnerables que otros por contar con menos apoyos en la crianza y educación de los hijos/as. Esta circunstancia no las convierte en familias vulnerables, sino que a esta deben sumarse otras dificultades o problemas. Pero, ¿estas familias vulnerables que aglutinan diversas problemáticas son automáticamente consideradas familias en situación de riesgo de exclusión social? La respuesta está implícita en la pregunta: No. Para que estas familias vulnerables alcancen la condición de familia en riesgo de exclusión social, debe peligrar su inclusión y participación en la sociedad a la que pertenecen. Esta interpretación de las condiciones de vulnerabilidad y exclusión social en la familia se fundamenta en la consideración de la familia como Institución Social fundamental por ser el contexto de socialización primaria de niños y niñas.

Berger et al., (1968) definen la socialización primaria como “la primera socialización por la que el individuo atraviesa en la niñez, por medio de esta se convierte en miembro de la sociedad. Suele ser la más importante para el individuo y es la estructura básica de toda socialización secundaria” (p. 166).

Sobre la familia recaen, por tanto, funciones esenciales para la supervivencia y desarrollo pleno de los/as menores, sin duda en sus primeros años de vida, pero también, y ya de manera compartida con las instituciones formativas, a partir de su acceso al sistema educativo formal. La familia, los progenitores o, en su defecto, las personas adultas a cargo de los/as menores, deben cubrir importantes necesidades: físicas (alimentación, abrigo, ...), de comunicación, de adquisición de hábitos fundamentales (higiene, organización, ...), etc. Autores como Bowlby (1990) destacan el intercambio de afecto en la familia como el elemento indispensable de las

relaciones familiares poniendo de relieve la importancia que tiene para los/as niños/as recibir la atención y el amor de sus progenitores lo que permite “favorecer en el niño un apego seguro que proporcione estabilidad, cuidados básicos y afecto” (Gimeno, 1999, p.69).

En el plano educativo, la familia transmite a los/as menores aquellos factores socio-culturales que componen el ambiente de una familia y los estímulos cotidianos que influyen en los niños y niñas. Algunos de estos factores son la Situación económica, que a su vez condiciona la calidad de vida o los medios educativos, y el Nivel cultural de los progenitores, que puede ir acompañado de una menor estimulación o valoración de lo educativo.

Los elementos ambientales junto con la actitud de los progenitores tienen un impacto fundamental en elementos fundamentales en el desarrollo de niños y niñas: la formación de la Personalidad, que condiciona el modo en que el/a menor encarará su día a día y su realidad: con recelo, confianza, alegría, etc., y la formación del Sentimiento de Seguridad, que depende de haberse sentido acogido, amado y aceptado en un ambiente de seguridad y protección.

En resumen, la familia constituye un sistema compuesto por distintos miembros que se relacionan entre sí en base a distintos códigos que se dan a sí mismos y, aspectos todos ellos que condicionan el cumplimiento de la función de la familia como institución. Dichos códigos influyen en la dinámica familiar, concebida por Torres et al., (2008) y González (2000) como el tejido de relaciones y vínculos entre los miembros de la familia, a partir de la distribución de responsabilidades en el hogar, la toma de decisiones, etc. Según Agudelo (2005), la dinámica familiar “comprende las diversas situaciones de naturaleza psicológica, biológica y social que están presentes en las relaciones que se dan entre los miembros que conforman la familia...” (p. 9).

Basándose en la concepción de familia como el contexto de socialización primaria para los/as menores a partir del cual construyen su identidad, aprenden a interpretarse a sí mismos y su realidad, distintos autores han dado una definición de Familia Funcional.

Así, Carreras (2011, p.3), citando a Minuchin, define a la familia funcional como el “sistema que anima a la socialización dando a sus miembros todo el apoyo, toda la regulación y todas las satisfacciones que son necesarias para su desarrollo personal y relacional”. Fijándose en la adquisición de competencias específicas por los miembros de la familia, Forero et al., (2017) consideran funcionales aquellas familias que promueven el desarrollo de la autonomía y la capacidad para el afrontamiento de los problemas. Por su parte, Paz y Aymat (2007) van más allá, pues afirman que una familia funcional es aquella que consigue el desarrollo completo de cada uno de sus miembros.

En sentido contrario, el incumplimiento de la función asignada a la familia como contexto de socialización primaria conllevaría su condición de familia disfuncional y, a juicio de (Gutiérrez y Gonçalves, 2013), sería considerada familia en situación de riesgo.

Dado que la presente investigación se desarrolla en el marco de un programa de educación familiar perteneciente al Servicio de Intervención Socioeducativa y Psicosocial de la Diputación Foral de Guipúzcoa, este estudio se atenderá al concepto de Familia en situación de riesgo de exclusión asumido por este organismo público.

El Departamento de Políticas Sociales define a las familias en situación de riesgo como (de Gipúzcoa, D.F.,2018, p.111):

Familias que experimentan dificultades graves para la educación de sus hijos e hijas. Son familias en crisis y en las que se intenta evitar la separación familiar y promover el mantenimiento del niño, niña o adolescente en su entorno familiar en la medida de lo posible, a través de acciones... dirigidas a mejorar la capacidad de los padres y madres o a complementar a éstos en las tareas de cuidado de sus hijos e hijas menores de edad.

En la medida en que adolecen de las necesarias capacidades para afrontar de manera adecuada la educación de sus hijos/as, estos/as menores carecen del necesario apoyo y acompañamiento en su uso de los medios digitales.

2.7.2. Elementos característicos de las familias en situación de riesgo

2.7.2.1 Factores que llevan a la disfuncionalidad familiar

No pocas investigaciones han tratado de establecer las características que presentan las familias en situación de riesgo y los factores que les acompañan.

Algunos autores han puesto el foco en los elementos propios del sistema familiar. Así, las **Relaciones Familiares** han sido consideradas un factor que influye especialmente en los/as menores, concretamente en el desarrollo de determinados aspectos psicológicos que caracterizan su estilo de adaptación al ambiente (Sheffield et al., 2007).

Isaza (2012) señala que “los factores contextuales de apoyo impulsan la competencia y adaptación del niño y la niña en distintos ambientes y niveles evolutivos, mientras que los factores adversos conciernen con un aumento de la probabilidad de que se presenten disfunciones conductuales” (p. 2). Por su parte, Oliva (2006) destaca las dimensiones más relevantes a la hora de definir las relaciones entre hijos/as y progenitores, entre las que se encuentran el control, el conflicto, el fomento de la autonomía y el afecto. Este último es el elemento fundamental de las relaciones paterno-materno filiales y comprende la cercanía emocional, el apoyo, la armonía y la cohesión y está muy ligada a la comunicación. Los/as menores que disfrutan de relaciones que destacan en estos aspectos muestran un mejor ajuste psicosocial.

Otros autores han analizado aquellos aspectos que conciernen a los progenitores y contribuyen a la situación de exclusión de la familia. Gómez et al., (2007), por ejemplo, consideran que son menores en situación de riesgo los/as pertenecientes a familias con problemas diversos como **Falta de recursos económicos, Dificultad en la resolución de conflictos**, etc. Rodríguez et al., (2006) se fijan en la **Composición de la familia**, destacando que, en muchos casos, las familias en situación de riesgo son familias con más de un hijo o familias con un solo progenitor.

Lara (2007), en su estudio sobre los procesos de socialización parental con adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios, concluye que estos/as menores reúnen algunas de los factores mencionados: “pertenecen a familias monoparentales (44%), donde las familias que están al frente de estas familias un nivel de estudios bajo o medio (75%) y una situación laboral poco favorable (85,7% presenta un trabajo de baja cualificación y sin contrato el 62,5%)”. (p. 82).

Además, señala que los/as menores objeto de estudio se caracterizan por (1) experimentar más problemas de ajuste externo (problemas de conducta, etc.) que los menores de no riesgo, (2) mostrar diferencias significativas por razón de género siendo las menores quienes sufren en mayor medida las consecuencias de vivir en contextos familiares de riesgo, sufriendo mayor estrés e impacto emocional, (3) los/as menores en riesgo experimentan más acontecimientos estresantes que los/as de no riesgo (Lara, 2007).

Por su parte, Kaztman (2000) utiliza el concepto de vulnerabilidad y considera que los jóvenes vulnerables se caracterizan por su “incapacidad para provechar las oportunidades, disponibles en distintos ámbitos socioeconómicos, para mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro” (p.281)

Algunas investigaciones han concluido que los/as menores sufrirán problemáticas distintas dependiendo del factor que condicione negativamente la dinámica familiar. Así, bajos niveles socio-económicos y culturales en la familia se relacionan con un aumento de la justificación del uso de la violencia por los/as menores (Garaigordobil et al., 2013). De la misma manera, la ausencia de experiencias positivas en el entorno familiar constituye un factor de riesgo para los/as menores (Mestre et al., 2004).

2.7.2.2 Estilo parental y Mediación Parental de las familias en situación de riesgo

En este punto se realiza una exposición de las conclusiones obtenidas en diversas investigaciones que han analizado los estilos parentales en las familias en situación de riesgo o vulnerabilidad.

La primera de esta relación es la elaborada por Lara (2007), respecto a madres e hijos/as adolescentes pertenecientes a contextos familiares en riesgo psicosocial en España.

En su estudio utiliza un instrumento de evaluación denominado escala de socialización parental para adolescentes (Musitu y García, 2001) dirigido a la percepción de los/as adolescentes acerca de las prácticas educativas que utilizan sus padres y compara los resultados obtenidos con otro estudio realizado con “familias normativas”.

Entre las principales conclusiones respecto al estilo de mediación parental/estilo parental? de estas familias en riesgo están que las variables que tienen mayor influencia sobre las prácticas educativas parentales son la edad de los/as adolescentes y el tipo de estructura familiar. A partir de estas variables este estudio establece que los/as adolescentes entre 11 y 13 años perciben mayor control, comunicación e implicación que los/as adolescentes de más edad. Asimismo, atendiendo al tipo de estructura familiar, señala que las madres de familias vulnerables se distinguen de los progenitores normativos en que actúan de manera más impositiva ante el mal comportamiento mientras que se muestran más indiferentes ante la buena conducta de los/as adolescentes.

En las familias vulnerables participantes en el estudio el estilo parental que predomina es el Autoritario, al que le sigue el Autorizativo. Las madres que emplean ambos estilos parentales se caracterizan por utilizar estrategias de control coercitivo para limitar los comportamientos desadaptativos de los/as menores con la diferencia de que las madres de estilo Autoritario solamente emplean este tipo de estrategia mientras que las madres de estilo Autorizativo la combinan con estrategias de control inductivas y prácticas de implicación parental.

Destacan también las madres que presentan un estilo de socialización parental Indiferente que constituyen el 22% de la muestra, se caracterizan por mostrar desinterés por atender las necesidades y regular las conductas inadecuadas de los/as adolescentes.

Se analiza la relación entre el estilo parental de las madres en situación de vulnerabilidad y los problemas de ajuste y autoestima de los/as adolescentes de estas familias. Los resultados ponen también de manifiesto que los/as adolescentes que perciben de sus madres atención a sus necesidades tienen un mayor nivel de ajuste y autoestima. También tienen un mayor nivel de ajuste y autoestima quienes perciben a sus madres como controladoras frente a quienes las perciben como poco coercitivas.

En consecuencia, se puede afirmar que el estilo autorizativo, es más beneficioso para el desarrollo adolescente, mientras que el estilo indiferente conlleva para los/as menores más problemas de ajuste y autoestima que el resto.

Asimismo, de los datos de esta investigación se deduce que los chicos y chicas en riesgo perciben a sus madres como mujeres menos implicadas y atentas a sus necesidades en comparación con las de no riesgo. Concretamente, los resultados ponen de manifiesto que son madres más indiferentes:

...son nuestros adolescentes, en comparación con los normativos, los que perciben a sus madres menos implicadas en sus tareas educativas y menos atentas a sus necesidades. Además, hacen mayor uso de estrategias disciplinarias de carácter coercitivo como son la coerción verbal, privación o coerción física que las madres de adolescentes normativos (Lara, 2007, p. 102).

López de Ayala et al. (2019) recoge la idea de que la mediación restrictiva se emplea más en familias en que existe falta de apoyo hacia el menor y señala que el apoyo y control en la familia se relacionan con una mediación online más positiva.

Otros autores han analizado el estilo parental y el tipo de mediación parental de los progenitores en riesgo en investigaciones desarrolladas en países europeos o del entorno.

Una de las conclusiones más repetidas es que los progenitores de familias en riesgo tienden a utilizar estrategias de mediación restrictivas frente a los progenitores de familias en no riesgo quienes utilizan mayoritariamente estrategias activas frente a las restrictivas. Los primeros autores que alcanzaron esta conclusión fueron Livingstone et al., en 2011.

Un año después, Paus-Hasebrink et al., (2012) concluyeron que los progenitores de menores en riesgo generalmente utilizan medidas restrictivas para influir en el uso de los medios por los/as menores en lugar de apoyarles activamente para un uso seguro y optimizado de los medios digitales.

Estos autores investigaron sobre los factores que inciden en el tipo de mediación parental utilizado por los progenitores llegando a la conclusión de que, el Nivel Educativo estrechamente unido a su Nivel Económico, son los factores que determinan el modo en que menores y progenitores se relacionan, así como las estrategias de mediación utilizadas.

Asimismo, observaron que los progenitores con un nivel educativo más alto utilizaban estrategias de mediación activas. En sentido contrario, los progenitores de familias en riesgo dejan más a menudo a los/s menores solos en el uso de los medios digitales.

En un estudio longitudinal efectuado en Reino Unido (Ofcom, 2010) sobre los usos de los/as menores de los medios digitales, así como de las estrategias de mediación parental, en el que participaron progenitores de menores entre 8 y 15 años, también se observaron diferencias a partir del nivel económico de la familia. En el mismo, se utilizó una clasificación de las familias participantes en función de su estatus económico que incluía 4 niveles de mayor a menor nivel de ingresos: AB, C1, C2 y DE. Este último se corresponde con hogares con menores niveles socioeconómicos en que los progenitores son trabajadores casuales, dependen económicamente del estado, carecen de ingresos regulares, etc.

Los progenitores pertenecientes a este último grupo de hogares (DE) destacan sobre los demás grupos en: (1) Son quienes menos confían en que sus hijos/as utilicen Internet de forma segura, (2) Son quienes menos creen que los beneficios de Internet superan los riesgos, (3) son quienes más piensan con su hijo/a sabe más de Internet que ellos/as.

Por otro lado, también hay diferencias entre los menores de estos hogares (DE) y el resto: (1) utilizan Internet en casa con menos frecuencia que los/as menores de familias de mayor nivel económico, (2) a estos/as menores les preocupa más que al resto que en los videojuegos las personas puedan ser intimidadas.

Años después, en 2019, Zhang y Livingston publicaron el cuarto informe de su investigación Parenting for a digital future en que analizan las desigualdades en el modo en que los progenitores de **Reino Unido** apoyan a sus hijos/as en el uso de sus hijos/as de los medios digitales, teniendo en cuenta características como el género, etnicidad o estatus socio-económico, educación parental, composición de la familia y necesidades educativas de la familia.

Al igual que en la investigación desarrollada por Ofcom (2010), los participantes en esta investigación fueron agrupados en las categorías A, B, C1, C2, D y E, en base al estatus socioeconómico de los hogares. A partir de la misma Zhang y Livingston se refieren a las categorías A y B como progenitores de alto estatus socio-económico, C1 y C2 como progenitores de estatus medio y D y E como progenitores de bajo estatus socio-económico.

Asimismo, se distingue a las familias en función de los siguientes factores: monoparentalidad o parentalidad en pareja, padres de niños/as con necesidades educativas especiales (SEN) y padres de diferentes etnias, educación y nivel socio-económico (SES).

Las principales conclusiones señalan las diferencias que se producen sobre: (1) Acceso y uso de los medios digitales por progenitores y menores, (2) Competencias Digitales de progenitores y menores, (3) Apoyo online de los progenitores para ofrecer oportunidades a los/as menores, (4) Riesgos online y mediación parental.

En relación al apoyo online y a la mediación parental, objeto de este apartado, señala que: (1) Los progenitores con alto nivel socio-económico y educativo y los de niños/as con necesidades educativas especiales ofrecen mucho más apoyo para optimizar el uso de los medios digitales, (2) Se observa un mayor ejercicio de la mediación con prácticas como hablar de sus actividades online o sugerir modos seguros de usar Internet, en: progenitores con alto nivel educativo y socio-económico, progenitores de hijos/as con necesidades educativas especiales y familias monoparentales, (3) Estos mismos progenitores afirman que sus hijos/as han sufrido daños debido al uso de Internet; en el caso de los progenitores de alto nivel socio-económico, reportan que sus hijos/as han recibido daños casi en el doble ocasiones que los progenitores de bajo nivel socio-económico. (4) Los progenitores de alto nivel socio-económico dicen tener más conflictos derivados del uso de los medios digitales que los progenitores con un menor nivel socio-económico. (5) No se aprecian diferencias respecto a la mediación parental en relación a la etnia

de los progenitores. (6) Aunque los progenitores de alto nivel socio-económico practican más la mediación parental tienen los mismos conflictos con sus hijos/as por el uso de pantallas que los progenitores de bajo nivel socio-económico. (7) las madres practican la mediación parental ligeramente más que los padres, ellos lo hacen utilizando medidas restrictivas y ellas medidas de control.

Otro estudio relevante sobre la mediación parental de familias en situación de desventaja social es el realizado en **Austria** con familias que se caracterizan por afrontar en su día a día retos como situaciones de desempleo, problemas de salud, o problemas socio-emocionales (Paus-Hasebrink y Kulterer, 2014).

Dichas familias fueron seleccionadas siguiendo criterios socio-económicos como el nivel de ingresos y nivel educativo, y características de la composición familiar como el número de miembros o la monoparentalidad (Paus-Hasebrink, 2018).

Resultan de interés los datos obtenidos respecto a la opinión que tienen sobre los medios digitales y al tipo de mediación parental que practican : (1) muchos tienen una actitud negativa hacia los medios digitales aunque reconocen que es importante que sus hijos/as sepan manejarlos de cara a su futuro profesional, (2) Sienten ansiedad ante los riesgos y peligros de Internet, (3) muchos progenitores se sienten abrumados cuando tienen que tratar con la educación digital de sus hijos/as, de hecho, no quieren tener el control y prefieren no conocer los contenidos utilizados por sus hijos/as, (4) La mitad de los progenitores establecen límites mientras la otra mitad utiliza restricciones puntuales en cada situación, (5) tienen una gran confianza en las escuelas para la alfabetización de sus hijos/as en el uso del ordenador y de Internet (Paus-Hasebrink et al., 2012; Paus-Hasebrink et al., 2013)

Paus-Hasebrink profundiza en el análisis de las prácticas de mediación a lo largo de la investigación e identifica cinco prácticas de mediación que prevalecen sobre las demás: (1) *laissez-faire*, (2) restricción no metódica, (3) control arbitrario o explotación de la posición dominante, (4) amabilidad, (5) prácticas centradas en el/a niño/a.

Tabla 20. Tipos de mediación parental

Prácticas de Mediación Parental	
(1) <i>Laissez-faire</i>	Es el tipo de práctica que prevalece. Corresponde con progenitores incapaces de responder a los retos del día a día, especialmente a familias numerosas o monoparentales en situación de precariedad y problemas emocionales. Sobre el uso de los medios digitales de los/as menores se caracterizan por: (1) no tener interés, (2) pensar que deben aprender mediante el uso de los medios a enfrentarse a las dificultades, (3) la responsabilidad de educar en el uso de los medios digitales es de la escuela, en consecuencia, no deben ofrecerla en casa. Este tipo de mediación se da también en otro tipo de familias a medida que los/as hijos/as crecen.
(2) Restricción no metódica	Los progenitores imponen normas y límites de manera inconsistente y no se aseguran de que las cumplan. Con frecuencia utilizan los medios digitales como niñera o para el entretenimiento de sus hijos/as durante bastante tiempo. Cuando los niños eran pequeños utilizaban la televisión como niñera, incluso sin supervisar el contenido. También es usual en familias numerosas o monoparentales con niños pequeños.

(3) Control arbitrario o explotación de la posición dominante	Los progenitores ejercen un control abusivo y dominante sobre sus hijos/as. Pueden utilizar violencia física, a través de golpes, o psicológica, mediante presiones.
(4) Amabilidad	Los progenitores, especialmente las madres, muestran un alto grado de amabilidad y suelen utilizar los medios digitales con sus hijos/as. La mediación digital que realizan no está dirigida al desarrollo de la competencia digital, solamente comparten contenidos.
(5) Prácticas centradas en el/a niño/a	Este tipo de práctica se da en escasas familias, solamente cuando los progenitores tienen los recursos necesarios para centrarse en las necesidades e intereses de sus hijos/as. En estos casos las familias han alcanzado una mejor situación socio-emocional y socio-económica que les permite afrontar mejor los retos diarios.

Fuente: Elaboración propia a partir de Paus-Hasebrink, 2018, p. 51-60.

En resumen, a partir de los datos obtenidos en este estudio observamos que los progenitores en situación de riesgo o vulnerabilidad se sienten sobrecargados con los problemas del día a día lo que hace que, ante el uso de sus hijos de los medios digitales, reaccionen mostrando desinterés, negando la existencia de problemas o tomando medidas muy restrictivas, irreflexivas y altamente inconsistentes.

En un estudio realizado en **Rusia** con 3,833 progenitores para el análisis del modo en que estos perciben los riesgos y las oportunidades de los medios digitales, y el modo en que gestionan el uso de los medios por los/as menores, Ravve (2012) concluye que los conciben como “niñeras digitales”.

No obstante, son los padres quienes más utilizan los medios digitales como entretenimiento mientras que las madres prefieren utilizar medios tradicionales como la televisión o la música. Los medios utilizados también varían en función de la edad de los menores de manera que entretienen los/as más pequeños/as con audios y videos y a los/as más mayores con juegos y aplicaciones educativas. Otra de sus conclusiones es que **“la brecha entre progenitores ricos y pobres es significativa no sólo en lo que acceso a dispositivos se refiere, sino también en su actitud hacia la tecnología. Las familias con mayores ingresos tienden a ver de forma más positiva el impacto de los medios digitales en el desarrollo de los menores”** (p. 12).

A partir de estos estudios afirman que en Europa el problema no es la falta de acceso a los medios digitales sino el modo en que los/as menores utilizan Internet. También señalan que el elemento que más influye en el modo de uso de Internet es el nivel educativo de la familia (que a su vez se vincula a su nivel económico).

Los/as menores de progenitores con menor nivel educativo a menudo utilizan Internet sin acompañamiento (Paus-Hasebrink et al., 2014).

2.7.2.3 Competencia digital de las familias en situación de riesgo

Como se ha descrito en el capítulo sobre la Competencia Digital de Menores y Familias, es fundamental que los/as menores tengan los conocimientos, actitudes y capacidades para un uso

seguro y efectivo de los medios digitales. La familia, como primer contexto de socialización, ofrece un modelo de uso de los medios y, los progenitores deben promover la alfabetización digital de sus hijos/as.

En este punto mostraremos, a través de los resultados de distintas investigaciones, el grado de competencia digital de las familias en situación de riesgo, distinguiendo entre progenitores y menores.

Así, Livingstone et al. (2011a) a partir del análisis de la base de datos de EU Kids Online en 2010, realizaron una comparativa entre las familias participantes en base a los siguientes indicadores: Nivel educativo y socio-económico y grado de utilización de Internet, considerando familias desfavorecidas a quienes presentaban un bajo nivel en estos factores.

La principal conclusión acerca de la competencia digital de los menores desfavorecidos es que es notablemente inferior a la media europea, lo que se concreta en: (1) los/as menores desfavorecidos muestran una actitud menos orientada a un uso seguro, (2) también muestran menos competencias para hacer frente a los riesgos experimentados en Internet y desarrollando resiliencia, (3) los/as menores de hogares con bajo nivel socio-económico usan Internet en casa con menos frecuencia que sus iguales de hogares con mayor nivel socio-económico (Livingstone et al., 2011b), y sus progenitores tienen menos competencias para apoyarles y mediar su uso de Internet, (4) los progenitores con mayor nivel educativo tienen más autoconfianza en el uso de Internet que los de menor nivel educativo y mayor competencia digital, (5) los/as menores cuyos progenitores tienen menor nivel educativo sostienen con mayor frecuencia que sus iguales que tienen mayores habilidades en Internet que sus progenitores, el 15% de las familias que componen la muestra puede ser considerada "Familia no cualificada" ("Unskilled Family") (Paus-Hasebrink et al., 2013, p. 122).

Tabla 21. Consideración de "Desventaja Social" en cada país

PAÍS	INTERPRETACIÓN DE LA DESVENTAJA SOCIAL EN EL ESTUDIO
Portugal	internamiento en un centro de inclusión social para menores vulnerables
España	progenitores con bajo nivel formativo, bajos ingresos, antecedentes migratorios, viviendas en malas condiciones de habitabilidad
Chipre	zona del país (datos económicos, tasas de desempleo), ingresos familiares, nivel formativos de los/as adolescentes
Países Bajos	nivel socio-económico de la familia, recursos cognitivos de los/as adolescentes
Rusia	patrimonio familiar, lugar de residencia, infraestructuras
Reino Unido	grupo socio-económico (AB-CE)
Brasil	lugar de residencia, grupo socio-económico (AB-CE)
Italia	nivel formativo de progenitores, antecedentes financieros de la familia
Turquía (Akbulut et al.)	ingresos familiares (altos, medios, bajos)
Turquía (Batigün et al.)	nivel socio-económico alto o bajo
Austria	Pobreza, bajos ingresos, desempleo, bajo nivel formativo de progenitores, familias con hijo/a único/a, familias numerosas, familias migrantes, malas condiciones de habitabilidad y menos oportunidades para ocupar el tiempo libre

Fuente: Paus-Hasebrink, et al., 2014, p. 8.

Seguidamente mencionaremos las conclusiones de investigaciones efectuadas con familias en situación de vulnerabilidad que muestran las particularidades de algunos países europeos.

Una de ellas es la llevada a cabo en **Portugal** por Simões et al., (2013). En la misma se observa que los/as menores desfavorecidos de este estudio muestran prácticamente el mismo grado de competencia digital que sus iguales, salvo en competencias relativas a la seguridad como bloqueo del spam, comprobación de la veracidad de la información en Internet.

Asimismo, señalan que, a diferencia de sus iguales, estos/as menores utilizan Internet para el entretenimiento en detrimento de otros usos como el informativo, educativo, etc. Concluyen por tanto que no se debe equiparar exclusión social con exclusión digital, aunque recomiendan atender a las particularidades de este colectivo.

En **España** resulta de interés el trabajo de Cabello (2013) con menores cuyos progenitores tienen un bajo nivel educativo y socio-económico, y viven en barrios estigmatizados o pertenecen al colectivo inmigrante. Los/as 148 menores son atendidos/as en centros de menores y la principal conclusión sobre su competencia digital es que los y las preadolescentes y, especialmente, los y las adolescentes parecen ser muy conscientes de los muchos riesgos en el uso de las TIC, mostrando un fuerte sentido del control y del conocimiento sobre lo que podemos denominar la pragmática de las redes sociales, lo que les permite desenmascarar potenciales infractores.

En **Italia**, Gui (2013), en su estudio sobre la competencia digital de menores entre 15 y 18 años en que participaron 3,634 alumnos y 980 profesores, relaciona el bagaje educativo de la familia con el nivel educativo de los progenitores con el modo en que los/as menores gestionan su privacidad en las redes sociales. La conclusión es que los/as hijos/as de progenitores con mayor nivel educativo actúan con mayor seguridad.

En el estudio longitudinal desarrollado en **Austria** por Paus-Hasebrink y Kulterer, (2014), observaron el modo en que las familias incorporaron el uso de los medios digitales a lo largo del tiempo descubriendo que en las familias en situación de vulnerabilidad la integración del ordenador y de Internet fue más tardía y que progenitores y menores presentaban niveles de competencia digital más bajos. Otra de las conclusiones fue que estos/as menores carecían de conocimientos sobre los riesgos de Internet y les faltaba una comprensión más profunda sobre Internet. Asimismo, señalan que la falta de conocimientos proviene de los moderados conocimientos de sus progenitores quienes no pueden apoyarles adecuadamente y en muchos casos no están dispuestos o no son capaces de explicar los pormenores de los riesgos en Internet.

En su investigación Parenting for a Digital Future, Zhang y Livingston (2019, p. 10) analizan “si existe una brecha de competencias digitales entre progenitores con distintos bagajes y si la brecha tiene algún impacto en el desarrollo de los/as menores”. Entre sus conclusiones señalan que se producen las siguientes desigualdades entre familias de acuerdo a su nivel socio-económico, su nivel educativo y factores como la etnia o la monoparentalidad: (1) Los progenitores con mayor nivel educativo tienen una mayor competencia digital en aspectos como programación, creación de páginas web, etc. (2) Sin embargo, no hay una relación directa entre las competencias digitales de los progenitores con alto nivel educativo y socio-económico y las competencias digitales de sus hijos/as, (3) Los progenitores de menores con necesidades educativas especiales afirman que estos/as tienen las mismas competencias digitales que los/as demás, (4) Los/as menores de distintas etnias tienen las mismas competencias digitales, aunque los progenitores Blancos tienen más competencias que los progenitores Negros y Asiáticos.

2.7.3. Uso de los medios digitales en las familias en situación de riesgo: diferencias entre menores en riesgo y menores “normativos”

Indiscutiblemente, el modo en que los/as menores en situación de riesgo o vulnerabilidad hacen uso de los medios digitales es una cuestión escasamente conocida ha sido escasamente estudiado, cuestión llamativa si nos fijamos en la abundante investigación realizada en respecto a los/as menores “normativos”. Desde el punto de vista de las dificultades de este colectivo resulta imprescindible conocer como encaran este uso cotidiano a fin de poder acompañarles y ayudar en su desarrollo de la competencia digital desde la intervención socioeducativa.

En efecto, como señalan autores que han abordado la cuestión, “sabemos realmente poco acerca de las claves a partir de las cuáles los jóvenes vulnerables se relacionan con las nuevas tecnologías de cómo las perciben y cómo pueden ser realmente útiles para sus vidas” Melendro et al. (2016, p. 72). Sin embargo, existen interesantes investigaciones cuyos aspectos más significativos expondremos seguidamente.

Las primeras aproximaciones sobre la materia ponían el foco en las posibilidades de acceso de las familias y las poblaciones a los medios digitales, dando lugar al concepto “brecha digital” que distinguía entre quienes tenían acceso y quiénes no (van Dijk, 2006).

La incapacidad de acceder a los medios digitales por falta de recursos materiales o económicos fue en efecto un elemento de exclusión para muchas familias. Estudios como el de Zhang y Livingston, (2019) señalan que, uno de cada cinco niños de hogares con bajo nivel socio-económico no utiliza Internet nunca o casi nunca (p. 1).

Sin embargo, el concepto “brecha digital” ha dado paso al concepto “desigualdades digitales” (Halford y Savage, 2010; Hargittai, 2008) dado que las diferencias no pueden reducirse a factores económicos que condicionan el acceso a medios digitales, sino que dependen de otros factores como el nivel educativo o la pertenencia a minorías étnicas, y a la interacción de todos los factores (Simoes et al., 2013).

En su lugar, Goig (2013) destaca la existencia de diferencias entre los grupos que tienen acceso a contenidos digitales de calidad y los que no. Hargittai (2003), distingue entre dos niveles de brecha digital. El primer nivel se refiere a la tenencia de acceso a los medios digitales y el segundo nivel al perfil del usuario, entendiendo que un usuario avanzado hará un uso más funcional que enfocado al entretenimiento.

Melendro (2014) parece asumir en sus investigaciones este segundo nivel de brecha digital pues pone el foco en el tipo de uso que realizan los/as jóvenes vulnerables, concluyendo que estos se decantan por contenidos poco elaborados y más lúdicos que formativos.

Asimismo, el uso de los menores vulnerables está condicionado por la necesidad de la inmediatez, propia de la infancia y adolescencia, que dificulta la profundización en los contenidos desde la madurez, el esfuerzo y el espíritu crítico (Ibáñez y Martín, 2013).

Entre las razones que explican un uso inadecuado Bian y Leung (2015) mencionan la necesidad de cubrir las carencias mientras que Fox y Moreland (2015) señalan la intención de afrontar una baja autoestima, sentimientos de angustia y experiencias relacionales negativas.

Por su parte, Lugo (2015) señala la necesidad de contar con conocimientos desde el punto de vista cultural que permitan transformar la información en conocimiento relevante, seleccionar contenidos y manejar y compartir información en el día a día a través de las TIC.

Simoes et al., (2013) basándose en la investigación realizada en el marco del programa nacional Escolhas de Portugal, orientado a promover la inclusión de menores y jóvenes de los contextos más vulnerables, analiza la relación de estos con los medios digitales dado que la Inclusión Digital es uno de las cinco áreas de intervención.

En su investigación sobre el uso de los medios digitales por adolescentes entre 16 y 19 años, Melendro et al. (2016) analiza los usos de estudiantes de Formación Profesional y Bachillerato. Con el fin de extraer resultados sobre jóvenes vulnerables, eligieron seis variables en base a las cuáles filtrar los datos obtenidos y realizar la comparativa entre grupos de estudiantes vulnerables y no vulnerables: estudios, nota media, ingresos familiares, situación familiar, situación profesional de madre y padre, nivel de estudios de madre y padre y satisfacción familiar del/a joven. Siguiendo este procedimiento determinaron que el 27,9% de la muestra eran jóvenes vulnerables.

En base a los datos obtenidos por dimensiones estas son las principales diferencias entre jóvenes vulnerables y no vulnerables: los jóvenes vulnerables son en su mayoría chicos (61,3%), y el porcentaje de extranjeros vulnerables es del 10,4% frente al 3,6% de la muestra no vulnerable. Su nota media es inferior a 5 y su disponibilidad económica es sensiblemente menor a la del colectivo no vulnerable (entre 6 y 20€, y 51€ o más) especialmente entre las chicas.

En la muestra vulnerable el número de familias monoparentales duplica al de la muestra no vulnerable y el 47% de los progenitores de la muestra vulnerable tiene un nivel de estudios bajo frente al 31% de la muestra no vulnerable.

A la hora de analizar el uso de los medios digitales se utiliza una clasificación en que se distingue entre el uso social, el uso lúdico y el uso para el ocio.

A partir del análisis en función del tipo de uso realizan una comparativa entre este colectivo de menores vulnerables y menores no vulnerables que arroja como conclusión primera que los usos de ambos grupos son, en términos generales, similares. Hay que añadir que los/as menores de ambos colectivos practican el ocio digital mayoritariamente en soledad.

No obstante, encuentran diferencias en los siguientes usos: (1) las chicas vulnerables realizan un menor uso social que las chicas no vulnerables, lo que indica un posible aislamiento digital del colectivo vulnerable, y (2) los chicos hacen un uso más lúdico, con preferencia por videojuegos o apuestas online (3) en lo que al ocio digital se refiere, los/as menores vulnerables dedican más tiempo que los/as no vulnerables al entretenimiento online. Destaca el 11,6% de menores vulnerables cuyo único ocio se da en el entorno digital, señal de posible dependencia de los medios digitales para su ocio. Además, los/as menores vulnerables nunca lo practican en familia (Melendro et al., 2016).

Por su parte, Ricoy y Martínez-Carrera (2020), en su investigación sobre el uso informal del Smartphone en adolescentes entre 12 y 17 años incluidos en el Sistema de Protección de Menores, analizan los patrones de uso recogiendo la visión de menores y educadores/as.

En el marco de esta investigación se analizan los propósitos que lo/as menores atribuyen al uso del Smartphone, distinguiendo entre las siguientes finalidades: (1) Recreativa: artística y lúdica; (2) Comunicativa: expresiva, persuasiva o de control e interactiva; (3) Informativa: académica e instructiva; (4) Instrumental: estética y operativa.

A pesar de que los/as menores utilizan el Smartphone con fines instructivos e instrumentales, “el móvil sirve fundamentalmente para entretenerse y comunicarse con diferentes colectivos” (Ricoy y Martínez Carrera, 2020, p. 473).

El uso recreativo es habitual y a menudo consiste en la creación de contenidos multimedia para compartir en RRSS, o, en menor medida, en jugar a videojuegos. Muchas veces la finalidad recreativa va acompañada de la intención de evadirse de las dificultades:

Me gusta mucho jugar con las aplicaciones de videojuegos que tengo instaladas en mi Smartphone, me paso horas con ellas porque me distraigo y me divierto mucho, así me olvido de todo lo malo (relato nº 12, líneas de análisis 16-17: Chico de 16 años). (p. 474).

Igualmente, la finalidad comunicativa está presente en la mayoría de los usos del dispositivo móvil, a través de diversos registros: para expresar sus vivencias o emociones (finalidad expresiva), para persuadir o controlar (finalidad persuasiva) y para interaccionar con su entorno (finalidad interactiva).

En la misma línea, Ricoy y Martínez-Carrera (2020) añaden que los menores pertenecientes al Sistema de protección del Menor se interesan mayoritariamente por juegos de contenido violento y “que contienen estereotipos sexistas en los que prima el dominio, la fuerza y la competitividad; mientras que las chicas optan por juegos que exaltan rasgos tipificados como femeninos: debilidad, dependencia, amor romántico, etc” (p. 473).

A partir de su investigación estos autores concluyen que la red social más utilizada por este colectivo en riesgo es Instagram debido a las posibilidades de edición que ofrece y que habitualmente utilizan antes de la publicación. También usan con frecuencia las aplicaciones de mensajería instantánea Whatsapp y Snapchat. Este último preocupa a los/as educadores pues consideran que propicia casos de Sexting y Cyberbullyng:

Por ejemplo, la educadora de una Casa de Familia apunta que el uso de Snapchat propicia casos de Sexting y Cyberbullying entre los/as (...) utilizan las App, sobre todo WhatsApp y también Snapchat que están muy de moda. Snapchat es una App que borra las fotos unos segundos después de que el/la adolescente las comparta, esto a veces es peligroso ya que algunos/as menores suben fotos de contenido sexual con la excusa de que las comparten con quien ellos/as quieren y luego desaparecen al cabo de unos segundos. No es la primera vez que tenemos casos de Sexting y Cyberbullying por este motivo (entrevista nº 2, líneas de análisis 15-19: Educadora de 31 años) (Ricoy y Martínez-Carrera, 2020, p. 472).

Casado et al., (2018) analizan el modo en que menores que pertenecen a determinados colectivos vulnerables, (1) menores pertenecientes al sistema de protección, (2) menores pertenecientes a la comunidad gitana y (3) menores de origen migrante, se relacionan con los medios digitales, pues entienden que pueden constituir una oportunidad de alcanzar la inclusión, pero también suponen un riesgo añadido para los menores más frágiles.

En el caso de los **menores pertenecientes al sistema de protección español que se encuentran en acogimiento residencial**, señalan la ausencia total de mediación digital por parte de sus

familias, a lo que contribuye el hecho de que sepan más que sus progenitores sobre medios digitales. Disponen de Smartphone, lo utilizan constantemente y permite que tengan una relación no supervisada con sus familias, lo que puede ser un riesgo para ellos/as. Sus educadores/as destacan la necesidad de afecto de estos/as menores que les hace más más proclives a los riesgos online, especialmente en las redes sociales. También constatan que se han producido experiencias negativas vinculadas principalmente al uso del móvil. En contrapartida, la disponibilidad del móvil permite a los menores no acompañados mantener la comunicación y el vínculo con sus familias.

En lo que a los **menores pertenecientes a la comunidad gitana** se refiere, se encuentran en una especial situación de vulnerabilidad debido “unos ingresos económicos muy inferiores a los de la media de la sociedad, más desempleo e importantes carencias en formación” (Casado et al., 2018, p.46). De los colectivos estudiados en este trabajo son los que cuentan con menos posibilidades de acceso a dispositivos digitales. El dispositivo más utilizado es el móvil (aunque muchas niñas utilizan el de sus progenitores) y habitualmente no disponen de datos para conectarse a Internet por lo que utilizan wifis gratuitos. Son pocos los que disponen de un ordenador, por lo que dependen de las aulas de apoyo o los locutorios para el desarrollo de actividades escolares. Esta situación deriva en una importante falta de competencia informática que les acompaña en el período formativo y laboral.

Sus padres carecen de conocimientos sobre Internet y no suelen mediar en el uso de los menores. Sin embargo, habitualmente les alertan de peligros indeterminados sin ofrecerles directrices claras para afrontarlos.

Es frecuente la inexistencia de límites y normas en el uso, lo que favorece un uso excesivo en detrimento de otras actividades. Entre las experiencias negativas más habituales está el ser víctima del discurso de odio contra la comunidad gitana.

Los y las menores de origen migrante que han participado en el estudio son de origen ecuatoriano, magrebí y subsahariano. Al igual que los menores de la comunidad gitana, utilizan principalmente el móvil y frecuentemente disponen de ordenador ni de datos para conectarse a Internet, lo que dificulta el desarrollo de habilidades informáticas y la realización de actividades formativas.

Habitualmente comienzan a manejar los medios digitales por si mismos o con ayuda de sus iguales, carecen de mediación parental y, en consecuencia, tienden a hacer un uso excesivo del Smartphone. Entre las experiencias negativas más frecuentes se encuentra el discurso de odio por su origen, especialmente entre los menores de origen magrebí, incluyendo referencias a la religión y al terrorismo.

Además de estos tres colectivos, en esta investigación se señalan otros colectivos especialmente vulnerables en el uso de los medios digitales como son (1) los menores pertenecientes al colectivo LGTBI y (2) los menores con diversidad funcional.

Siguiendo otro planteamiento en su investigación, Fdez. Murcia (2016) profundiza en el análisis de los usos inadecuados más habituales entre los/as menores al tiempo que destaca aquellas conductas constitutivas de infracción o delito. Este autor pone de manifiesto que la mayoría de los/as menores inician el uso negligente de los medios digitales como un juego y desde el desconocimiento absoluto sobre la legislación que lo regula, pudiendo incurrir en conductas delictivas punibles según el Código Penal español.

Entre los usos negligentes más habituales y perjudiciales por el riesgo que conllevan destaca el desorden de adicción, de aquellos menores que “reconocen la necesidad de conectarse con

frecuencia, entiéndase a diario o casi a diario y llegan a navegar más de 20 horas semanales. Este tipo de conducta supone una alteración del sueño (supresión de esas horas), un posible síndrome de abstinencia, etc.” (p. 39). Esta adicción se puede producir respecto a uno o más medios o aplicaciones digitales presentando distintas peculiaridades: videojuegos, telefonía móvil (nomofobia) e Internet (phubbing).

Por otro lado, los/as menores pueden incurrir en ciberdelitos incluso sin ser conocedores de que la conducta que realizan es constitutiva de un ilícito por contravenir la legislación vigente. También es frecuente que desconozcan o minimicen las consecuencias de sus acciones en el entorno virtual.

Fdez. Murcia (2016) realiza un perfil del menor infractor virtual que se asemeja al del infractor no virtual, caracterizándose por su egocentrismo, falta de habilidades sociales, fracaso escolar, dificultad para aceptar las normas y para la auto-regulación emocional.

Realiza además una distinción entre “ciber-rebeldes” y “ciber-infractores”, señalando que los primeros presentan una situación de menor vulnerabilidad y gravedad que los segundos ya que, en los “ciber-rebeldes” la repercusión negativa en lo familiar y formativo es incipiente, mantienen un grupo de iguales y la finalidad del uso delictivo es el ocio.

Por el contrario, los denominados “ciber-infractores” suelen tener “trastornos de regulación emocional más graves, problemas de relación, un modelo familiar “consentidor” donde predomina la justificación del medio por el fin, la incapacidad de responsabilizarse de sus propios actos y la falta de consideración generalizada hacia los demás y las reglas de convivencia” (p.44).

La distinción efectuada entre ambas categorías de infractores cibernéticos resulta muy esclarecedora especialmente en lo relativo a las características de los/as menores que realiza uno u otro tipo de conducta ya que en el caso de los/as menores infractores las cualidades descritas perfilarían una posible situación de vulnerabilidad.

Como se ha explicado en el apartado 2.3 (Marco Normativo), los ciberdelitos pueden ser de distinta índole (delitos contra la intimidad, daños por intrusión en sistemas ajenos, etc.). Entre los más graves y frecuentes están el acoso o cyberbullying, el sexting, el ciber-cheating, el hacking, el phishing y el sniffing.

Seguidamente presentamos los resultados de una investigación realizada con menores inmigrantes en situación de vulnerabilidad económica residentes en España. Concretamente se analiza el uso de Internet originarios del Magreb, Ecuador y África Subsahariana, nacionalidades que componen un cuarto de la población de origen extranjero en España (Jiménez et al., 2019). La muestra se compone de menores de entre 10 y 17 años en riesgo o en situación de exclusión, en su mayoría debido a la falta de recursos económicos, cuyas familias acuden a organizaciones que ofrecen apoyo a menores en riesgo de exclusión económica.

En esta investigación pretenden analizar el uso de menores vulnerables de Internet, y la razón por la que han considerado así a los/as menores inmigrantes es que los miembros de la comunidad inmigrante sufren mayores tasas de desigualdad y exclusión que la media. Asimismo, consideran que las familias inmigrantes pueden realizar un uso diferente o mayor de las herramientas de comunicación, a fin de mantener la relación con sus familias en origen.

En las conclusiones de este estudio señalan que el uso de los/as menores inmigrantes es similar al de los/as menores autóctonos con varias salvedades: (1) acceden a Internet habitualmente a

través de smartphones y no de ordenadores o tablets, aparatos más relacionados con formación y acceso a información; (2) el acceso vía Smartphone se efectúa desde redes Wi-Fi de acceso público; (3) los/as menores inmigrantes reciben más apoyo y formación de sus centros formativos que de sus progenitores; (4) Internet les posibilita la comunicación con sus familias en sus países de origen; (5) salvo en el caso de los/as más pequeños/as, los/as menores afirman saber más que sus progenitores sobre medios digitales sin embargo, desarrollan competencias comunicativas pero carecen de competencias para obtener información básica y servicios de Internet; (6) la ausencia de competencias digitales y la carencia de medios digitales dificulta la realización de las tareas escolares lo que contribuye a perpetuar la situación de desigualdad (7) los progenitores utilizan mayoritariamente estrategias de medicación restrictivas aunque en algunos casos no establecen normas claras lo que deriva en un uso excesivo por los/as menores; (8) algunos/as menores, particularmente los/as menores de origen Magrebí, reciben mensajes de odio en sus redes sociales, bien cuando se enfrentan a un conflicto, bien en el marco de una Islamofobia vinculada al terrorismo yihadista; (9) dada la importancia de la mediación parental en la prevención y gestión del riesgo online y del uso inadecuado, ante la falta de mediación parental deben desarrollarse acciones específicas.

En el marco de la investigación europea EU Kids Online también se ha puesto el foco en las experiencias que los/as menores de familias en situación de vulnerabilidad tienen en Internet, por considerar que estos/as menores son más vulnerables que otros niños al daño derivado de los riesgos de Internet.

Para ello Paus-hasebrink et al., (2014) han elaborado un informe a partir de datos de una base de datos europea que contiene más de 1200 investigaciones sobre el uso de los medios digitales por menores y de otras investigaciones realizadas en países europeos de los 33 países que componen la red de trabajo de EU Kids Online.

Por su parte, los/as menores en situación de vulnerabilidad están en riesgo en un doble sentido: por un lado, sufren los problemas de sus progenitores y, por otro lado, usan los medios digitales de forma intensiva, especialmente para relacionarse. Suelen tener dificultades para aprovechar las oportunidades que ofrecen los medios digitales y para responder a los riesgos que se puedan derivar de su uso.

En el desarrollo de esta investigación los/as autores entienden que las situaciones de vulnerabilidad en Europa deben comprenderse como una falta de oportunidades para participar en sociedad distinguiendo entre dos dimensiones: (1) la dimensión socio-económica que se refiere a la falta de recursos económicos, bajo nivel educativo y empleos de poco prestigio/reconocimiento y (2) la dimensión socio-emocional que señala la importancia de las relaciones familiares estables y seguras y del sentimiento de no estar solo/a en el mundo, ambos factores esenciales para que los/as niños/as se conviertan en adultos/as fuertes y resilientes.

Las conclusiones extraídas a partir del análisis de datos obtenidos en distintas investigaciones sobre familias en situación de riesgo y su uso de los medios digitales son: (1) independientemente de las distintas dificultades socio-económicas y emocionales de cada familia todas ellas coinciden en disponer de medios digitales, aunque no son de tanta calidad como los de las familias “normalizadas”; (2) el principal problema de las familias en riesgo no es la falta de acceso sino la falta de competencias de los progenitores en el uso de los medios digitales y para explicar a los/as menores el funcionamiento de los mismos; (3) asimismo, los progenitores no desarrollan estrategias de mediación deliberadas sino que establecen normas inconsistentes y de manera espontánea. Los/as menores deben gestionar esta incertidumbre y falta de consistencia que a menudo aprovechan para utilizar los medios digitales a voluntad; (4) progenitores y menores en situación de riesgo se ven sobrepasados por los problemas del día a

día, en lo que deben ser apoyados por las instituciones públicas a fin de garantizar su inclusión y participación en sociedad; (5) dichos/as menores tienen dificultades para aprovechar las oportunidades que ofrecen los medios y para desenvolverse ante los riesgos que conlleva a su uso; (6) los profesionales de centros de educación formal y no formal deben desarrollar sus competencias digitales a fin de que puedan enseñar y apoyar en el uso de los medios digitales a progenitores y menores; (7) es especialmente importante para los/as menores en situación de riesgo, dado su falta de competencias y de apoyo en el uso de los medios, que la industria realice modificaciones para hacer de Internet un mejor entorno para los/as niños.

2.7.4 Intervención socioeducativa con familias en situación de riesgo, en relación a los medios digitales

En el desarrollo de este punto resulta indispensable acudir al concepto de Educación Social, disciplina a la que corresponde diseñar y desarrollar la intervención socioeducativa con familias en situación de riesgo desde el programa objeto de análisis de esta investigación. La Asociación Estatal de Educación Social, ASEDES, en el año 2007, tras un proceso de reflexión sobre los fundamentos sobre la profesión, elaboró los denominados Documentos Profesionalizadores que se componen de tres apartados fundamentales: la Definición de Educación Social, el Código Deontológico del Educador y la Educadora Social y el Catálogo de Funciones y Competencias de la Educadora y el Educador Social. Así, la Educación Social se definió como:

Un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del Educador Social, posibilitando: a) la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social; b) la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (ASEDES, 2007, p.12).

A partir de esta definición, resulta indiscutible la necesidad del/a profesional de la educación social de conocer el contexto próximo, pero también el más amplio al que pertenece, a fin de poder favorecer la inclusión social de los/as destinatarios de su intervención.

Esto requiere ser consciente de los rápidos cambios que la sociedad experimenta, reflexionando sobre sus implicaciones y adaptándose a los mismos desde el punto de vista del aprendizaje permanente y las competencias profesionales. En el campo de las tecnologías de la información y la comunicación la evolución es vertiginosa y el impacto en la sociedad conlleva transformaciones estructurales que exigen a la ciudadanía una adaptación constante (Centeno y Cubo, 2013).

Como profesional de la educación que debe promover la participación social de todas las personas y su acceso a bienes y oportunidades que favorezcan su desarrollo pleno, el/a educador/a social debe asumir la formación de la ciudadanía en el manejo de los medios digitales, para que esta haga un uso activo y crítico de los medios y no quede excluida de los espacios significativos de la vida social (López y Esteban, 2008).

Esta misma función es asignada al educador/a social por Sampedro (2015) quien señala que debe ser un

Agente que potencia y facilita la adaptación del individuo a la sociedad, favoreciendo su socialización, y es precisamente, en la actualidad, donde este profesional adquiere mayor relevancia, dado que las tecnologías influyen en la interacción con los demás, en la incorporación activa como ciudadanos, en el desenvolvimiento en la sociedad, y en el propio desarrollo comunitario y social (p. 11).

La intervención socioeducativa con adolescentes que se caracterizan por convivir de manera habitual con múltiples dispositivos digitales, exige a los presentes y futuros educadores/as sociales tomar conciencia de la necesidad de conocer y manejar adecuadamente los medios digitales para su correcta práctica profesional. “Un dominio que debería implicar también la elaboración de un discurso crítico y fundamentado sobre su uso y aplicaciones, y sobre el modelo social en que se sustentan y que las promueven” (Martínez, 2004, p.243).

A su juicio la formación debe cubrir dos dimensiones: (1) ofrecerles herramientas tecnológicas que contribuyan al cumplimiento de los objetivos de su intervención y (2) incluir la alfabetización digital entre sus objetivos como medio para: facilitar el acceso a la educación y la mejora del aprendizaje, promover la participación y la comunicación, ampliar las posibilidades de acceso a la información, promover el trabajo colaborativo, apoyar en la difusión de iniciativas sociales y contribuir a la inclusión social.

Este autor añade que la utilización de los medios digitales en la práctica socioeducativa favorecería la transmisión de los mensajes emitidos desde las instituciones y programas socioeducativos. Aun reconociendo la comprensible resistencia a la utilización de los medios digitales, sostiene que no debe aceptarse a nivel profesional pues niega a los usuarios de sus programas socioeducativos el desarrollo de la competencia digital, pudiendo así contribuir a su exclusión.

Acerca de la resistencia de los/as educadores sociales a incluir los medios digitales en su práctica profesional, Vaquero et al., (2016) señalan que “generalmente entre los profesionales del ámbito de la intervención sociofamiliar existe la percepción que poca utilidad pueden tener las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en su práctica profesional” (p. 1920).

Sobre el papel que los/as educadores sociales deben desarrollar a fin de poder apoyar a menores en riesgo en el desarrollo de su competencia digital y a sus progenitores en el acompañamiento de la gestión de los medios digitales en el hogar, García–Valcárcel y Tejedor (2010) han apuntado la importancia de que la acción educativa orientada al desarrollo de los citados aprendizajes, se fundamente en un buen conocimiento del contexto digital.

Por otro lado, Ricoy y Martínez-Carrera (2020), han constatado en sus investigaciones con menores y educadores del Sistema de Protección de Menores que, salvo excepciones, los/as educadores afirman tener un escaso conocimiento del uso de los medios digitales de los/as menores con quienes intervienen. En este sentido, afirman que los/as educadores sociales deberán “recapacitar para incorporar estrategias apropiadas que contribuyan a mejorar su gestión” (p. 463).

Asimismo, afirman que la acción socio-educativa debe darse en el marco de “programas de intervención socioeducativa que favorezcan la auto-responsabilidad, así como la gestión cabal, provechosa y protegida en el entorno digital” (p.479).

Por su parte, a partir de sus estudios sobre el uso de los medios digitales por parte del colectivo de menores vulnerables, Melendro et al., (2016) apuntan que la **atención socioeducativa de calidad en el uso de los medios digitales** debe atender a las siguientes **particularidades**: (1) las diferencias de uso por razón de género, (2) la intensidad de uso, (3) el aislamiento y la exclusividad del uso del ocio digital y (4) el desarrollo de competencias que les posibiliten un uso enriquecedor y transformador.

También Fdez. Murcia (2016), se refiere a la creciente necesidad de los profesionales socioeducativos de afrontar los problemas que el uso inadecuado de los medios digitales ocasiona en los/as menores y destaca que para ello deben identificar los factores de riesgo y desarrollar factores de protección.

A su vez, afirma que la intervención socioeducativa con aquellos menores que tienen conductas negligentes que desembocan en adicción o conductas infractoras, debe generar contextos educativos y ofrecer acciones mediadoras que favorezcan la reconstrucción de los hábitos previos a dichas conductas.

De esta manera, la intervención socioeducativa promoverá la necesaria alfabetización digital para un mejor aprovechamiento de los medios digitales en aras de avanzar en su desarrollo personal y de mejorar su calidad de vida (mirar p. 49).

Para ello, este autor propone una **secuencia de intervención socioeducativa** para atajar las conductas adictivas e infractoras en la que se suceden los siguientes elementos: (1) Control de estímulos, (2) Reeducción del ocio y (3) Prevención de recaídas.

Por otro lado, pone de relieve la importancia de la implicación familiar en este proceso transformador a fin de que la intervención socioeducativa ofrezca el resultado buscado. Así, señala que es necesario que la **familia también se transforme** en los siguientes aspectos: (1) favoreciendo la comunicación, (2) aumentando la dedicación a los/as menores, (3) estableciendo límites claros y (4) ofreciendo un modelo parental coherente, evitando la sobreprotección y la negligencia.

Esta intervención permite según Fdez. Murcia (2016) que los/as menores muestren a los/as adultos sus patrones de conducta y, junto con ellos, tomen conciencia y los reformulen.

Por último, destaca dos aspectos fundamentales: (1) que la intervención socioeducativa debe adaptarse a los entornos en que habitualmente se desenvuelven los/as menores y (2) que debe desarrollarse un proceso educativo “donde el menor asuma un papel protagonista hacia la auto-transformación” (p. 51).

Desde la búsqueda de un nuevo enfoque que ayude a superar la “tercera brecha digital” de los más desfavorecidos (Melendro et al., 2020) enumeran las que consideran las cinco **metodologías más relevantes en el desarrollo de la intervención socioeducativa actual con adolescentes en dificultad social**: (1) El enfoque sistémico-complejo en la sociedad de la incertidumbre, (2) Sostenibilidad social y compromiso social, (3) Desde el enfoque de derechos. Buen trato y parentalidad positiva, (4) La formación de la generación interactiva y (5) Favorecer procesos de autonomía en el tránsito a la vida adulta (p.292).

Algunos autores profundizan en el tipo de aprendizaje que se debe favorecer entre los/as menores para un uso óptimo de los medios digitales. Así, Hermsilla y Torres (2012) indican que esta formación debe proporcionar aprendizajes instrumentales, pero sobretodo aprendizajes que posibiliten un uso inclusivo de los medios digitales que vaya más allá de un uso adaptativo y reproductor. Concretamente, afirman que debe enfatizarse el desarrollo de las siguientes capacidades/competencias: (1) la elaboración de las formas de comunicación personal y colectiva; (2) el trabajo en equipo y la creación y desarrollo de relaciones interpersonales que incentiven el respeto y la tolerancia; (3) el debate y la reflexión; (4) el aprendizaje sobre la selección y organización de la información; (5) la construcción de conocimientos que ayuden a completar los ya adquiridos; (6) la construcción de la identidad y el reconocimiento de ésta dentro de una identidad colectiva; (7) el sentido de la responsabilidad, la autonomía y el sentido estético.

3. EL CASO

3.1 Breve descripción del Sistema Vasco de Servicios Sociales y el Sistema de Protección a la Infancia y la Adolescencia

3. EL CASO

Antes de exponer la parte empírica de esta investigación es necesario describir las circunstancias que afectan a las familias en situación de riesgo grave y de desprotección y el procedimiento de intervención del Programa Trebatu.

3.1 Breve descripción del Sistema Vasco de Servicios Sociales y el Sistema de Protección a la Infancia y Adolescencia

Este programa forma parte del **Sistema Vasco de Servicios Sociales**, una red pública de atención dirigida a favorecer la integración social, la autonomía y el bienestar social de todas las personas, familias y grupos, a través de prestaciones y servicios de naturaleza fundamentalmente personal y relacional. Está integrado por prestaciones, servicios y equipamientos de titularidad pública y de titularidad privada concertada (Art.5 Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales) y se organiza en cuatro direcciones generales y dos organismos autónomos (Fundación Uliazpi y Kabia) (ver anexo 1).

Por otra parte, el **Decreto de Cartera de Prestaciones y Servicios del Sistema Vasco de Servicios Sociales** (2016) recoge las áreas temáticas entorno a las cuales se organizan los servicios ofertados y distingue entre los dirigidos a: (1) Toda la población, (2) Dependencia y Riesgo de Dependencia, Exclusión social y Riesgo de exclusión, (3) Desprotección y Riesgo de desprotección, (4) Urgencias sociales, (5) Violencia de género, (6) Discapacidad física, intelectual y sensorial, (7) Enfermedad y trastorno mental y (8) Entorno familiar.

El mencionado programa pertenece a los **Servicios sociales orientados a las situaciones de desprotección y de riesgo de desprotección (3)**, concretamente a la Protección a la infancia y adolescencia.

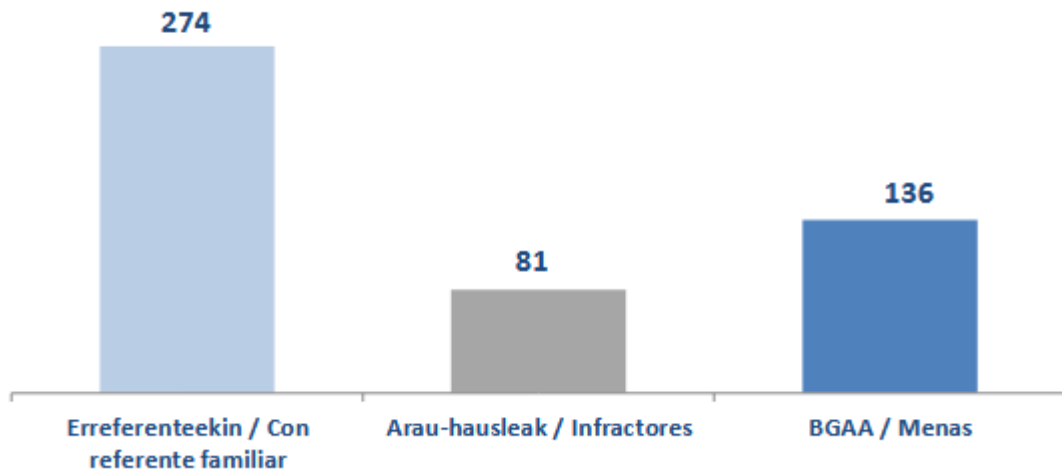
El acceso al sistema de protección a la infancia y adolescencia se produce a través de la notificación de situaciones de riesgo grave de desprotección por parte de organismos, profesionales, particulares, etc. que serán analizadas y evaluadas por el Sistema de valoración y diagnóstico de la desprotección infantil a fin de determinar la veracidad de lo notificado y el nivel de gravedad.

En caso de que se valore que el/la menor se encuentra en una situación de desprotección de carácter grave, es decir, “situación en la que sufre un menoscabo importante de su bienestar debido a actitudes negligentes o maltratantes por parte de sus progenitores o responsables legales” (Diputación Foral de Guipúzcoa, 2020).

Las notificaciones de situaciones de riesgo grave de desprotección o situaciones de desprotección se distinguirán en tres tipos recogidos en el Instrumento Balora (Decreto 152/2017, de 9 de mayo): (1) Menores con personas adultas de referencia que incumplen o cumplen de forma inadecuada los deberes de protección ejerciendo maltrato o abandono físico o emocional; (2) Menores infractores cuyos expedientes son remitidos por la Fiscalía de menores para que la Diputación Foral adopte las medidas pertinentes; (3) Menores extranjeros originarios de países extracomunitarios sin referentes familiares en el territorio.

Como se puede observar en la siguiente gráfica, el tipo mayoritario es el correspondiente a los menores con referente familiar, que duplica al tipo de menores no acompañados y es significativamente mayor al de menores infractores.

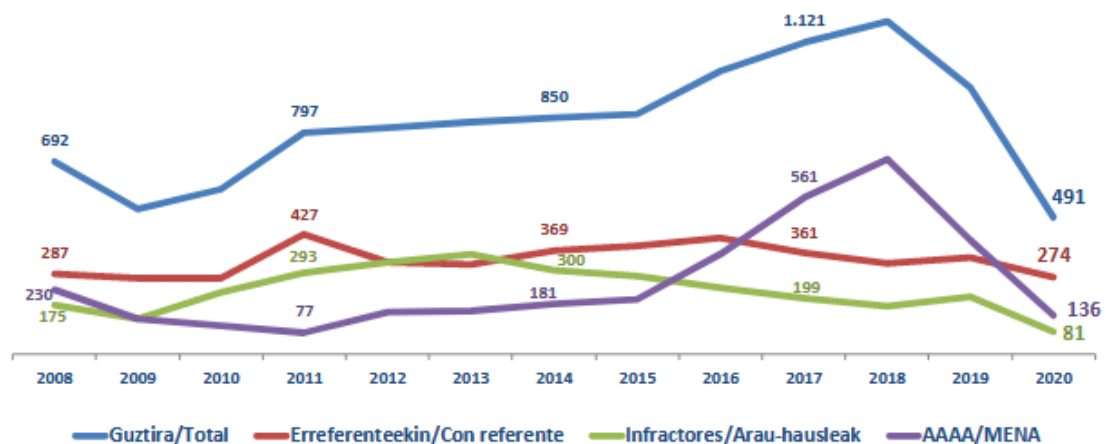
Figura 30. Tipo de notificación



Fuente: Diputación Foral de Guipúzcoa (2020)

Respecto al modo en que ha evolucionado la incidencia de notificaciones de riesgo de desprotección desde 2008 hasta 2020 se observa un aumento claro y progresivo entre 2011 y 2018 y un acusado descenso en años sucesivos. En cambio, el tipo de menores con referente al que se dirige esta investigación muestra la misma tendencia, pero con un aumento y descenso más paulatinos con un pequeño repunte entre 2018 y 2019.

Figura 31. Evolución del número de notificaciones por años y tipo de desprotección



Fuente: Diputación Foral de Guipúzcoa (2020)

Una vez declarada la situación de riesgo grave o desamparo, en cumplimiento de la responsabilidad asignada a la Diputación Foral de Guipúzcoa para la protección de los/as menores por el artículo 49.1 de la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia, se asignarán las medidas y actuaciones necesarias para garantizar el desarrollo integral de los/as menores promover una vida familiar normalizada.

El conjunto de recursos, programas y servicios incluyen los (1) Centros residenciales para menores de edad, (2) los Centros de día para menores de edad, (3) el Servicio de promoción y apoyo técnico al acogimiento familiar, (4) el Servicio de promoción y apoyo técnico a la adopción y (5) el Servicio de intervención socioeducativa y psicosocial con familias.

Este último se compone de un conjunto de prestaciones relacionales orientadas a prestar apoyo socioeducativo y/o psicosocial a unidades familiares o convivenciales.

Es necesario señalar que los servicios de intervención socioeducativa y/o psicosocial se dirigen a los y las menores que presentan dos circunstancias diferentes: (1) los/as menores que pertenecen a familias con graves dificultades para su educación y que están en una grave situación de desprotección, en cuyo caso se intenta mantener al/a menor en su entorno familias a través de acciones orientadas a mejorar y complementar las capacidades parentales, y (2) los/as menores sujetos a una medida legal de separación, con objeto de reparar el daño y realizar la vuelta al domicilio familiar en condiciones de crianza adecuadas (Diputación Foral de Guipúzcoa, 2020).

La presente investigación se circunscribe a las familias atendidas por el programa que no han sido sujetas a separación legal.

Este programa responde a los requerimientos establecidos en la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, entre los que se encuentra la creación de diversos instrumentos de desarrollo preceptivo que permitan el efectivo desarrollo de los servicios del Sistema Vasco de Servicios Sociales: (1) el Plan Estratégico de servicios sociales de la Comunidad Autónoma e, integrado en dicho Plan, (2) el Mapa de Servicios Sociales.

Atendiendo a los principios y modelo de atención recogidos en la citada ley, el **Mapa de Servicios Sociales de Guipúzcoa** (Diputación Foral de Guipúzcoa, 2018) establece las siguientes propuestas y prioridades para el ámbito de la protección a la infancia y adolescencia durante el periodo 2018-2021: (1) la promoción de alternativas al acogimiento residencial, mediante las fórmulas del acogimiento familiar, el acogimiento especializado y los programas con acompañamiento, (2) creación de un servicio experimental de atención diurna, (3) el refuerzo del programa de emancipación y (4) la reformulación del actual recurso de diagnóstico y tratamiento psicoterapéutico.

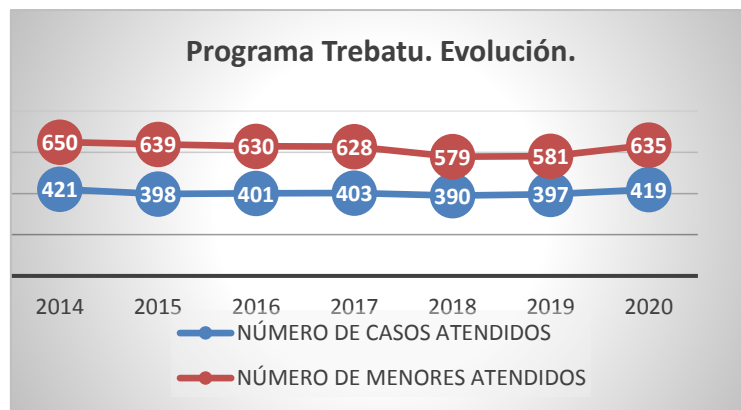
En cumplimiento de los preceptos citados, los Servicios de intervención socioeducativa y/o psicosocial, cuentan con tres programas de intervención socioeducativa y psicológica, que ofrecen una atención complementaria a las familias atendidas en función de sus necesidades: (1) el Programa Trebatu, dirigido a familias en las que existen problemas de maltrato y/o abandono infantil intrafamiliar, así como con niños y niñas que se encuentran en acogimiento familiar o residencial, (2) el Programa Bideratu, servicio de intervención terapéutica en situaciones de maltrato y/o abuso sexual y (3) el Programa Garatu, recurso de diagnóstico y tratamiento psicoterapéutico para menores en situación de desprotección grave.

3.2 El Programa Trebatu

3.2. El Programa Trebatu

En lo que al Programa Trebatu se refiere, la incidencia de situaciones de riesgo grave y desprotección ha variado en los últimos años en los que se han producido cambios de tendencia, como se aprecia en la siguiente tabla elaborada con datos de las Memorias anuales del Departamento de Políticas sociales de la Diputación Foral de Guipúzcoa en las que se muestra el número de casos (cada caso se corresponde con una familia) atendidos y el número de menores atendidos a partir de la suma de los menores que pertenecen a cada caso o familia:

Figura 32. Programa de Intervención Socioeducativa Trebatu



Fuente: Elaboración propia a partir de las Memorias del Departamento de Políticas Sociales de la Diputación Foral de Guipúzcoa de 2014 a 2020.

Los datos que describen en detalle tanto el procedimiento de intervención como las características del colectivo atendido se remontan al 2012 pero, a pesar de no estar actualizados, permiten hacerse una composición del tipo de problemática a la que responde este programa y de la intervención que se desarrolla.

Las familias atendidas se clasifican en función de distintas tipologías determinadas mediante el Instrumento Balora (Decreto 152/2017, de 9 de mayo). La tipología más frecuente es (1) la negligencia hacia necesidades psíquicas: normas, límites y transmisión de valores morales positivos (44,1%), seguida de (2) la negligencia hacia necesidades psíquicas: interacción y afecto (36,5%) y (3) del maltrato psíquico: maltrato emocional (35,9%) (Diputación Foral de Guipúzcoa, 2015).

La gravedad elevada está vinculada mayoritariamente a la negligencia hacia necesidades psíquicas: interacción y afecto de las personas menores de edad y al maltrato psíquico-maltrato emocional (Ibidem).

El programa recoge cinco finalidades para la intervención de cada caso, siendo las tres más habituales la capacitación parental, la complementación y la valoración en intervención (De Paul et al., 2015)

En cada uno de los casos el motivo principal que genera la situación de desprotección de la familia es identificado por el programa y calificado de problemática central del caso, determinando la gravedad del mismo en un rango entre muy baja, baja, moderada, alta y muy

alta. El 50% de los cuidadores principales de las familias atendidas en 2012 presentaba una gravedad entre “alta” y “muy alta”, al tiempo que mostraban una “baja” o “muy baja” conciencia del problema y/o motivación para el cambio.

Por último, la finalización de la intervención con estas familias se produjo por tres causas principales: (1) la adopción de una medida protectora que ha supuesto la separación del menor del núcleo familiar (25,8%), (2) la falta de colaboración o abandono de la familia (22,6%) y (3) el cumplimiento de los objetivos de intervención (19,4%) (Diputación Foral de Guipúzcoa, 2015).

Teniendo en cuenta el alto impacto de las tecnologías en la sociedad, es necesario analizar la competencia digital de las familias vulnerables dadas sus especiales dificultades en la crianza de los/as hijos/as que también alcanza a la realización de una adecuada mediación digital. Este es el motivo por el que esta investigación se dirige a las familias atendidas por el Programa Trebatu, programa de referencia en la intervención socioeducativa con familias en situación de riesgo grave y en desprotección en la provincia de Guipúzcoa.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Objetivos de la investigación Mediación parental

4.1.1 Objetivos generales

4.1.2 Objetivos específicos

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Objetivos de la investigación

4.1.1 Objetivos generales

Los objetivos generales son: (1) *analizar el uso que los menores objeto de protección por parte del Servicio de Protección a la Infancia y adolescencia hacen de los medios digitales*, (2) *estudiar el papel que sus progenitores y otros cuidadores principales desempeñan en el tipo de uso que realizan*, y (3) *analizar la intervención de los/as educadores sociales del programa en que participan*.

4.1.2. Objetivos específicos

La consecución de este objetivo general requiere de la concreción del mismo en los siguientes objetivos específicos, con el fin de analizar determinados aspectos de esta realidad. Estos, han sido clasificados en tres/cuatro bloques atendiendo al objeto de análisis: (1) Un único colectivo, (2) Comparativa entre colectivos; (3) **Problemas detectados en el uso de los medios digitales**, Causas y Consecuencias del uso de los Medios Digitales en los/as menores en riesgo, **Factores** que dificultan la mediación parental y Líneas básicas para orientar la intervención con familias en riesgo:

(1) Un único colectivo:

1. **Análisis de los usos inadecuados** de los medios digitales realizados por los/as menores en situación de **riesgo**.
2. Análisis de las **pautas educativas** de progenitores u otros cuidadores principales sobre el uso de los medios digitales de menores a su cuidado. La **percepción de los/as menores** en situación de riesgo.
3. Análisis de las **pautas educativas** de progenitores u otros cuidadores principales sobre el uso de los medios digitales de menores a su cuidado. La **percepción de los/as cuidadores principales**.
4. Análisis de la **intervención socioeducativa de los/as educadores/as** sobre el uso de los medios digitales que hacen los menores.

(2) Comparativa entre colectivos:

5. **Comparativa entre menores en situación de riesgo y otros colectivos: cuidadores principales, educadores/as y menores “normalizados”**.

(3) **Problemas detectados en el uso de los medios digitales**, Causas y Consecuencias del uso de los Medios Digitales en los/as menores en riesgo, **Factores** que dificultan la mediación parental y Líneas básicas para orientar la intervención con familias en riesgo:

6. **Problemas detectados en el uso de los medios digitales**
7. Causas y Consecuencias del uso de los Medios Digitales en los/as menores en riesgo
8. **Factores** que dificultan la mediación parental
9. Líneas básicas para orientar la intervención con familias en riesgo.

4.2 Diseño, Naturaleza y Nivel de la Investigación

4.2.1 Descripción del Diseño general y la Naturaleza de la investigación

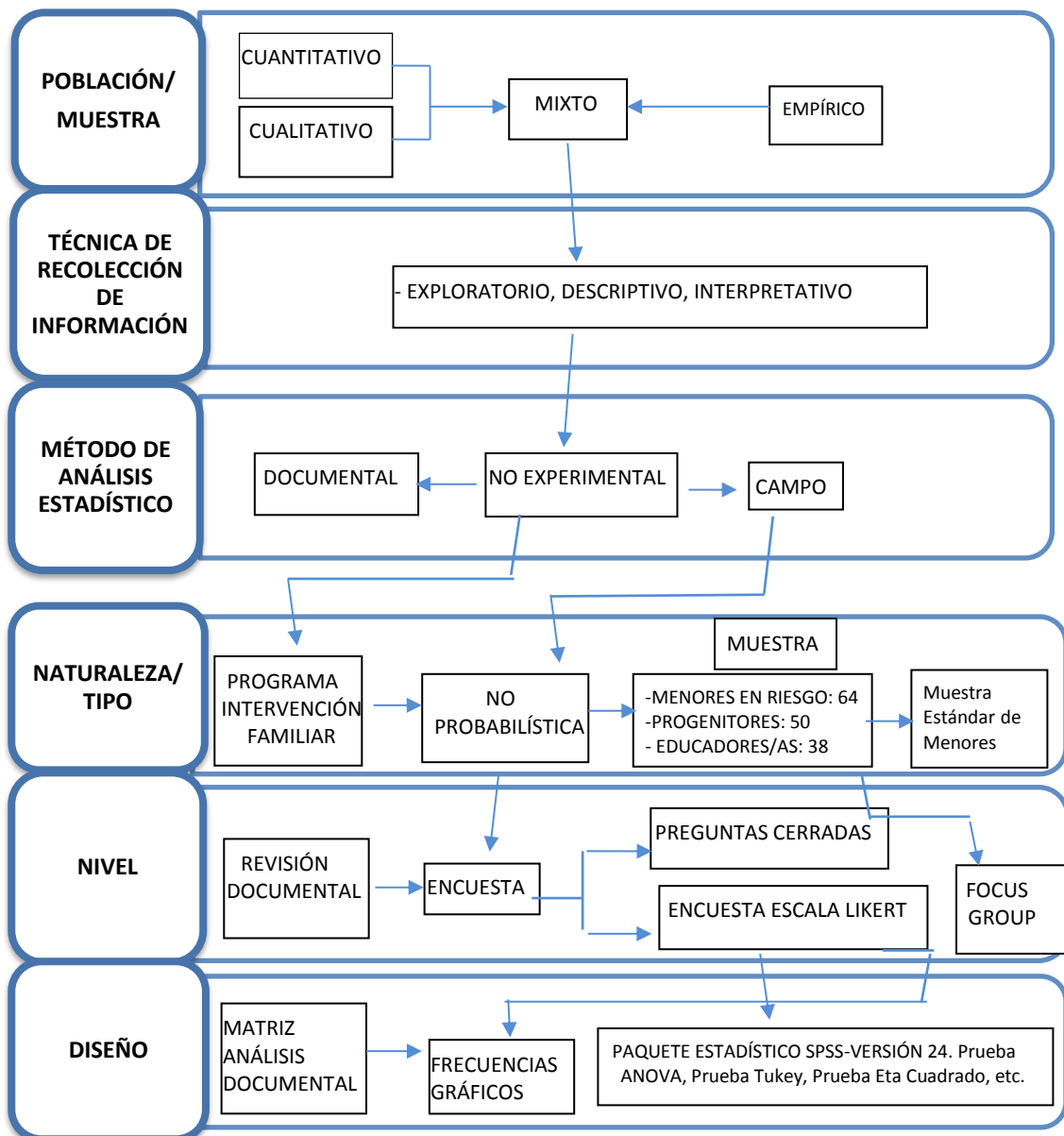
4.2.2 Concreción y Nivel del diseño de la investigación

4.2. Diseño, Naturaleza y Nivel de la Investigación

En el capítulo que comienza se desarrolla el marco metodológico de la investigación. En su primer apartado se aborda el diseño general de la investigación. Seguidamente, se procede a concretar el diseño señalando el paradigma de este trabajo de investigación, y el método utilizado, el perfil de los sujetos investigados, las técnicas e instrumentos utilizados en la fase de recopilación de la información, los procedimientos de análisis de datos empleados y los criterios de calidad aplicados para finalizar con la explicación de las limitaciones que afectan a esta investigación.

En la siguiente gráfica se describe el proceso seguido en aplicación del diseño metodológico:

Figura 33. Diseño Metodológico



Fuente: elaboración propia.

A partir de este esquema, hemos reformulado la concreción de la investigación en los apartados que seguidamente se desarrollan.

4.2.1 Descripción del Diseño general y la Naturaleza de la investigación

El proceso se ha iniciado con una fase teórica fundamental en que se ha realizado un estudio bibliográfico a través de una revisión de fuentes documentales con el fin de establecer un estado del arte sobre el uso de los medios digitales por parte de los/as menores de edad, prestando especial atención a los estudios que analizan los usos de los/as menores en situación de riesgo. Se ha analizado también la mediación que progenitores u otros cuidadores principales y educadores/as ejercen en el uso que los/as menores hacen de los medios digitales. La revisión bibliográfica se ha desarrollado durante todo el proceso, lo que ha permitido incluir fuentes de reciente elaboración y generar una fundamentación actualizada al tiempo que se han incorporado fuentes anteriores a estas pero de especial relevancia para la creación e conocimiento en esta materia de investigación.

A partir de la revisión y análisis inicial de fuentes bibliográficas y del estudio del contexto socioeducativo objeto de investigación, se ha diseñado un modelo metodológico en base al cual se ha desarrollado la parte empírica de este trabajo. El conocimiento obtenido en la primera fase de la investigación ha derivado en la decisión de centrar la investigación en un programa de intervención familiar de ámbito territorial que atiende a una parte importante de los menores en situación de riesgo moderado o grave o desamparo de la provincia de Guipúzcoa, y que además permite recabar la visión y conocimiento de tres colectivos fundamentales sobre el modo en que los menores en situación de riesgo utilizan los medios digitales: los propios menores, sus cuidadores principales y los/as educadores/as referentes de estas familias.

La parte teórica ha llevado también a seleccionar los bloques temáticos o dimensiones que componen los distintos cuestionarios. Durante la parte empírica se ha desarrollado tanto el trabajo de campo, que incluye el diseño de los instrumentos de recogida de información, la toma de contacto con los/as participantes, proceso de recogida de datos, como el análisis de la información obtenida.

La tercera y última fase es la parte de propuesta, durante la cual se han establecido las conclusiones de la investigación y se han establecido unas líneas generales de intervención en que se destacan diversos aspectos en los que cabría incidir a fin de contribuir a que los/as menores en situación de riesgo realicen un uso más seguro y adecuado de los medios digitales y a mejorar las competencias de sus cuidadores principales para mediar en ese uso.

Se trata por tanto de una investigación de naturaleza mixta, pues combina una doble perspectiva cuantitativa y cualitativa. A su vez, hablamos de un estudio de tipo empírico en la medida en que obtiene los datos objeto de análisis a partir de la experiencia directas de los/as participantes en la investigación.

4.2.2 Concreción y Nivel del diseño de la investigación

El objeto de este estudio pertenece al campo científico de la investigación socioeducativa, ya que se centra en la realización de un análisis descriptivo-interpretativo del uso de las nuevas tecnologías de la información por parte de menores en situación de riesgo en el marco del Servicio de Protección Social a la Infancia y la Adolescencia de la Diputación Foral de Guipúzcoa. Según Hernández et al. (2006) la investigación descriptiva “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (p.103).

Además, pretende conocer cuál es el papel de sus familias en la educación sobre dichas tecnologías, y examinar la intervención socioeducativa que los/las educadores/as sociales realizan con menores y familias para su alfabetización digital.

Conviene en este punto hacer referencia al paradigma de esta investigación, concepto que Khun (2006) definió como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p.13) y que, en palabras de Toro y Marcano (2005), se caracteriza por tener un modo concreto de interpretar y proyectar la realidad, una percepción del mundo compartido para un conjunto de personas y una regulación de los métodos y técnicas de investigación que deben utilizarse.

Las perspectivas en la investigación social han evolucionado dando lugar al surgimiento de distintos paradigmas investigativos. Guba y Lincoln (1994) distingue entre los siguientes paradigmas: positivismo, post-positivismo, teoría crítica y constructivismo.

Por su parte, Maldonado (2018, p.23) elabora una relación de cuatro paradigmas en la que recoge también el paradigma positivista o cuantitativo, pero incorpora el paradigma Cualitativo o Interpretativo, el Complementario y el Socio-crítico. En la siguiente tabla se muestran las similitudes y diferencias de cada paradigma en relación a los elementos fundamentales de cada modelo:

Tabla 22. Principales paradigmas de investigación social

Comparativo de los paradigmas sociales en investigación

Supuestos	Tipos de Paradigmas			
	Positivista o Cuantitativo	Cualitativo o Interpretativo	Complementario	Socio-crítico
Objeto del conocimiento	Fenómenos objetivos	Fenómenos subjetivos	Fenómenos objetivos -subjetivos	Problemas sociales de prácticas investigativas
Sujeto de la investigación	No participante	Participante	No participante	Se incorpora más no se involucra
Relación objeto-sujeto	Investigador experto	Investigador participante	Investigador experto	Participante pero cognitivo
Aproximación al objeto de estudio	Estática	Dinámica	Dinámica	Holística
Métodos	Cuantitativos	Cualitativos	Cuantitativos como cualitativos	Cualitativos
Técnicas	Cuantitativas	Cualitativas	Cuantitativas-Cualitativas	Cualitativas y cuantitativas
Criterios de Cientificidad	Objetividad	Subjetividad	Triangulación	Validez consensuada
Propósito	Medir, verificar, comprobar	Interpretar comprender	Verificar, interpretar y comprender	Transformar la realidad

Fuente: Maldonado, 2018, p.23.

Para la realización de esta investigación se ha optado por el paradigma complementario por ser el que mejor se ajusta al objeto de estudio de la misma. Adoptamos así la propuesta de autores como Cook y Reichardt (1986), Kerlinger y Lee (2002), Hernández et al. (2006) que defienden la complementariedad de los paradigmas Positivista o Cuantitativo y Cualitativo o Interpretativo como modo de superar las limitaciones que cada uno de ellos presenta al utilizarse por separado.

Así, la incorporación del paradigma complementario permite realizar una doble aproximación a la realidad objeto de estudio (Bericat, 1988). Por una parte, la metodología cuantitativa posibilita la explicación y descripción del uso de los medios digitales por parte de los/as menores en situación de riesgo, y el papel que en ese uso desempeñan sus cuidadores/as principales y sus educadores/as a partir de la utilización de métodos cuantitativos. Por otra parte, la perspectiva cualitativa posibilita comprender e interpretar los factores que subyacen y afectan a esta realidad, teniendo en cuenta los valores y las motivaciones de los/as participantes.

El paradigma complementario se acompaña de la utilización de los denominados Métodos Mixtos de Investigación ó Mixed Methods Research (MMR), a fin de obtener una mayor comprensión del objeto de estudio (Pereira, 2011) y que han sido definidos por Johnson y Onwuegbuzie (2004) como la combinación sistemática de métodos cuantitativos y cualitativos en una misma investigación. Los métodos mixtos se caracterizan además por contribuir a

conectar con las vivencias de las personas que experimentan la realidad estudiada (Creswell, 2008).

En el mismo sentido, el paradigma de esta investigación es también acorde al ***pluralismo personal circunstancial*** de Dendaluze (2001, p.87) según el cual un/a investigador/a utiliza distintos métodos en la misma investigación atendiendo a la naturaleza del problema de investigación o de diferentes partes de la misma.

Esta perspectiva teórica se trasluce en los aspectos de carácter cuantitativo y cualitativo de la investigación que seguidamente se exponen.

El carácter cuantitativo se refleja en:

- La población de los/as menores declarados en situación de riesgo moderado o grave o en situación de desamparo en la provincia de Guipúzcoa es atendida por el Servicio de Intervención socioeducativa y psicosocial con familias, más concretamente por el programa de intervención familiar en que se centra esta investigación.
- Se han diseñado y utilizado tres cuestionarios distintos a fin de recoger datos de los cuatro colectivos participantes. Con la salvedad de las preguntas de carácter sociodemográfico, los cuestionarios se componen de preguntas cerradas empleando la escala tipo Likert y se dividen en dimensiones atendiendo a la temática sobre la que se pregunta.
- El análisis de los datos cuantitativos obtenidos a partir de los cuestionarios se ha efectuado mediante el paquete estadístico SPSS. Versión 24.
- La calidad de la investigación se ha evaluado a partir de la medición de la consistencia interna de cada cuestionario, entre otras, mediante el cálculo del Alfa de Cronbach.
- Se ha tratado de llegar a la obtener una muestra representativa de cada una de las tres poblaciones, sin embargo, el bajo número de estas poblaciones y la reticencia a participar de las familias en riesgo lo han dificultado. A pesar de ello, el margen de error muestral oscila entre el 7,05% (7,14% progenitores) y el 10,05%.

Los aspectos cualitativos son:

- Esta investigación no plantea hipótesis.
- Se trata de un estudio que da voz a cada uno de los colectivos que componen el programa de intervención familiar que aglutina la atención a los/as menores declarados en situación de riesgo moderado o grave y a sus familias.
- La investigación se circunscribe a un contexto cerrado, con una población con características definidas y a una realidad concreta, los usos de los medios digitales de

los/as menores en riesgo y la actuación de cuidadores/as y educadores/as respecto a dichos usos, elementos compatibles con la metodología cualitativa del estudio de casos.

- A pesar de que no se pretende extrapolar los resultados y conclusiones a poblaciones y fenómenos de similares características, no se descarta su aplicabilidad.
- Se plantean unas líneas para orientar la intervención respecto al uso de los medios digitales en las familias en riesgo.

Habida cuenta de que en la metodología de esta investigación hay elementos propios de la metodología del estudio de casos, resulta pertinente profundizar en su descripción. Yin (1994), uno de los principales referentes de la metodología del estudio de casos, la define como “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes” (p.13).

Es decir, uno de sus aspectos característicos es que existe una especial vinculación entre el objeto de estudio y su contexto, circunstancia que se da en la presente investigación cuyo contexto resulta determinante para el análisis de la realidad. En otras palabras, el objeto de la investigación se circunscribe a un contexto real del que no se pueden separar las variables de estudio (Yin, 1994).

Otro elemento distintivo que también comparte esta investigación es el señalado por Stake (2007, p.11): “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad”, en este caso, el caso sería el programa de intervención familiar Trebatu.

A este elemento Stake (2007) añade otros dos: captar la complejidad de un caso individual de especial interés como finalidad de la investigación, y el análisis de la interacción con el contexto y de las interrelaciones de los elementos que componen el sistema.

Existen distintas clasificaciones de la metodología del estudio de casos entre las cuáles Yin (1994) destaca la elaborada atendiendo al objeto de estudio y la que se fundamenta en el número de casos objeto de análisis.

Clasificación del Estudio de casos en función del objeto de la investigación:

- Descriptivos, buscan analizar un fenómeno en su contexto real.
- Exploratorios, buscan una primera aproximación a un fenómeno que carece de un marco teórico bien definido.
- Ilustrativos, ponen de manifiesto la naturaleza del fenómeno analizado.
- Explicativos, exponen las causas y procesos de un fenómeno determinado.

Clasificación del Estudio de casos en función del número de casos:

- Un único caso. Se orienta al análisis de un caso que debe ser especial y e idóneo para confirmar, desafiar o ampliar determinada teoría.
- Casos Múltiples o comparativos. Se realizan las mismas preguntas a distintos casos y se hace una comparativa de sus respuestas a fin de alcanzar conclusiones de relevancia. La elección de cada caso tiene un propósito determinado a fin de que el conjunto de casos sea representativo del fenómeno analizado.

En relación al estudio de casos múltiples y al número de casos y motivos para su elección existen diversos criterios. Así, Langley y Royer (2006) señalan que los casos deben seleccionarse atendiendo a las similitudes y diferencias existentes entre ellos. Además, afirman que los casos pueden ser analizados con distinta intensidad y con objetivos específicos. Por su parte Voss et al., (2002) destacan que la elección de casos debe abarcar el conjunto de las situaciones objeto de investigación mientras que Eisenhardt (1989) indica que deben añadirse casos hasta que la saturación teórica de la muestra sea enriquecida, es decir, hasta que el fenómeno analizado esté adecuadamente desarrollado en sus categorías de análisis.

A la vista de los aspectos de la metodología de Estudio de casos descritos se puede afirmar que esta investigación comparte algunos de ellos al focalizarse en el estudio de un fenómeno, la relación de tres colectivos con el uso de los medios digitales de uno de ellos, intrínsecamente ligado al contexto del programa de intervención familiar al que están vinculados, cada uno de un modo diferente.

A su vez, en esta investigación se incorpora la característica del estudio de casos que sitúa la finalidad de la investigación en la comprensión de un caso individual complejo, así como de las dinámicas de internas de ese caso. En lo que a su objeto de investigación se refiere, este trabajo reúne tres de las tipologías establecidas por Yin (1994) y hablaríamos de una investigación descriptiva y explicativa que busca el estudio de un fenómeno real pero también su explicación e interpretación. Además, en lo relativo a los usos realizados por el colectivo de menores en situación de riesgo moderado o grave, tendría carácter exploratorio debido a la falta de definición de un marco teórico sobre esta realidad.

4.3 Poblaciones y Muestras

- 4.3.1 Muestra de Menores en situación de riesgo
- 4.3.2 Muestra de Progenitores u otros adultos responsables
- 4.3.3 Muestra de Educadores/as del Programa
- 4.3.4 Muestra estándar de menores

4.3. Poblaciones y muestras

En este apartado se estudiarán los aspectos más representativos de los tres colectivos que componen el programa de intervención socioeducativa Trebatu, analizado en el marco teórico. La muestra se compone de 64 menores de entre 9 y 16 años, 50 cuidadores principales y 38 educadores/as siendo la muestra total de 152.

Existe además otra muestra añadida a partir de otro estudio realizado por el grupo de investigación al que pertenezco y que se compone de 856 menores de entre 9 y 16 años.

Tabla 23. Muestra de la investigación

MUESTRA		N	%
MUESTRA DE CASO	Menores	64	42,1%
	Padres, madres y adultos responsables	50	32,9%
	Educadores/as	38	25%
MUESTRA ESTÁNDAR DE MENORES		856	100%

Por otro lado, haremos una breve presentación de las características de los/as padres/madres, educadores/as y menores que componen la muestra estándar, que también han tomado parte en este trabajo, ya que estos datos nos pueden ayudar a comprender mejor las respuestas que dieron.

Seguidamente se recogen las características de los 64 menores en situación de riesgo. Entendemos que son especialmente importantes los resultados obtenidos por parte de los menores en situación de riesgo ya que estos nos permiten conocer sus particularidades, el modo en que utilizan los medios digitales y su percepción sobre el papel desempeñado por sus padres y madres en su uso de los medios digitales.

Teniendo en cuenta esta premisa hemos tratado de mostrar los aspectos más representativos de los/as menores en situación de riesgo que han contestado a la encuesta haciendo especial hincapié en los factores (género, edad y ciclo educativo) que posteriormente nos servirán para profundizar en las diferencias y similitudes del resto de categorías (usos de los medios digitales, importancia de padres/madres en su uso de los medios digitales, normas y límites, etc.).

Siguiendo esta lógica, la mayoría de los datos presentados a continuación han sido recogidos a través de las preguntas diseñadas especialmente para ello (ver tablas de dimensiones del cuestionario).

4.3.1. Muestra de Menores en situación de riesgo

La muestra poblacional se compone de los/as menores en situación de riesgo de entre 9 y 17 años que entre Febrero y Agosto de 2017 participaban en el Programa Trebatu del Servicio de atención a la Infancia y Adolescencia de la Diputación Foral de Guipúzcoa, y no se encontraban en Fase de Valoración ni habían sido separados de sus familias. En el período en que se recabaron datos de este colectivo el número de menores que cumplía estos requisitos era de 178. Se trata por tanto de una población finita de cuya cifra total 64 participaron en la investigación.

Con el propósito de determinar el grado de representatividad de los datos ofrecidos por los/as menores en situación de riesgo se ha realizado el cálculo muestral para poblaciones finitas (inferiores a 100.000 sujetos) siguiendo la fórmula de Arnal et al. (1992).

$$n = \frac{Z^2 \cdot N \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra.

N = población (en nuestro caso: 178).

Z = número de unidades de desviación estándar en la distribución normal que producirá el nivel deseado de confianza (en nuestro caso, para una confianza del 95% el valor de Z es 1,96).

P = posibilidad de que ocurra el evento (tomaremos la opción más desfavorable: 0,5).

q = posibilidad de que no ocurra el evento (por lo tanto: 0,5).

e = margen de error (en nuestro caso: 0,05).

Sustituyendo las magnitudes por sus valores:

$$n = \frac{1,96^2 \cdot 178 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{0,05^2 \cdot (178 - 1) + 1,96^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}$$

Se obtiene:

$$n = 121,8547$$

Interpretando el valor resultante, se concluye que son necesarios 121 menores para alcanzar una muestra representativa de la población estudiada, con un margen de error inferior al 5%.

Pasados los 7 meses en que se desarrolló este proceso de recogida de datos se recogieron un total de 64 cuestionarios de un total de 178 menores que hay en el programa, de manera aleatoria, alcanzando así un 35,96% de participación de carácter voluntario con un error muestral de 7,05%, que entendemos como “la diferencia entre el parámetro de una población y el estadístico de una muestra” (Arnal et al., 1992, p.85).

4.3.1.1. Características de la muestra de menores en situación de riesgo

En este apartado se recogen las características en relación a la edad, género y ciclo educativo de estos/as menores.

4.3.1.1.1 Distribución de Menores en situación de riesgo por rango de edad

Tal y como se puede apreciar en la siguiente tabla la mayoría de menores en riesgo que ha respondido a esta encuesta (N=19) pertenece al rango de edad de 13-14.

Tabla 24. Distribución de frecuencias de los/as menores en riesgo de la muestra por rango de edad

Distribución por rango de edad			
	Edad	Frecuencia	Porcentaje
Válido	9-10	9	14,1%
	11-12	15	23,4%
	13-14	19	29,7%
	15-17	16	25,0%
	Total	59	92,2%
Total		64	100,0%

Como vemos, de los 64 cuestionarios recibidos 9 tienen entre 9 y 10 años (rango 1), 15 tienen entre 11 y 12 años (rango 2), 19 tienen entre 13 y 14 años (rango 3) y 16 tienen entre 15 y 17 años (rango 4).

4.3.1.1.2 Distribución de Menores en situación de riesgo por género

En cuanto al género de los/as encuestados/as se refiere, tal y como podemos observar en la tabla siguiente, el porcentaje de chicos que ha respondido es del 46,9% (N= 30), mientras que el 41,2% de las encuestas corresponde a chicas (N= 27). El 10,9% (N=7) de los/as encuestados/as no especificó el sexo.

Tabla 25. Distribución porcentual de la muestra de los/as menores en situación de riesgo según género

Distribución por género			
	Género	Frecuencia	Porcentaje
Válido	F	27	42,2 %
	M	30	46,9 %
	Total	57	89,1 %
Total		64	100,0 %

4.3.1.1.3. Distribución de Menores en situación de riesgo por Ciclo educativo

Otro elemento analizado es el ciclo educativo que están cursando. Para ello se han agrupado los datos ofrecidos por los/as menores en situación de riesgo en la siguiente clasificación: Segundo Ciclo de Primaria (valor 1), Tercer Ciclo de Primaria (valor 2), Primer Ciclo de Secundaria (valor 3), Segundo Ciclo de Secundaria (valor 4) y Otros, PCPI+BACH, (valor 5).

Tabla 26. Distribución de frecuencias y porcentajes de la muestra de los/as menores en situación de riesgo según ciclo educativo

Distribución por Ciclo educativo			
	Ciclo Educativo	Frecuencia	Porcentaje
Válido	2º Ciclo de Primaria	8	12,5 %
	3º Ciclo de Primaria	13	20,3 %
	1º Ciclo de Secundaria	24	37,5 %
	2º Ciclo de Secundaria	4	6,3 %
	Otros (PCPI+BACH)	10	15,6 %
	Total	59	92,2 %
Total		64	100,0 %

Como se puede apreciar en esta tabla el reparto de los/as menores según el ciclo educativo en el que están queda de la siguiente manera: el 37,5% (N=24) cursa el 1º ciclo de secundaria, seguido de aquellos/as que cursan el 3º ciclo de primaria con el 20,3% (N=13). La suma de ambos ciclos supera el 50% de los/as encuestados/as. A estos les sigue un 15,6% (N=10) que está realizando otro tipo de estudios (PCPI o Bachillerato), seguido del 12,5% (N=8) que cursa el 2º ciclo de primaria y 4 menores (6,3%) que cursan el 2º ciclo de secundaria. El número de menores en situación de riesgo que no ha respondido a este ítem es de 5 (7,8%).

Por lo tanto, obtenemos que la muestra que ha contestado es igualitaria en función del sexo, cursa mayoritariamente secundaria (N=28) y otros estudios de formación profesional o bachillerato (N=10) y pertenece en su mayoría al rango de edad de 13 y 14 años.

4.3.2. Muestra de Progenitores u otros adultos responsables

La muestra poblacional de este colectivo está compuesta por aquellos padres, madres u otros adultos que conviven con el/la menor y se encargan de su cuidado y educación. En cada familia en la que haya uno/a o más menores que correspondan a la muestra poblacional, se solicita la participación de una de estas personas responsables. Excepcionalmente han participado dos adultos responsables, por ejemplo, en casos de custodia compartida, en las situaciones en que el/la educador/a lo ha estimado conveniente por las características de la familia. La recogida de

datos se realizó de manera simultánea a la del colectivo de menores y se siguió el mismo procedimiento.

El cuestionario diseñado para progenitores y otros adultos responsables consta de tres apartados que forman parte del cuestionario del colectivo de menores en situación de riesgo: Importancia de padres y madres, Normas y Límites y Ayuda y Acompañamiento.

A partir de la realización del cálculo muestral para poblaciones finitas inferiores a 100.000 sujetos de Arnal et al. (1992) se ha calculado el grado de representatividad de los datos ofrecidos por este colectivo.

$$n = \frac{Z^2 \cdot N \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra.

N = población (en nuestro caso: 161).

Z = número de unidades de desviación estándar en la distribución normal que producirá el nivel deseado de confianza (en nuestro caso, para una confianza del 95% el valor de Z es 1,96).

P = posibilidad de que ocurra el evento (tomaremos la opción más desfavorable: 0,5).

q = posibilidad de que no ocurra el evento (por lo tanto: 0,5).

e = margen de error (en nuestro caso: 0,05).

Sustituyendo las magnitudes por sus valores:

$$n = \frac{1,96^2 \cdot 161 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{0,05^2 \cdot (161 - 1) + 1,96^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}$$

Se obtiene:

$$n = 113,69$$

En consecuencia, a partir de este análisis podemos establecer que son necesarios 113 progenitores u otros adultos responsables para alcanzar una muestra representativa de la población estudiada, con un margen de error inferior al 5%.

La cifra de progenitores y otros adultos responsables que han participado es de 50, lo que supone que la participación ha sido del 31,06% de la muestra poblacional y no es representativa **con un margen de error muestral que asciende al 7,14%.**

4.3.2.1 Características la muestra de progenitores u otros adultos responsables

4.3.2.1.1 Padres y madres según Nivel educativo

En el cuestionario se preguntó a este colectivo por diversos aspectos que podían influir en el modo en que acompañan a los/as menores en el uso de los medios digitales entre los que se encuentran la edad, los estudios realizados (el nivel formativo) y el número de hijos/as.

En lo que al nivel formativo se refiere, se han agrupado los datos obtenidos en torno a tres niveles formativos: Formación Básica (estudios obligatorios), Formación Intermedia (formación profesional, etc.) y Formación Universitaria.

Tabla 27. Distribución de frecuencias y porcentajes de la muestra de padres y madres según nivel educativo

Nivel Educativo			
	Nivel Formativo	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Formación Básica	15	30,0%
	Formación Intermedia	10	20,0%
	Formación Universitaria	7	14,0%
	Total	32	64,0%
Total		50	100,0%

Como se puede apreciar, de las 32 encuestas en las que se ha respondido al ítem sobre su formación 15 (el 30%) tiene formación básica, 10 (el 20%) tiene formación intermedia y 7 (el 14%) tiene formación universitaria. Llama la atención que de los/as 50 progenitores que han respondido al cuestionario, 32 (el 64%) no han respondido a este ítem.

4.3.2.1.2 Padres y madres según Número de hijos/as

Otra variable a tener en cuenta en este estudio es el número de hijos/as que tienen en la franja de edad que se está analizando y que incluye a menores de entre 9 y 17 años.

Tabla 28. Distribución de frecuencias y porcentajes de la muestra de padres y madres según el número de hijos/as entre 9 y 17 años

Número de hijos/as			
	Número de hijos/as	Frecuencia	Porcentaje
Válido	1	30	60,0%
	2	12	24,0%
	Total	42	84,0%
Total		50	100,0%

Como vemos en la tabla adjunta el número de hijos de las familias que han respondido al cuestionario tienen en esta franja de edad oscila entre 1 y 2. Más de la mitad de los adultos responsables que han respondido a esta cuestión (N=30, el 60%) tiene un solo menor a su cargo y solamente 12 familias (el 24%) tienen 2 menores en esa franja de edad. El 16% de la muestra, 8 adultos, no ha respondido a esta cuestión.

Se trata por tanto de una muestra en la que predominan los núcleos familiares con un menor entre 9 y 17 años y un nivel formativo básico.

4.3.3 Muestra de Educadores/as del Programa

Con el fin de recoger la visión de los/as educadores del programa sobre el uso que los/as menores hacen de los medios digitales y el rol que sus familias desempeñan en ese uso, se solicitó su participación en la investigación a través de la cumplimentación de un cuestionario diseñado ad hoc y/o la participación en uno de los grupos de discusión organizados.

La muestra poblacional de este colectivo se corresponde con la totalidad de los equipos educativos del Programa, es por tanto una población finita y en el período en que se efectuó la recogida de datos, entre enero y abril de 2018, estaba compuesta por 92 educadores/as, divididos en 10 equipos educativos y tres zonas territoriales de intervención.

La participación ha sido voluntaria y anónima: el número de educadores/as que ha respondido el cuestionario es de 38 y supone el 41,3% de la población muestral, de los cuales 22 han participado en los Focus Group.

4.3.3.1 Muestra de educadores en el cuestionario

Para la recogida de datos de tipo cuantitativo se diseñó un cuestionario ad hoc compuesto de 6 dimensiones en las que se incluyen cuestiones sobre el uso de los medios digitales por parte de los menores, la mediación parental realizada por los adultos responsables y el tipo de intervención efectuada por educadores/as. Este cuestionario se envió a las coordinadoras de las tres zonas territoriales quienes las hicieron llegar a los/as educadores/as de cada territorio. En el plazo de 4 meses 38 educadores/as cumplimentaron los cuestionarios que fueron recogidos durante el mes de abril.

Con el propósito de determinar el grado de representatividad de los datos ofrecidos por los/as educadores/as se ha realizado el cálculo muestral para poblaciones finitas (inferiores a 100.000 sujetos) siguiendo la fórmula de Arnal et al. (1992).

$$n = \frac{Z^2 \cdot N \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra.

N = población (en nuestro caso: 92).

Z = número de unidades de desviación estándar en la distribución normal que producirá el nivel deseado de confianza (en nuestro caso, para una confianza del 95% el valor de Z es 1,96).

P = posibilidad de que ocurra el evento (tomaremos la opción más desfavorable: 0,5).

q = posibilidad de que no ocurra el evento (por lo tanto: 0,5).

e = margen de error (en nuestro caso: 0,05).

Sustituyendo las magnitudes por sus valores:

$$n = \frac{1,96^2 \cdot 92 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{0,05^2 \cdot (92 - 1) + 1,96^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}$$

Se obtiene:

$$n = 80$$

Interpretando el valor resultante, se concluye que son necesarios 74 educadores/as para alcanzar una muestra representativa de la población estudiada, con un margen de error inferior al 5%.

Dado que 38 educadores/as participaron de manera voluntaria y aleatoria en la cumplimentación de cuestionarios, el porcentaje de participación sobre la población muestral fue de 41,3%.

El error muestral entendido como “la diferencia entre el parámetro de una población y el estadístico de una muestra” (Arnal et al., 1992, p.85), que surge a partir del estudio de esta una muestra y no de la totalidad de la población es en este caso de 10,05%.

4.3.3.2 Muestra de educadores en el Focus Group

A través de las coordinadoras de cada zona de intervención se invitó a los/as educadores/as a participar en alguno de los 4 grupos de intervención que se organizaron durante (los días 16, 17, 23 y 24) el mes de abril de 2018. Cada uno tuvo una duración aproximada de 2 horas.

En cada encuentro se expuso el análisis de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios de menores en situación de riesgo y de los progenitores u otros adultos responsables, y se pidió que los/as educadores/as participantes los valoraran e interpretaran a partir de sus respectivas experiencias profesionales. Las sesiones fueron grabadas con el consentimiento previo de los/as participantes.

De los/as 22 participantes 15 son mujeres y 7 hombres y la mayoría, 16, desarrolla su trabajo en el territorio de Hernani, 4 en el territorio de Elgoibar y 2 en el de Tolosa.

Tabla 29. Distribución de participantes en los grupos de discusión por género y territorio

Grupo de Discusión	Participantes	Género		Territorio
		F	M	
GRUPO 1	7	4	2	Hernani
GRUPO 2	7	4	3	Hernani y Tolosa
GRUPO 3	4	4	0	Elgoibar
GRUPO 4	5	3	2	Hernani

4.3.3.3 Características de los/as educadores

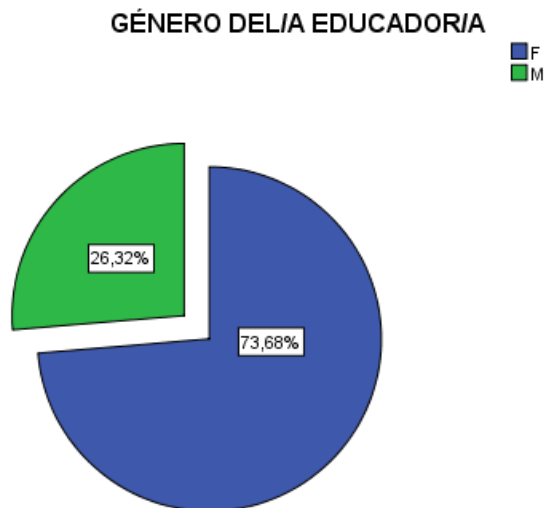
Seguidamente se exponen las características socio-demográficas de los/as educadores/as que han respondido al cuestionario.

4.3.3.3.1 Educadores/as por género

En cuanto al género se refiere, encontramos que entre los/as educadores/as que han respondido las encuestas predomina el género femenino. Como podemos observar en la tabla siguiente, el porcentaje de género masculino que ha respondido es del 26,3%, mientras que el 73,7% de las encuestas corresponde a educadoras.

Esta es la imagen gráfica de la distribución en función del género:

Figura 34. Distribución porcentual de la muestra de los/as educadores/as según género



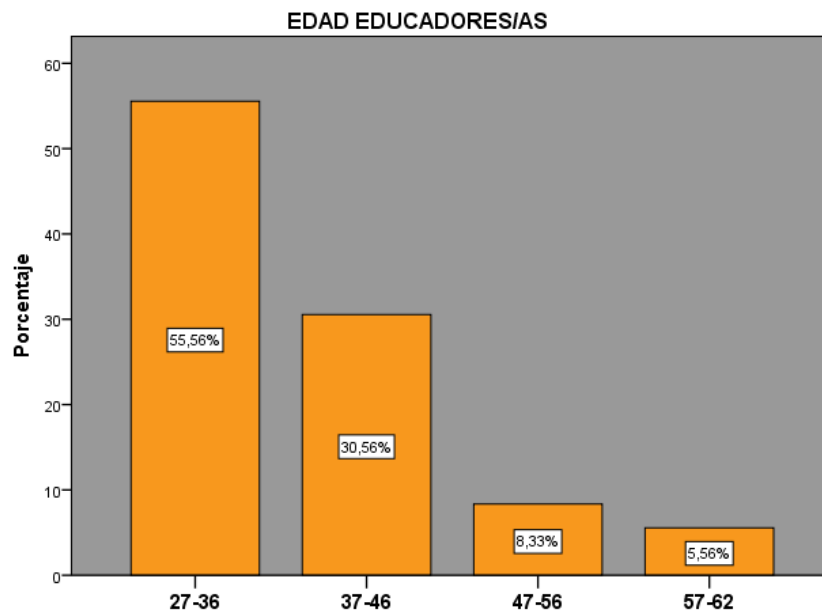
4.3.3.3.2 Educadores/as por rango de edad

Si nos fijamos en la edad de los/as participantes, la mayoría de los/as participantes (N=20) es joven, y sus edades oscilan entre los 27 y los 36 años. A estos les siguen quienes se encuentran en el rango entre 37 y 46 años (N=11).

Como se puede apreciar en la siguiente tabla, de las 38 encuestas recibidas 20 tienen 36 años o menos, 11 tienen 46 años o menos, 3 tienen 56 años o menos y solamente 2 tienen entre 57 y 62 años.

En el siguiente gráfico podemos observar la dispersión de las edades:

Figura 35. Distribución de frecuencias de los/as educadores/as de la muestra por rango de edad



4.3.3.3.3 Educadores/as según años de experiencia profesional

El tiempo de experiencia profesional en este puesto o en otro similar es desigual entre los/as educadores/as que han respondido a esta cuestión y va desde los 0 años (N=1) hasta los 21 años (N=1). El porcentaje más alto, 44,7% (N=17) corresponde a quienes tienen entre 0 y 5 años de experiencia, seguido del 28,9% (N=11) de quienes tienen entre 6 y 10 años de experiencia.

Podemos decir que la mayoría de los/as encuestados/as tiene una experiencia reducida, seguido de quienes tienen una experiencia media. En menor número están quienes tienen una larga experiencia, entre 11 y 15 años con un 5,3% (N=2) y quienes tienen una muy larga experiencia profesional, entre 16 y 21 años con un 7,9% (N=3).

Tabla 30. Distribución de frecuencias de los/as educadores/as de la muestra por años de experiencia profesional

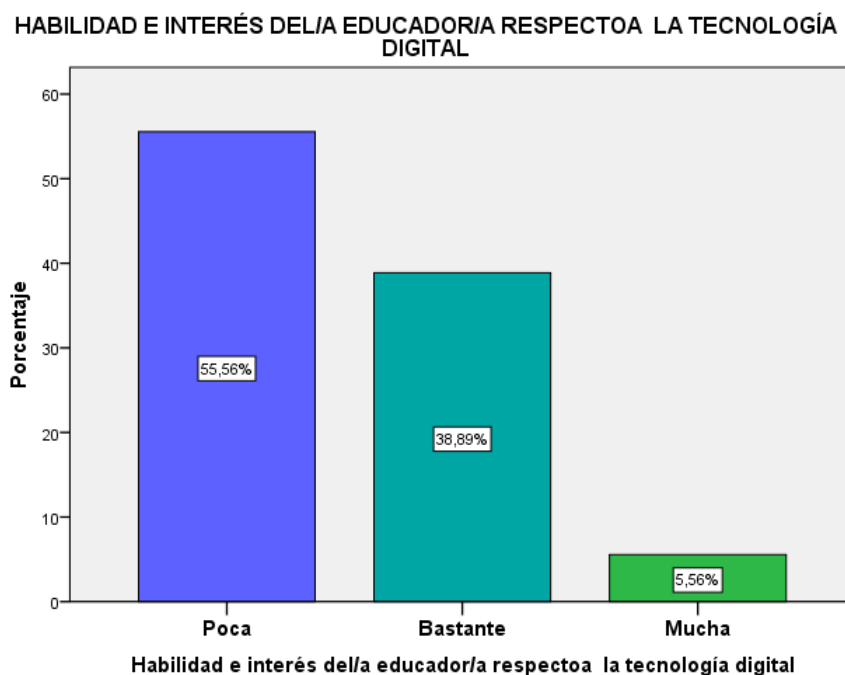
Años de Experiencia Profesional			
	Años de experiencia	Frecuencia	Porcentaje
Válido	0-5	17	44,7%
	6-10	11	28,9%
	11-15	2	5,3%
	16-21	3	7,9%
	Total	33	86,8%
TOTAL		38	100,0%

4.3.3.3.4 Educadores/as según la Habilidad e interés respecto a la tecnología digital

Con el fin de conocer la predisposición que los/as educadores/as presentan ante los medios digitales, se les ha preguntado acerca de su habilidad e interés respecto a la tecnología digital. Concretamente, se les ha pedido que valoren su habilidad e interés y elijan entre las opciones Poca, Bastante y Mucha. Como podemos ver en la tabla adjunta, más de la mitad, (el 52,6%, N=20) afirma que es son poco hábiles y tienen poco interés, seguido del 36,8 (N=14) que dice que es *Bastante*. Solamente el 5,3% (N=2) afirma tener *Mucho* interés y habilidad. Hay que decir que otro 5,3% (N=2) no ha respondido a esta cuestión.

La imagen del siguiente gráfico muestra esta distribución con claridad:

Figura 36. Distribución de frecuencias de los/as educadores/as de la muestra por interés y habilidad respecto a la tecnología digital



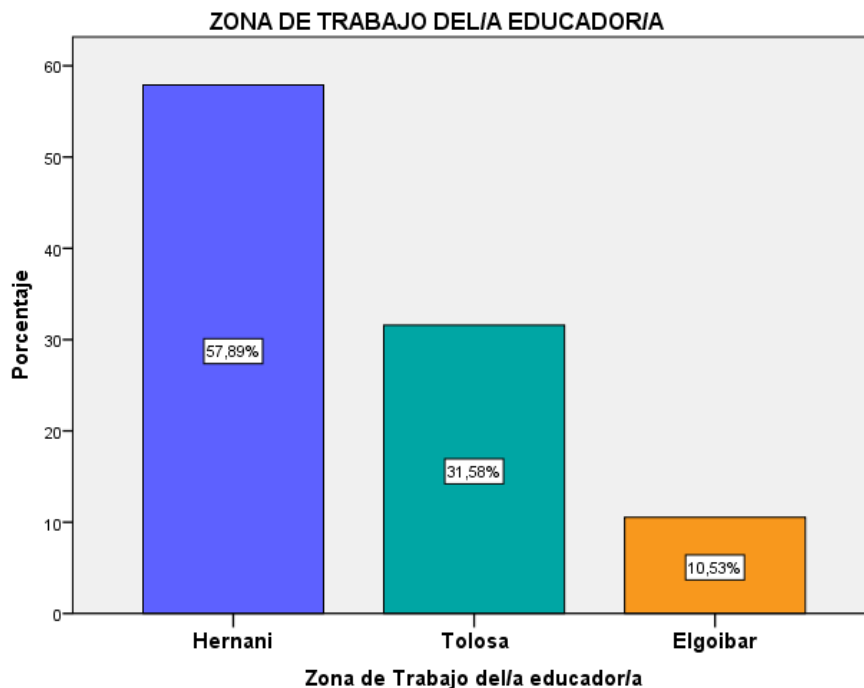
4.3.3.3.5 Educadores/as según la zona territorial de intervención

Por último, hemos recogido el dato del territorio en el que cada educador/a interviene con el fin de analizar la posible existencia de diferencias entre ellas. Entre las tres zonas en que se divide la intervención desde el Programa Trebatu en la provincia de Guipúzcoa, y que reciben los nombres de Hernani, Tolosa y Elgoibar, la mayoría de educadores/as que han respondido la encuesta desarrollan su trabajo en la zona de Hernani (el 57,9%, N=22), seguido del 31,2% (N=12) de la zona de Tolosa y, en mucha menor medida (el 10,5%, N=4), en la zona de Elgoibar.

Tabla 31. Distribución de frecuencias de los/as educadores/as de la muestra por la zona de trabajo del/a educador/a

Zona de trabajo del/a educador/a			
	Zona de trabajo	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Hernani	22	57,9%
	Tolosa	12	31,6%
	Elgoibar	4	10,5%
TOTAL	Total	38	100,0%

Figura 37. Distribución de frecuencias de los/as educadores/as de la muestra por la zona de trabajo del/a educador/a



4.3.4 Muestra estándar de menores

Los aspectos más significativos de esta muestra añadida son analizados y descritos en este punto para posibilitar la comparativa entre este colectivo de menores que pertenece a tres centros educativos de Guipúzcoa y la muestra de menores en riesgo.

4.3.4.1. Distribución de la muestra estándar de Menores según el rango de edad

Partiendo de una franja de edad de entre 9 y 17 años, en la siguiente tabla observamos que de los/as 856 menores que han contestado las encuestas, la mayoría, N=330, tiene entre 13 y 14 años, a esta edad le sigue en número, N=227 la franja de 11 a 12 años. Cerca se encuentra el grupo de 15 a 17 años (N=182). Con un número menor les sigue el grupo de los/as menores de 9 y 10 años (N=117).

Tabla 32. Distribución de frecuencias de la muestra estándar de menores por edad

Distribución por Rango de Edad			
	Edad	Frecuencia	Porcentaje
Válido	9-10	117	13,7
	11-12	227	26,5
	13-14	330	38,6
	15-17	182	21,3
TOTAL	Total	856	100,0

4.3.4.2. Distribución de la muestra estándar de Menores por sexo

En cuanto al género de los/as encuestados/as se refiere, no encontramos grandes diferencias entre los/as menores (sin riesgo) que han accedido a responder las encuestas, aunque el género femenino supere ligeramente la mitad de la muestra. Como podemos observar en la tabla siguiente, el porcentaje de chicas que ha respondido es del 51,2% (frecuencia acumulada: 438), mientras que el 48,8% de las encuestas corresponde a chicos (frecuencia acumulada: 418).

Tabla 33. Distribución porcentual de la muestra estándar de menores según género

Distribución por sexo		
Género	Frecuencia	Porcentaje
F	438	51,2%
M	418	48,8%
Total	856	100,0%

4.3.4.3. Distribución de la muestra estándar de Menores por Ciclo educativo

Como vemos en la siguiente tabla, a diferencia de los/as menores en situación de riesgo, ninguno de los/as menores de este grupo se encuentra cursando estudios en 4º de primaria ni en otro tipo de formación (formación profesional inicial, etc.) que en la clasificación anterior se clasificaba como Otro. La clasificación se limita al 3º ciclo de primaria y 1º y 2º ciclo de secundaria.

Tabla 34. Distribución de frecuencias y porcentajes de la muestra estándar de menores según Ciclo educativo

Distribución por Ciclo educativo			
	Ciclo Formativo	Frecuencia	Porcentaje
Válido	3º Ciclo de Primaria	237	27,7%
	1º Ciclo de Secundaria	287	33,5%
	2º Ciclo de Secundaria	332	38,8%
	Total	856	100,0%

Como se puede apreciar el reparto de los/as menores según el ciclo educativo en el que están se sitúa de la siguiente manera: el 27,7% (N=237) cursa el 3º ciclo de Primaria, le siguen aquellos/as que cursan el 1º ciclo de Secundaria con el 33,5% (N=287) y, por último, con el 38,8% (N=332), está el grupo que cursa el 2º ciclo de Secundaria.

En resumen, podemos decir que este grupo de menores es ligeramente más femenino que masculino, se encuentra mayoritariamente entre los 12 y 15 años, y está repartido igualitariamente entre los tres ciclos educativos, aunque se observa que el número de alumnos disminuye del 2º de ciclo de primaria al 1º de secundaria y de este al 2º de secundaria. Esta variación puede deberse a que en ese último ciclo los/as menores opten por otro tipo de opciones educativas.

4.4 Diseño, Naturaleza y Nivel de la Investigación

4.4.1 Criterios para la elección del cuestionario como instrumento de recogida de datos

4.4.2 Focus group

4.4. Procedimiento e Instrumentos para la recogida de datos

La recogida de datos se ha realizado mediante la utilización de las siguientes técnicas: 01 Análisis Documental, 02 Cuestionario Adolescentes, 03 Cuestionario Progenitores u otros cuidadores principales, 04 Cuestionario Educadoras/es, 05 cuestionario Muestra estándar de menores y 06 Focus Group Educadoras/es.

El primer paso con el fin de recabar información ha consistido en la realización de una revisión de la bibliografía científica más representativa y actual de las tecnologías de la información y la comunicación más utilizadas por los/as menores, así como de las formas de uso y sus riesgos. Asimismo, se indaga sobre la educación que las familias ofrecen a los/as menores y acerca de los recursos o programas socioeducativos que existen.

Se diseñan tres cuestionarios, uno dirigido a los/as menores, otro a los/as progenitores u otros cuidadores principales y otro a los/as educadores/as. Se trata de cuestionarios de preguntas cerradas que tienen como respuesta posible un número determinado de opciones y/o escalas de valoración de uno a cinco (escala tipo Likert).

En el caso de los/as educadores/as, se trata de cuestionarios auto-cumplimentados de manera presencial (Blaxter et al., 2008).

Por último, se ha utilizado la técnica del Focus Group. Se ha llevado a cabo con el colectivo de educadores/as a fin de incorporar la visión del educativo y de profundizar en el análisis de la intervención socioeducativa realizada con menores y familias.

La recogida de datos de los tres colectivos del Programa Trebatu se inició una vez recibida la aceptación de la Dirección del Programa Trebatu y la autorización formal de la Dirección de Infancia de la Diputación Foral de Guipúzcoa DFG a (Agintzari), la entidad que gestiona el programa, para colaborar en la investigación.

Posteriormente, se estudió junto con el Director del Programa y las Coordinadoras de cada uno de los tres ámbitos territoriales en que se interviene en la provincia de Guipúzcoa (Zona de Hernani, Zona de Tolosa y Zona de Elgoibar) el modo más adecuado para recabar la información teniendo en cuenta las características y dificultades de las familias atendidas en el programa.

Es importante mencionar que los datos han sido recogidos de un colectivo, las familias en situación de riesgo, que es objeto de intervención y supervisión constante lo que puede hacerle percibir el cuestionario de la investigación como una medida más de control y provocar su rechazo. Además, esta misma realidad puede generar desconfianza sobre la utilización que se haga de los datos facilitados por ellos/as, entendiendo que pudieran utilizarse desde el Programa para conocer las capacidades y de estos progenitores para la educación de sus hijos/as en el uso de los medios digitales.

Para favorecer su participación en la investigación y superar sus posibles reticencias se establecieron determinadas estrategias:

- Se redactó y adjuntó a cada familia una carta explicativa sobre el contenido de la investigación y el uso de los datos recabados.
- Cada educador/a decidió si se daban las circunstancias adecuadas en cada familia para invitarles a participar en la investigación.
- Tanto la carta como el cuestionario fueron entregados y explicados por el/la educador/a de cada miembro de la familia, quienes los cumplimentaron de manera independiente.
- El/la educador/a estuvo disponible para resolver las dudas que pudieran surgir respecto al cuestionario, especialmente en el caso de los/as niños/as de menor edad.
- Al finalizar cada participante introdujo el cuestionario en el sobre que previamente le había facilitado el/la educador/a y este se cerró en su presencia.
- Por último, el/la educador/a acompañó a cada persona a depositar ese cuestionario, en sobre cerrado y franqueado, en el buzón.

Se estableció un período de recogida de datos amplio que comenzó en febrero y finalizó en agosto de 2017, con el fin de que el/la educador/a pudiera realizar la recogida en el momento adecuado de la intervención con cada familia ya que desde el principio se decidió que solamente se entregaría el cuestionario a aquellas familias que estuvieran dispuestas a responder sin que esto influyese negativamente en la intervención o en la relación educativa.

Pasados los 7 meses en que se desarrolló este proceso de recogida de datos se recogieron un total de 64 cuestionarios de menores y 50 cuestionarios de progenitores y otros cuidadores principales.

En el siguiente cuadro se detalla el procedimiento diseñado para la recogida de datos, incluyendo los objetivos que se pretende alcanzar, las técnicas de recogida de datos y los agentes que ofrecerán la información.

Tabla 35. Relación entre los objetivos y los instrumentos de la investigación

Objetivos	1 Análisis Documental	2 Cuestionario Menores	3 Cuestionario Progenitores	4 Cuestionario Educadores/as	5 Cuestionario Muestra estándar de menores	6 Focus Group Educadores/as
1. Usos inadecuados de los medios digitales realizados por los/as menores en situación de riesgo moderado o grave .						
2. Pautas educativas de progenitores u otros cuidadores principales sobre el uso de los medios digitales de menores a su cuidado. La percepción de los/as menores en situación de riesgo.						
3 Pautas educativas de progenitores u otros cuidadores principales sobre el uso de los medios digitales de menores a su cuidado. La percepción de los/as cuidadores principales.						
4. Análisis de la intervención socioeducativa de los/as educadores/as .						
5. Comparativa de la percepción de menores y progenitores sobre la mediación parental en el hogar.						
6. Problemas detectados en el uso de los medios digitales.						
7. Causas y Consecuencias del uso de los Medios Digitales en los/as menores en riesgo						
8. Factores que dificultan la mediación parental						
9. Líneas básicas para orientar la intervención con familias en riesgo						

4.4.1. Criterios para la elección del cuestionario como instrumento de recogida de datos

Un cuestionario es, en palabras de Fàbregues et al. (2016 p. 24), “el instrumento estandarizado que empleamos para la recogida de datos durante el trabajo de campo de algunas investigaciones cuantitativas, fundamentalmente, las que se llevan a cabo con metodologías de encuestas.”

Es por tanto una herramienta específicamente diseñada y que permite plantear una serie de preguntas para recoger información estructurada en relación a los objetivos de investigación. La metodología de encuestas a la que pertenece el cuestionario es el conjunto de pasos organizados para su diseño y administración y para la recogida de los datos obtenidos.

En lo que al objeto de la investigación se refiere, en este caso el uso de los medios digitales por parte de los/as menores en situación de riesgo, la mediación de progenitores y cuidadores principales y la intervención de los/as educadores/as, se requiere de una recogida de datos sistemática y estructurada y se dirige a un número sustancial de personas, razón por la cual la aplicación de este instrumento es adecuada.

Cada uno de los tres cuestionarios utilizados en la investigación (menores en situación de riesgo, progenitores y otros cuidadores principales y educadores/as) fue diseñado a partir de los objetivos de la investigación, previo análisis de la literatura científica y habiendo establecido la población muestral.

Una vez establecidas las dimensiones se redactaron los ítems que recogen las preguntas concretas que permiten tener un conocimiento adecuado de cada área temática o dimensión. En palabras de González-Río (1997 p.174) y desde el punto de vista de la investigación social, “las preguntas de un cuestionario son la expresión, en forma interrogativa, de las variables empíricas, o indicadores respecto de los cuales interesa obtener información”.

Cada ítem constituye una pregunta cerrada de elección múltiple que se presenta bajo una escala cuantitativa, correspondiente al número de veces que se repite una acción determinada: Nunca, Pocas veces, Muchas veces, Siempre.

Las preguntas cerradas -de elección doble o múltiple- presentan grandes ventajas, que hacen que muchos cuestionarios sólo contengan preguntas de este tipo. Las preguntas de elección doble son apropiadas cuando son preguntas muy precisas sobre preguntas de hecho, o cuando sólo interese conocer a los fines de la evaluación el “sí” o el “no”, sin más detalles. En general, los cuestionarios cerrados se contestan sin esfuerzo (subrayando, marcando, rodeando, poniendo una cruz...). “La rapidez y la ausencia de fatiga evita al máximo las incertidumbres y que se dejen respuestas sin contestar. Pero, también hay otra razón principal: su fácil codificación, con vistas al tratamiento informático de los datos” (Muñoz, 2003, p.8).

Atendiendo al contenido de los ítems los cuestionarios se componen principalmente de preguntas sobre hechos y preguntas de opinión, entendidas las primeras como aquellas que

solicitan información que el encuestado conoce y que no admite dudas y las segundas que se refieren a creencias, estimaciones, etc. (tienen un componente valorativo) (Muñoz, 2003).

También incluye preguntas de identificación que son aquellas que se refieren a las características básicas de los/as participantes y que son fundamentales porque suelen constituir las variables independientes principales en una investigación experimental (Sierra Bravo, 1998).

Estas varían en función del colectivo:

- Menores: ciudad/pueblo, territorio, curso, edad, género.
- Progenitores y otros cuidadores principales: ciudad/pueblo, territorio, curso de los/as menores, edad, género, número de hijos, nivel formativo.
- Educadores/as: edad, género, zona de intervención, años de experiencia profesional, habilidad e interés respecto a los medios digitales.

En la redacción de las preguntas se tuvo en cuenta la cuestión a investigar, el tratamiento estadístico programado y la preparación y edad de los colectivos a los que se dirige. Este último factor influyó en el modo de aplicación del cuestionario con el fin de facilitar la participación en la investigación y la comprensión de las preguntas, especialmente entre los/as más pequeños/as. Para ello se planteó la cumplimentación y recogida del cuestionario de manera individual con apoyo del/a educador/a de referencia en caso de dudas o incompreensión.

El cuestionario se acompañó de una carta de presentación dirigida a los/as encuestados (ver anexo 2) de cada núcleo familiar en la que se solicitaba su colaboración y se explicaba la finalidad e interés de la investigación, los beneficios que representa y el tratamiento que los datos obtenidos iban a recibir. En su redacción se utilizó un lenguaje claro y apropiado a los/as destinatarios/as.

En la formulación de las preguntas se han seguido las orientaciones de Pérez Juste (1991):

- No se debe recoger más información que la necesaria para el problema que se investiga o evalúa.
- Ha de haber una relación clara entre cada ítem y el problema a evaluar.
- Cada cuestión debe incluir únicamente un aspecto, para no inducir a equívocos.
- Las cuestiones se han de redactar de forma clara, comprensible, precisa e inequívoca. Esto implica: lenguaje sencillo, frases de estructura elemental y expresión clara.
- Redactar las preguntas en forma personal y directa. No impersonal.
- Presentar las preguntas en forma neutral para no inducir la respuesta: no presentarlas en forma negativa, porque suelen dar lugar a dudas sobre el sentido de la respuesta, ni tampoco en forma afirmativa, pues sugieren contestar afirmativamente.

El tipo de cuestionario utilizado, según el tipo de implementación, es el cuestionario escrito o en papel. La encuesta presencial es el modo de recogida de datos a través del cual se administra un cuestionario estructurado dentro de un período de tiempo limitado (De Leeuw, 2004), muy

utilizado en investigación de campo, entendida como la recopilación de datos nuevos de fuentes primarias para un propósito específico.

4.4.1.1. Cuestionario dirigido a menores en situación de riesgo

Debido a que el núcleo de la investigación es el análisis de los usos inadecuados de los medios digitales por parte de los/as menores en situación de riesgo, el primer cuestionario que se diseñó fue el dirigido a este colectivo (ver anexo 3).

El mismo se estructuró en diversas dimensiones en función del contenido objeto de análisis. Las cinco primeras dimensiones se refieren al modo en que utilizan los medios digitales y se pregunta por distintos tipos de uso: Hábitos de Uso, Contenido y Descargas, Gestión de datos, Relaciones y Publicaciones. Estas dimensiones del cuestionario centradas en el uso de los medios digitales forman parte de un cuestionario diseñado por González-Santana et al. (2018) y Altuna et al. (2018). para analizar el uso inadecuado de los medios digitales por una muestra estándar de menores de entre 9 y 17 años en la provincia de Guipúzcoa.

Debido a que las circunstancias familiares de estos menores y sus familias son especiales y con el fin de analizar el posible impacto de las mismas en los usos de los medios digitales de los/as menores, el cuestionario sobre usos inadecuados fue enriquecido con tres dimensiones diseñadas ad hoc para el estudio del papel que progenitores y otros cuidadores principales desempeñan en el uso de los medios digitales por los/as menores, a partir de la experiencia de estos/as últimos/as.

Su diseño se fundamentó en la literatura científica actual a partir de aportaciones de cuestionarios como EU kids Online o Parents, Kids and the Internet survey.

En la elaboración de las dimensiones del cuestionario relativas al análisis de la mediación de los/as cuidadores principales se siguieron/tuvieron en cuenta recientes investigaciones sobre las dificultades de padres y madres para educar a los/as menores en un uso seguro y adecuado de los medios digitales.

A partir de las mismas se han establecido diversos ítems centrados en aspectos fundamentales de la mediación: **la conciencia de la necesidad de dicha mediación, el establecimiento de límites y las acciones de ayuda y acompañamiento y orientados a conocer el estado de la cuestión sobre el tema y detectar posibles necesidades.**

Estos ítems se incluyen en tres dimensiones:

- La importancia que los progenitores y otros cuidadores principales consideran que tiene su mediación en el uso de los medios digitales de los/as menores.
- La regulación que hacen de ese uso mediante el establecimiento de límites, etc.
- Las medidas de ayuda y/o acompañamiento a los/as menores en relación a los medios digitales.

Las 8 dimensiones que componen el cuestionario se subdividen a su vez en 15 subdimensiones atendiendo al contenido de los ítems que las componen, que son un total de 67. A estas preguntas hay que añadir una serie de preguntas de carácter socio-demográfico incluidas al comienzo del cuestionario.

Para conocer la consistencia interna/el índice de fiabilidad del cuestionario, se ha analizado el Alfa de Cronbach, siendo este de $\alpha = .739$.

En el primer bloque se pregunta a los/as menores sobre el modo en que utilizan los aparatos digitales y sus aplicaciones (7 ítems: HU1 a HU7). En el segundo bloque se plantean las cuestiones referidas a los contenidos a los que acceden y que descargan en su uso de los medios digitales (6 ítems: CD1 a CD6). El tercero se centra en la manera en que los/as menores gestionan sus datos personales en el uso de los medios digitales (8 ítems: GD1 a GD8). Los ítems se clasifican en tres subdimensiones atendiendo al tipo de acción: Cuentas Falsas (ítems 1, 5 y 6), Seguridad (ítems 2 y 3) e Información que no debe darse (ítems 4, 7 y 8).

En el siguiente bloque se recogen cuestiones sobre el modo en que los/as menores se relacionan a través de los medios digitales inquiriendo acerca de determinadas acciones inadecuadas (10 ítems: RE1 a RE10). Estos ítems se clasifican en tres subdimensiones diferentes en función del tipo de acción: Imprudencia (ítems 1, 5 y 8), Daño a otros/as (ítems 2, 3, 4, 6, 7, 9), y Falta de implicación (ítem 10).

El quinto bloque se dirige al análisis de los contenidos que los/as menores publican o reenvían en los medios digitales y el modo en que lo hacen (8 ítems: PU1 a PU8). Se incluyen dos subdimensiones: Publicar sin permiso (ítems 1 a 3) y Daño a mí mismo/a o a otros/as (ítems 4 a 8). En el sexto bloque se pregunta a los/as menores en riesgo su opinión sobre la importancia que sus padres/madres le dan al uso de Internet de sus hijos/as (ítems IM1 a IM11) en tres subdimensiones: preocupación (ítems 1 a 4), conocimientos (ítems 7 a 11) y disponibilidad (ítems 5 y 6).

El séptimo bloque se centra en la existencia o no de normas y límites en relación al uso de los medios digitales por parte de los/as padres/madres. Estas cuestiones se concretan en los ítems NL1 a NL8, que a su vez se agrupan en las subdimensiones Normas (ítems 1 a 4) y Medidas de control (ítems 5 a 8).

En el octavo y último bloque los/as menores son cuestionados/as sobre el modo en que sus padres/madres les enseñan o ayudan a usar los aparatos digitales (ítems AC1 a AC8). Las preguntas se dividen en las siguientes subdimensiones: Medidas habituales (ítems 1,2,3,4,5,6,9) y medidas puntuales (ítems 7 y 8).

Tabla 36. Objetivos específicos, dimensiones y subdimensiones del cuestionario de menores en riesgo moderado o grave

COLECTIVO: MENORES EN SITUACIÓN DE RIESGO			
DIMENSIÓN	NOMBRE DE LA VARIABLE	ALFA DE CRONBACH	SUBDIMENSIONES
Hábitos de uso	@HUMR_MEDIA	0,743	Única (ítems 1 a 7)
Contenidos y Descargas	@CDMR_MEDIA	0,558	Única (ítems 1 a 6)
Gestión da datos	@GDMR_MEDIA	0,586	Cuentas Falsas (ítems 1,5,6)
			Seguridad (ítems 2,3)
			Información que no debe darse (ítems 4,7,8)
Relaciones	@REMR_MEDIA	0,662	Imprudencia (ítems 1,5,8)
			Daño a otros/as (ítems 2,3,4,6,7,9)
			Falta de implicación (ítem 10)
Publicaciones	@PUMR_MEDIA	0,662	Publicar sin permiso (ítems 1,2,3)
			Daño a otros o a mí mismo (ítems 4,5,6,7,8)
Importancia padres y madres	@IMMR_MEDIA	0,602	Preocupación (ítems 1,2,3,4)
			Disponibilidad (ítems 5,6)
			Conocimientos (ítems 7,8,9, 10,11)
Normas y Límites	@NLMR_MEDIA	0,827	Normas (ítems 1,2,3,4)
			Medidas de Control (ítems 5,6,7,8)
Acompañamiento a Menores	@ACMR_MEDIA	0,912	Medidas Habituales (ítems 1,2,3,4,5,6,9)
			Medidas Puntuales (ítems 7,8)

4.4.1.2. Cuestionario dirigido a progenitores y otros cuidadores principales

El cuestionario cumplimentado por los progenitores y otros cuidadores principales se dirige a recabar datos sobre su papel en el uso de los medios digitales de los menores bajo su cuidado a partir de la auto-percepción que estos tienen de la mediación que realizan en el uso de los medios digitales de los/as menores bajo su cuidado. Este instrumento está compuesto por los tres últimos bloques de preguntas o dimensiones incluidos en el cuestionario para menores en situación de riesgo, pero sus preguntas se han reformulado para adaptarse al colectivo de progenitores y otros cuidadores principales (ver anexo 4).

Su contenido y estructura son por tanto los mismos. En el primer bloque se pregunta a los/as cuidadores/as principales sobre la importancia que su mediación tiene en el uso de los medios digitales por los/as menores (ítems IMA1 a IMA11) distinguiendo entre las siguientes subdimensiones: Preocupación (ítems 1 a 4), Disponibilidad (ítems 5 e 6) y Conocimientos (ítems

7 a 11). En el segundo bloque se pregunta sobre el control que ejercen sobre el uso de los medios digitales de los/as menores (ítems NL1 a NL8) distinguiendo entre dos tipos de ítem dentro del bloque: los ítems 1 a 4 que se refieren al establecimiento de límites y conforman la subdimensión Normas y los ítems 5 a 8, relativos a la realización de determinadas acciones de supervisión del uso de Internet y constituyen la subdimensión Medidas de control.

El último bloque del cuestionario se orienta a recabar información sobre el modo en que acompañan y/o ayudan a los/as menores en el uso de los medios digitales y está formado por los ítems ACA1 a ACA9. Las medidas de acompañamiento agrupan en dos subdimensiones: las que realizan habitualmente (ítems 1 a ACA 6) y las acciones realizadas puntualmente (ítems 7 a 9).

Tabla 37. Dimensiones, variables y subdimensiones por del cuestionario de Progenitores y otros cuidadores principales

COLECTIVO: PROGENITORES Y OTROS CUIDADORES PRINCIPALES			
DIMENSIÓN	NOMBRE DE LA VARIABLE	ALFA DE CRONBACH	SUBDIMENSIONES
Importancia de padres y madres	@IMP_MEDIA	0,610	Preocupación (ítems 1,2,3,4)
			Disponibilidad (ítems 5,6)
			Conocimientos (ítems 7,8,9, 10,11)
Normas y Límites	@NLP_MEDIA	0,778	Normas (ítems 1,2,3,4)
			Medidas de Control (ítems 5,6,7,8)
Acompañamiento	@ACP_MEDIA	0,887	Medidas Habituales (ítems 1,2,3,4,5,6,9)
			Medidas Puntuales (ítems 7,8)

4.4.1.3. Cuestionario dirigido a educadores/as

Con objeto de analizar el desarrollo de la intervención que realizan habitualmente educadores/as en relación al uso de los medios digitales, se tendrá en cuenta los datos obtenidos por dos medios:

Por un lado, se recogerán las respuestas a los cuestionarios que han cumplimentado y que se componen de seis dimensiones, con una escala Likert de 1 a 4 y un índice de consistencia interna de $\alpha = .925$, y por otro lado, la información aportada por algunos/as de estos/as educadores/as en los cuatro Focus Group realizados a fin de profundizar, ampliar y matizar lo dicho en el cuestionario.

El contenido de las dimensiones Importancia de padres y madres, Normas y Límites y Ayuda y Acompañamiento de los cuestionarios de menores en riesgo y de progenitores y otros cuidadores principales se han incorporado al cuestionario dirigido a educadores/as, con la salvedad de aquellos ítems que afectan exclusivamente a los cuidadores principales o exceden

las funciones del/a educador/a: ítems 5 y 10 de la dimensión Importancia de progenitores y otros cuidadores principales e ítems 4 a 8 de la dimensión Normas y Límites.

A estas preguntas se han añadido otras dirigidas a ampliar el conocimiento sobre las preocupaciones y creencias de los/as educadores/as sobre el uso de los medios digitales de los/as menores. Asimismo, se han creado otras dimensiones orientadas a identificar las problemáticas derivadas del uso de los medios digitales y a analizar las medidas de apoyo a los/as cuidadores/as principales incluidas en la intervención educativa.

También se cuestiona sobre las opiniones que tienen acerca de las capacidades, conocimientos, etc. de menores y cuidadores y aspectos propios de la intervención realizada con las familias.

Para el diseño de esta parte del cuestionario, al igual que con los cuestionarios anteriores, se ha comenzado por identificar aquellos aspectos o dimensiones que desde el marco teórico se consideran básicos.

Identificados los aspectos fundamentales a añadir al cuestionario, el siguiente paso consistió en realizar una estructuración coherente de las preguntas incorporadas/creadas a partir del análisis documental junto con las extraídas de los cuestionarios de menores en riesgo y progenitores y cuidadores principales.

El cuestionario mantiene el formato de los dos anteriores con preguntas cerradas que ofrecen un número determinado de respuestas posibles organizadas en una escala tipo Likert de 1 a 4 en la que las respuestas son: 1=Nunca; 2= Pocas veces; 3= Muchas veces y 4= Siempre.

El cuestionario está formado por 6 dimensiones, 4 subdimensiones y 45 ítems. En el primer bloque se pregunta sobre situaciones que pueden darse durante el uso que los/as menores hacen de Internet y pueden causar preocupación en los/as educadores/as (ítems PRE 1 a PRE 9). En el segundo bloque se pretende conocer las creencias, criterios y valoraciones de los/as educadores/as sobre el uso de Internet de los/as menores con quienes intervienen, así como del papel desempeñado por sus cuidadores principales (ítems CRE 1 a CRE 10). En el transcurso de las intervenciones familiares, los/as educadores/as tienen la posibilidad de conocer de primera mano las consecuencias negativas que el uso de los medios digitales por parte de los/as menores tiene en las familias y en sus miembros y este es el contenido del tercer bloque (ítems PDE1 a PDE 4). En el cuarto bloque se pregunta a los/as educadores/as sobre su función en la imposición de normas y límites sobre el uso de los medios digitales de los/as menores y en el cumplimiento de las mismas (ítems NLE 1 a NLE 4). El quinto bloque se dirige a identificar las medidas de ayuda y acompañamiento en el uso de los aparatos digitales de los/as menores que los/as educadores/as realizan durante las intervenciones educativas (ítems ACE 1 a ACE 10). Se distingue entre las que realizan de forma habitual (subdimensión medidas habituales, ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, y 10) y de forma puntual (medidas puntuales, ítems 8 y 9). Para finalizar, el bloque sexto pretende conocer las acciones de apoyo a padres, madres y tutores que realizan los/as educadores/as para favorecer que acompañen a los/as menores en el uso de los medios digitales. También en este caso los ítems se dividen en la subdimensión medidas habituales (ítems 1, 2, 3, 4, 5, y 8) y la subdimensión medidas puntuales (ítems 6 y 7) (ver anexo 5).

Tabla 38. Dimensiones, variables y subdimensiones por del cuestionario de Educadores/as y otros cuidadores principales

COLECTIVO: EDUCADORES/AS			
DIMENSIÓN	NOMBRE DE LA VARIABLE	ALFA DE CRONBACH	SUBDIMENSIONES
Preocupación	@PRE_MEDIA	0,896	Única (ítems 1 a 9)
Creencias	@CRE_MEDIA	0,413	Única (ítems 1 a 10)
Problemas Detectados	@PDE_MEDIA	0,749	Única (ítems 1 a 4)
Normas y Límites	@NLE_MEDIA	0,630	Única (ítems 1 a 4)
Acompañamiento a Menores	@ACE_MEDIA	0,896	Medidas Habituales (1,2,3,4,5,6,7,10)
			Medidas Puntuales (ítems 8,9)
Apoyo a padres y madres	@APM_MEDIA	0,838	Medidas Habituales (ítems 1,2,3,4,5,8)
			Medidas Puntuales (ítems 6,7)

4.4.1.4. Cuestionario dirigido a una muestra estándar de menores

El cuestionario dirigido a la muestra estándar de menores es el mismo cuestionario utilizado con la muestra de menores en situación de riesgo con excepción de las tres últimas dimensiones: Importancia de padres y madres, Normas y Límites y Ayuda y Acompañamiento. Los pormenores del mismos e han descrito en detalle en el punto 4.4.1.1.

4.4.2. Focus group

La parte cualitativa que, junto con la ya descrita parte cuantitativa, conforma la metodología mixta que distingue a esta investigación, se concreta en la utilización de la técnica del focus group para la recolección de datos del colectivo de educadores/as. Esta técnica ofrece la posibilidad de recoger la interpretación que los/as profesionales hacen de los datos ofrecidos por menores y progenitores o cuidadores principales y de hacer una triangulación a partir de los datos obtenidos mediante los cuestionarios de los tres colectivos.

Asimismo, es una técnica que permite profundizar en los aspectos más destacados obtenidos a partir de los cuestionarios, así como clarificar aquellas cuestiones de los datos cuantitativos que resulten confusas.

En palabras de Edmunds (1999), el gran aporte de la metodología del focus group reside en ser una poderosa herramienta de investigación sobre cómo las personas atribuyen significados respecto de un tema, idea o concepto, característica que lo hace especialmente útil en la combinación con otros métodos, principalmente los cuantitativos (Juan y Roussos, 2010).

Tomando como referencia a Aigner (2006) se han seguido los siguientes pasos:

- Planear el objetivo de estudio.
- Identificar y seleccionar a los participantes.
- Seleccionar al moderador.
- Diseñar las preguntas y la guía de discusión (introducción, desarrollo y clausura).
- Localizar y reservar el espacio.
- Invitar a los participantes (ver anexo 6).
- Organizar la sala, así como los medios y la logística necesaria para la reunión. Se verificó la capacidad de las salas, la existencia de enchufes y de proyector y se constató la falta de ordenador y equipos de grabación. Se prepararon las salas mediante la instalación de los siguientes equipos y dispositivos previa llegada de los participantes:
 - Cámara de video para la grabación de las sesiones.
 - Grabadora de voz y teléfono móvil para grabar el audio de la sesión (como alternativas ante cualquier fallo de la grabación de vídeo).
 - Ordenador portátil para la presentación de un PPT con datos de la investigación.
- Desarrollar la sesión. Bienvenida a los participantes, contextualización/introducción a la sesión, exposición de datos y discusión grupal.
- Clausurar la sesión. Recogida de las últimas impresiones, agradecimiento y despedida.
- Redactar el informe final.

Las sesiones se planificaron para que tuvieran una duración de 90 minutos de acuerdo con las siguientes fases de la sesión:

- Presentación:
 - Saludo y bienvenida.
 - Informar al grupo del propósito de la reunión y de la modalidad de trabajo. Los/as participantes habían sido informados e invitados a participar a través de los coordinadores de zona del programa a quien habían confirmado su asistencia. Habían sido en consecuencia previamente informados del contenido de la sesión y habían consentido ser grabados. Al inicio se confirmaron estos aspectos y se explicó la metodología y el proceso a seguir durante la sesión.
 - Consentimiento informado. Los participantes firman un documento en el que dan su aprobación para ser filmados o grabados y para hacer un uso de la información obtenida con fines investigativos, garantizándoles la confidencialidad, el anonimato y la seguridad, tanto actual como futura, de la información.
 - Presentación de datos y discusión: Se realizó una presentación de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios de los/as menores en situación de riesgo y de los progenitores o cuidadores principales en formato Ppt. Los datos se expusieron organizados en función de las dimensiones y subdimensiones del cuestionario. Tras una breve exposición de los mismos se trataba la temática del bloque en cuestión.
 - Durante las sesiones se utilizaron las preguntas como una herramienta para dirigir la discusión hacia: la apertura de un tema, la profundización en una

materia, hacer la transición de un tema a otro, la interpretación o aclaración de unas palabras, etc.

Simultáneamente a la exposición de los datos obtenidos a partir del cuestionario de menores en riesgo y del cuestionario de progenitores y cuidadores principales, se utilizaba el recurso de la pregunta para profundizar en temas relevantes, aclarar aspectos dudosos o ampliar la información a otros campos. Para ello se utilizaron preguntas elaboradas siguiendo los siguientes criterios de diseño de preguntas para grupos focales de Lewis-Beck, et al. (2004) y Boucher (2003): que sean abiertas y de fácil comprensión, que promuevan la participación, que vayan de lo general a lo particular y que permitan cerrar el debate resumiendo los comentarios realizados y extrayendo las conclusiones.

Se organizaron cuatro grupos focales y se desarrolló una sesión con cada grupo, cada una de hora y media de duración. Todas ellas se efectuaron en las instalaciones de la empresa que gestiona el programa de intervención familiar, tres de ellos en la sede de Hernani (Polígono Ibaiondo, Edificio Orbegozo nº 27, 4º) y uno en la de Elgoibar (C/Santa Ana). Las sesiones se celebraron en los siguientes día, hora y lugar:

Tabla 39. Focus group desarrollados

Grupo de Discusión	Fecha	Hora	Lugar
GRUPO 1	16/04/2018	12:13:30	Sala: 9
GRUPO 2	17/04/2018	10h.-11:30h	Sala: 9
GRUPO 3	23/04/2018	12h.-13:30h	Elgoibar
GRUPO 4	24/04/2018	12h.-13:30h	Sala: 9

Participó un total de 22 personas, 15 son mujeres y 7 hombres y la mayoría, 16, desarrolla su trabajo en el territorio de Hernani mientras 4 lo hace en el territorio de Elgoibar y 2 en el de Tolosa. En las sesiones del grupo focal número 2 y tres estaba prevista la participación de 6 personas de los territorios de intervención de Tolosa y Elgoibar que finalmente manifestaron su imposibilidad de asistir, por lo que la representación de estos equipos es menor que la de los equipos de la zona de Hernani.

En el desarrollo de los grupos focales la discusión se moderó teniendo en cuenta los siguientes elementos siguiendo la propuesta de Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013):

- Recuperar lo expresado en lenguaje común y corriente.
- Mantenerse abierto a cualquier novedad que surja en el proceso y explorarla.
- Focalizar la conversación en determinados temas.

- Identificar cambios en el discurso respecto a los temas tratados en el transcurso de la entrevista colectiva.
 - Detectar los aspectos ambiguos o no bien definidos que muestren los participantes, o que incluso puedan resultar contradictorios.
 - Ser sensible respecto a ciertos temas que pueden afectar a los/as participantes.
 - Cuidar las relaciones interpersonales durante la conversación.
 - Lograr que sea una experiencia positiva para los/as participantes, al descubrir perspectivas nuevas acerca de su propia situación de vida.
- (p.57)

4.5 Análisis y tratamiento de datos

4.5.1 Análisis de los datos cuantitativos

4.5.2 Análisis de los datos cualitativos

4.5. Análisis y tratamiento de los datos

Habida cuenta de que los datos se han recabado aplicando una metodología mixta, en el proceso de análisis de la información obtenida se han seguido procedimientos distintos: los datos obtenidos mediante la aplicación de cuestionarios se han analizado de forma cuantitativa mientras que los obtenidos a partir de los grupos focales se han analizado de forma cualitativa.

4.5.1. Análisis de los datos cuantitativos

Para realizar el análisis de los datos de tipo cuantitativo se ha elegido una de las herramientas más utilizada en la investigación social: el programa estadístico para Ciencias Sociales IBM SPSS Statistics v.24.0.

En primer lugar, se generó una matriz de datos en la que se incluyó y organizó la información recabada. Seguidamente se crearon las variables compuestas que permitirían analizar cada bloque de contenido o dimensión y realizar una comparativa entre los distintos bloques, aglutinando en cada variable compuesta los ítems de cada dimensión (ver anexo 7).

Asimismo, con el fin de realizar una comparativa entre los ítems repetidos en los tres cuestionarios, se crearon variables compuestas sobre los siguientes bloques temáticos: Preocupación, Creencias, Normas y Límites, Ayuda y Acompañamiento y Apoyo a progenitores.

Posteriormente, se realizaron análisis descriptivos y de frecuencias en relación a las variables de estudio. A continuación, se estudió la normalidad de las variables lo que llevó a utilizar pruebas de tipo paramétrico en los casos en que se cumplió la normalidad y no paramétrico en los que no.

Esta es la relación de las pruebas realizadas:

- **Coefficiente Alfa de Cronbach.** Se utilizó el coeficiente *Alfa de Cronbach* (Cronbach, 1951) por ser el indicador de confiabilidad de escalas psicométricas más usado en ciencias sociales y se aplicó en la medición de la consistencia interna de cada cuestionario y de cada una de las variables compuestas.
- **Análisis de descriptivos** respecto a cada variable compuesta e ítem empleado para conocer la media de respuesta.
- **Pruebas de normalidad.** Se realizaron pruebas para determinar el cumplimiento o no de los parámetros de Normalidad respecto a las variables compuestas, realizando análisis paramétricos cuando sí se cumplían esos estándares y no paramétricos en caso contrario.
- **Medidas de posición central** analizadas son, por un lado, la Media aritmética en los análisis paramétricos y el Rango promedio en los no paramétricos, que señalan el término medio de los datos obtenidos, y por otro lado, el mínimo y el máximo, como valores de los extremos en la curva normal de distribución. Los resultados de estas pruebas se han utilizado en la realización de comparativas entre grupos y colectivos.

- **Medidas de dispersión** como la varianza y la desviación estándar se han calculado para conocer el grado en que los valores se asemejan o difieren entre sí en las escalas de valoración.
- **Análisis de distribución de frecuencias** de cada pregunta o ítem con el fin de establecer la distribución de la muestra en relación a las opciones de respuesta.
- **Representaciones gráficas.** La comparativa de las medias de cada dimensión y cuestionario se han mostrado mediante gráficas de línea. Las escalas de Likert 1-4 se han representado visualmente a través de diagramas de barras y columnas o de líneas mientras que los resultados de los ítems de respuesta dicotómica de las preguntas de tipo socio-demográfico se han graficado mediante la tipología circular.
- **Análisis de las preguntas por subgrupos.** Con el fin de conocer y estudiar las respuestas de los grupos de interés en función de las respectivas variables socio-demográficas (género, edad, curso, etc.) se han comparado los resultados de las subpoblaciones mediante contrastes de hipótesis. En los casos en que los subgrupos son dos se ha utilizado la prueba *t de Student*, también denominada Test-t, para muestras independientes mientras que en los casos en que son más de dos grupos para comparar sus medias se ha empleado el análisis de varianza (ANOVA). Las pruebas realizadas para la comparativa de subgrupos en los casos de incumplimiento de la normalidad de la variable dependiente son la U de Mann-Whitney en la comparación de dos grupos y la prueba de Kruskal-Wallis (Kruskal y Wallis, 1952) para más de dos grupos.
- **Análisis del Tamaño del efecto.** Se ha estudiado la magnitud de los resultados obtenidos utilizando la medida estandarizada *g* de Hedges, así como el cálculo de la *d* de Cohen (Cohen, 1988), cuando se ha aplicado *t* de Student. En los análisis no paramétricos en que se ha aplicado la U de Mann-Whitney el tamaño del efecto se ha calculado a través de la prueba de Coeficiente de Probabilidad de Superioridad y, en los que se ha aplicado la prueba Kruskal-Wallis, se ha utilizado Epsilon cuadrado.
- **Pruebas de comparaciones múltiples** que permiten detallar las diferencias establecidas en el cálculo de las pruebas de comparativa de medias. La prueba post hoc utilizada tras la aplicación de la ANOVA es Bonferroni.
- **Tamaño del efecto para las pruebas de comparaciones múltiples.** Tras el establecimiento de la existencia de diferencias estadísticamente significativas mediante la prueba de Bonferroni se ha calculado la magnitud de dicha diferencia a través de la prueba R de Rosenthal (Rosenthal, 1986).
- **Coeficiente de Probabilidad de Superioridad.** Prueba realizada con el fin de calcular el tamaño del efecto de la diferencia entre dos grupos establecida mediante la U de Mann-Whitney.

4.5.2. Análisis de los datos cualitativos

La forma de acceder al conocimiento a partir de los datos cualitativos obtenidos en el desarrollo de los grupos focales ha sido a través del método del estudio de las narraciones (Domínguez y Herrera, 2011). Entendemos y aplicamos este método desde la perspectiva de la investigación narrativa según la cual “el significado que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [MECT], 2007 p.32), lo que nos lleva a analizar la información aportada por los/as educadores/as a partir de la interpretación de la narración de sus experiencias respecto a los medios digitales y las familias en riesgo.

El análisis comenzó con la categorización de la información en base a las dimensiones y subdimensiones de los cuestionarios de menores y progenitores y otros cuidadores principales que fueron los bloques temáticos en los que se estructuró la discusión en los focus group. Esta categorización se enriqueció con la información que los/as educadores/as aportaron sobre cuestiones no incluidas en los cuestionarios y que llevó a la creación de nuevos bloques temáticos.

Asumiendo la metodología del enfoque narrativo como parte de la metodología del diálogo (Coffey y Atkinson, 2003) en que mediante la conversación de los/as participantes las experiencias vividas se convierten en discurso o texto, entendemos que los datos que se analizarán no preexisten al debate, sino que se van construyendo con la narrativa.

Desde este punto de vista se ha realizado el análisis de las narrativas a nivel textual dando importancia a los hechos narrados que ofrecen información acerca de las experiencias y que dan significado al modo en que el discurso construye realidades (Piedrahita, 2014). Se han analizado los relatos que responden a los objetivos de la investigación obviando los que no lo hacen o resultan confusos o ininteligibles. De los mismos se han seleccionado los fragmentos que se identifican con los distintos discursos, ordenando la información para crear categorías y subcategorías en cada campo temático.

Por último, se incluyeron en la investigación aquellos discursos que más se ajustaban a la investigación, representándolos en el texto con la incorporación de las citas más representativas de las distintas narrativas.

4.6 Criterios de calidad de la investigación

4.6.1 La calidad en Investigaciones cualitativas

4.6.2 La calidad en Investigaciones cuantitativas

4.6.3 La calidad en Investigaciones de Métodos Mixtos

4.6.4 Criterios de calidad propios de esta investigación

4.6. Criterios de calidad de la investigación

Tradicionalmente, la calidad de una investigación se ha medido a partir de los criterios de rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, adecuación metodológica, congruencia y, sobretodo, validez.

La utilización de unos criterios u otros ha estado sujeta al empleo de métodos cuantitativos o cualitativos.

4.6.1 La calidad en Investigaciones cualitativas

Los criterios de calidad aplicables a las investigaciones cualitativas están sujetos a debate y no se puede afirmar que exista un consenso, no obstante, los criterios propuestos por Guba y Lincoln (1985) y Gergen y Gergen (2003) han sido mayoritariamente aceptados e incorporados al modelo de evaluación de la calidad de este tipo de investigación:

Tabla 40. Criterios de calidad desde la perspectiva positivista e interpretativa y procedimientos para garantizar la credibilidad

Criterios Positivistas	Criterios de rigor y validez científica de la metodología cualitativa	Técnicas cualitativas utilizadas para asegurar el rigor científico
VALIDEZ INTERNA	CREDIBILIDAD Valor de la verdad: isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad.	-Observación persistente - Presencia prolongada -Triangulación -Comprobación con los participantes - Corroboración o coherencia estructural -Adecuación referencial -Juicio crítico de expertos
VALIDEZ EXTERNA	TRANSFERIBILIDAD Aplicabilidad: grado en que pueden aplicarse los resultados a otros sujetos y contextos.	- Muestreo teórico - Recogida de abundantes datos descriptivos - Descripciones copiosas
FIABILIDAD	DEPENDENCIA Consistencia: repetición de los resultados.	- Métodos solapados - Réplica paso a paso -Pistas de revisión
OBJETIVIDAD	CONFIRMABILIDAD Neutralidad: garantía de resultados no sesgados.	- Revisión de resultados por otros investigadores -Triangulación Juicio crítico de expertos

Fuente: Elaborado a partir de Lincoln y Guba, 1985, p.301-327.

A los criterios expuestos, la autora añadió los denominados criterios emergentes de calidad (Lincoln, 1995):

- Estándares establecidos en la comunidad investigadora para juzgar la calidad: se construyen a partir de prácticas de poder y realizan una función legitimadora.
- Perspectiva epistemológica: plantea la necesidad de que la postura del/la investigador/a sea explicitada dotando así de mayor calidad a la investigación.
- La comunidad como árbitro de calidad: Este criterio reconoce la importancia que la comunidad debe tener en la investigación en caso de que estudio se dirija a una comunidad. Dicha investigación deberá contar con la comunidad y redundar en beneficios para la misma.
- Voz: la investigación debe mostrar múltiples voces.
- Subjetividad crítica: Hace referencia a la posición del investigador/a como parte del conjunto investigado.
- Reciprocidad: Es un criterio de calidad fundamental ya que se refiere a la relación entre investigador/a y participantes en la investigación.
- “Sacredness”: O la dignidad humana y respeto interpersonal que debe estar patente en el desarrollo y el producto de la investigación.
- Compartir privilegios: Se refiere al reconocimiento objetivo por parte del investigador/a del papel fundamental que los/as participantes juegan en la investigación.

4.6.2 La calidad en Investigaciones cuantitativas

La calidad de las investigaciones cuantitativas debe estar presente en las distintas fases y aspectos de la investigación, de manera que se garantice el cumplimiento de los cuatro tipos de validez establecidos por Shadish et al. (2002): validez de constructo, validez interna, validez externa y validez estadística.

En la siguiente tabla se muestran las estrategias de validación aplicables a cada tipo de validez atendiendo a la etapa de la investigación de que se trate:

Tabla 41. Validación del diseño de investigación

Validez y confiabilidad del estudio caso como método de investigación		
<i>Prueba</i>	<i>Táctica</i>	<i>Etapas de la investigación</i>
Validación del constructo	Uso de múltiples recursos de evidencia. Establecimiento de encadenamiento de la evidencia.	Recolección de datos Recolección de datos
	Revisión del borrador del reporte de estudio de caso	Composición
Validación interna	Hacer patrón de correspondencia Construcción de la explicación Análisis de series de Tiempo	Análisis de datos Análisis de datos Análisis de datos
Validación Externa	Uso de replicación lógica en los estudios multi-caso	Diseño de la investigación
Confiabilidad	Uso del protocolo del estudio de caso. Desarrollo de la base de datos	Colección de datos Colección de datos

Fuente: Torres et al., 2006, p.14.

4.6.3 La calidad en Investigaciones de Métodos Mixtos

Una tercera vía surgió con la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas ya a principios del siglo 20, cuando disciplinas como la sociología realizaban esta práctica de forma habitual.

Esta modalidad de investigación se extendió y cobró importancia gracias a contribuciones de autores como Webb et al. (1966) que propusieron la noción de triangulación y Sieber (1973), Denzin (1978) y Jick (1979) quienes impulsaron el uso complementario de métodos cuantitativos y cualitativos en la recogida de datos.

Sin embargo, la consolidación de los Métodos Mixtos (MM) como movimiento metodológico no se produjo hasta la década de los 80 (Hesse-Biber, 2015; Teddlie y Tashakkori, 2009) momento a partir del cual se produjo un importante trabajo de sistematización, principalmente a nivel procedimental.

A partir del año 2.000, con la publicación de *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (Tashakkori y Teddlie, 2003), se dio inicio a una nueva fase en el campo de los MM en la que se debatieron cuestiones de calado como si los MM constituyen una metodología distinta y separada respecto a la cuantitativa y la cualitativa. Asimismo, se realizaron propuestas

procedimentales fundamentales entre las que destacan los criterios y estrategias a implementar para potenciar la calidad de los estudios basados en MM.

A pesar de que la mezcla de métodos ofrece claras ventajas los criterios que el método mixto debe seguir para garantizar el rigor científico son todavía un elemento de discusión en el campo de la metodología de investigación.

Las primeras soluciones asumen el establecimiento de la validez de cada método por separado atendiendo a los criterios del paradigma, cuantitativo o cualitativo, al que pertenece.

Sin embargo, existía una preocupación por establecer un sistema propio de validación de los MMR, reto al que distintos autores han realizado relevantes contribuciones.

La primera aportación importante a la calidad de las investigaciones de MM la efectuaron las autoras Caracelli y Rigglin (1994) mediante el diseño de 20 criterios específicos estructurados en siete dominios de calidad para la evaluación de este tipo de investigación. A esta le siguió la elaboración del primer marco formal de evaluación en la ya mencionada obra de Tashakkori y Teddlie (2003) que, a pesar de haber sido considerado el modelo más completo no incluía la dimensión procesual de la calidad.

En el año 2006 Ongwuegbuzie y Johnson propusieron un nuevo modelo de evaluación de la calidad de la investigación de MM basado en una noción de calidad entendida como un elemento dinámico que debe aplicarse en todas las fases del estudio y no solo en la generación de las conclusiones. Partiendo de esta premisa establecieron nueve criterios a aplicar durante la recogida de datos y durante la extracción de conclusiones (p. 57).

Tabla 42. Clasificación de los tipos de legitimación de los Métodos Mixtos

Clasificación de los Tipos de Legitimación de los Métodos Mixtos	
Tipo de legitimación	Descripción
Integración de muestras	La medida en que la relación entre los diseños de muestreo cuantitativo y cualitativo arroja meta-inferencias de calidad.
Interna-externa	La medida en que el investigador presenta con precisión y utiliza adecuadamente el punto de vista de la persona que está dentro y el del observador para fines como la descripción y la explicación.
Minimización de debilidades	La medida en que la debilidad de un enfoque se compensa con los puntos fuertes del otro.
Secuencial	Hasta qué punto se ha minimizado el problema potencial de que las meta-inferencias puedan verse afectadas al invertir la secuencia de las fases cuantitativa y cualitativa.
Conversión	La medida en la que la cuantificación o la cualificación produce meta-inferencias de calidad.
Mezcla paradigmática (de paradigmas)	La medida en que las creencias epistemológicas, ontológicas, axiológicas, metodológicas y retóricas del investigador que subyacen a los enfoques cuantitativo y cualitativo se combinan con éxito (a) o (b) se mezclan en un paquete utilizable.

Conmensurabilidad	La medida en que las meta-inferencias realizadas reflejan una visión mixta del mundo basada en el proceso cognitivo de conmutación e integración de la Gestalt.
Validaciones múltiples	La medida en que se aborda la legitimación de los componentes cuantitativos y cualitativos del estudio resultado del uso de los tipos de validez cuantitativa, cualitativa y tipos de validez mixtos, dando lugar a meta-inferencias de alta calidad.
Política	La medida en que los consumidores de la investigación con métodos mixtos valoran las meta-inferencias derivadas de los componentes cuantitativos y cualitativos de un estudio.

Fuente: Ongwuegbuzie y Johnson, 2006, p.57.

Por su parte, Creswell y Plano (2007) realizaron las siguientes aportaciones:

- Reportar y discutir la validez en el contexto de ambos paradigmas (cualitativo y cuantitativo) dado que los investigadores desarrollan procedimientos con ambos tipos de datos.
- Usar los términos *validity* o *inference quality* para referirse a los procedimientos de validez en los MMR, ya que ambos resultan apropiados tanto en la investigación cualitativa como cuantitativa.
- Definir la validez, dentro del contexto de los MMR, como la habilidad del investigador para extraer conclusiones significativas y precisas gracias al análisis de los datos.
- Discutir la validez desde el punto de vista de cada uno de los diseños seleccionados para el estudio, dadas las características particulares de ellos.

Por último, Hernández et al. (2006) aportaron la noción de legitimidad asociada a calidad a través de la incorporación de los siguientes elementos:

- Coherencia interna, entendida como la articulación congruente de los distintos apartados de la investigación.
- Adecuación, entendida como el grado en que la metodología utilizada es apropiada para responder los interrogantes de la investigación.
- Fidelidad, entendida como la medida en que los procedimientos son implementados de acuerdo con el diseño mismo y capacidad de los métodos.
- Adecuación analítica, entendida como el grado en que las técnicas empleadas se corresponden con el planteamiento de la investigación.

4.6.4 Criterios de calidad propios de esta investigación

Los criterios de calidad de esta investigación se corresponden con los criterios propios de Métodos Mixtos de investigación y son los siguientes:

Dado que en el curso de la presente investigación se siguen los criterios de Lincoln (1995) según los cuáles la línea divisoria entre rigor y ética es difusa, nos atenemos a las aportaciones de Elliott et al. (1999) publicadas en Sandín (2000), dirigidos especialmente al control de calidad de investigaciones de metodología mixta como esta y que se concretan en:

- La expresión del objetivo y del contexto científico.
- Métodos apropiados.
- Respeto hacia las personas participantes.
- Especificación de los métodos.
- Discusión apropiada.
- Claridad de la presentación.
- Contribución al conocimiento.

Asimismo, se cumple con el criterio de calidad de los MM que señala la importancia de seguir los criterios de cada paradigma y que anteriormente hemos citado entre las aportaciones a la legitimación de los MM realizadas tanto por Ongwuegbuzie y Johnson (2006) como por Creswell y Plano (2007).

Entre los criterios de validez de la investigación cualitativa actual existe una discusión entre la forma en que se da la combinación de métodos distintos en una misma investigación. En esta investigación, se ha adoptado la visión de la “cristalización de métodos” frente a la cuestionada “triangulación de métodos”, entendiendo que la figura del cristal representa mejor el efecto y las posibilidades que ofrece la combinación de métodos en la investigación cualitativa.

En palabras de Richardson (1997), “los cristales son prismas que reflejan la parte externa y se refractan sobre ellos mismos, creando diferentes colores, modelos, llevándote por diferentes direcciones y caminos. Lo que nosotros vemos depende de nuestro ángulo de reposo. No es la triangulación sino la cristalización lo que se debe fomentar en los procesos de investigación cualitativa. La cristalización, sin perder la estructura, deconstruye la idea tradicional de <validez> pues permite mostrar que no existe una realidad singular, “...la cristalización nos proporciona una comprensión de los temas, parcial, dependiente y compleja” (p.92).

Los procesos de cristalización sustentan un tipo de validez entendida como autenticidad y que constituye un rigor consensuado que muestra los distintos puntos de vista en la interpretación (Denzin, 1998; Hodder, 1994).

En definitiva, en la presente investigación se pretende mostrar la perspectiva de cada participante.

Tratándose de una investigación de método mixto los criterios de calidad deben garantizar además que las metodologías cuantitativas y las cualitativas se combinen de manera adecuada en las diferentes fases del proceso. (Ongwuegbuzie y Leech, 2006).

En cuanto al proceso de recogida de información cabe destacar que:

- Como se ha señalado en el apartado 4.4.1, cada participante ha sido informado del contenido, procedimiento y alcance de la investigación con anterioridad a la solicitud de su participación en la misma. Como requisito para tomar parte debían consentir expresamente y por escrito en participar en los términos expuestos, habiendo previamente realizado las pertinentes aclaraciones.
- El cuestionario cumplimentado por el colectivo de menores en las cinco dimensiones dedicadas a los Usos, nace en el marco de un proyecto de investigación que recibió la Resolución favorable del Comité de ética con la referencia 74/2016.
- Los análisis de fiabilidad de los cuestionarios arrojaron resultados positivos siendo el alfa de cronbach del cuestionario de menores en riesgo moderado o grave de 0,770, el del cuestionario de progenitores y otros cuidadores principales de 0,867, el de educadores/as de 0,925 y el de la muestra estándar de menores de 0,909.
- Las distintas técnicas de recogida de datos empleadas se han seleccionado por tratarse de las idóneas para los distintos colectivos participantes y sus respectivas circunstancias, lo que ha condicionado también el procedimiento utilizado en la recogida de información.
- La entrega de los cuestionarios dirigidos a las familias en situación de riesgo de mano de los/as educadores/as de referencia han posibilitado el acceso a este colectivo y una recogida de información en su entorno y en un clima de confianza.
- El cuestionario dirigido a educadores/as se ha hecho llegar al colectivo utilizando la estructura organizativa del Programa de intervención familiar, llegando así a las tres zonas territoriales y a todos los equipos del Programa.
- La realización de 4 grupos de discusión para obtener información cualitativa de los/as educadores/as ha aportado una mayor comprensión de los datos cuantitativos facilitados por los tres colectivos y de la realidad objeto de análisis. Además, ha añadido nueva información respecto a la solicitada originariamente, ampliando la perspectiva de la investigación y permitiendo profundizar en los aspectos más relevantes.

La aplicación de los criterios de calidad de Métodos Mixtos al análisis de la información se ha concretado en:

- La información de tipo cualitativo se ha analizado a partir de la categorización de contenidos textuales con base a los bloques temáticos de los distintos cuestionarios y destacando y analizando la información más representativa de cada uno de ellos.
- La información obtenida a través de métodos cuantitativos y cualitativos se ha analizado de manera conjunta y por categorías o bloques temáticos triangulando los datos. De esta manera, los datos objetivos se han vinculado con las experiencias profesionales de los equipos educativos.
- La comparativa realizada entre la información ofrecida por los distintos colectivos: menores en situación de riesgo y progenitores u otros cuidadores principales, menores en situación de riesgo, progenitores y otros cuidadores principales, y menores en situación de riesgo y muestra estándar de menores, muestra las diferencias o similitudes en comportamientos, percepciones y actitudes.

4.7 Limitaciones

4.7. Limitaciones

La investigación contiene las limitaciones que seguidamente se enumeran:

1.- El proceso de recogida de datos de los/as menores en situación de riesgo y de sus cuidadores principales se ha efectuado con la mediación de los/as educadores, quienes han proporcionado el cuestionario a cada miembro de la familia, ha respondido las dudas surgidas y les han acompañado en el depósito del mismo para su envío postal. Esta manera de proceder favorece la participación de este colectivo en la medida en que el/la educador/a es un referente para ellos/as, pero al mismo tiempo supone que el acceso a la población se dé de manera indirecta y mediante intermediación.

2.- Los aspectos analizados en esta investigación constituyen comportamientos sobre los cuales la sociedad ha establecido unos estándares de corrección de manera que los comportamientos analizados pueden ser socialmente aceptados o no en la medida en que se ajusten a dichos estándares. Esto es así tanto en lo que se refiere a los Usos de los Medios Digitales como a la Mediación Parental respecto a esos usos. En consecuencia, la “Deseabilidad Social” en base a la cual las respuestas pretenden ajustarse a los cánones de la sociedad, condiciona las respuestas tanto de los/as menores como de sus cuidadores principales.

3.- Las especiales características del caso al que pertenece la muestra, especialmente en lo que a menores y cuidadores principales se refiere, también influye en las respuestas dadas. Por un lado, constituyen un colectivo que, en el marco de una investigación socioeducativa que pretende mejorar sus capacidades parentales y asegurar el pleno desarrollo de los/as menores, está sujeto a la supervisión del equipo educativo y de la administración pública a través de los Servicios Sociales. Esta, en su deber de velar por el bienestar del/a menor está facultada para tomar importantes decisiones sobre las familias en situación de riesgo. Por otro lado, en el proceso de intervención con estas familias estas deben responder a no pocos cuestionarios y/o pruebas de evaluación/valoración que contribuyen a mantener, intensificar o finalizar el proceso socioeducativo. En estos casos, las familias muestran una tendencia a responder en función a lo que creen que desde el Programa Socioeducativo considerarían la respuesta correcta.

4.- Finalmente, cabe mencionar que se ha obtenido un moderado índice de error muestral respecto a cada una de las muestras en relación a la población.

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de la investigación se presentan en base a su pertenencia a los distintos colectivos que participan en la investigación: menores en situación de riesgo, adultos responsables, educadores y educadoras y la muestra estándar de menores.

En un primer momento se muestran los resultados sobre cada uno de los colectivos enumerados comenzando por el colectivo de menores (apartado 6.1), siguiendo con el de padres y madres (apartado 6.2), y finalizando con el de los/as educadores/as (apartado 6.3). En cada uno de estos apartados se analizan los datos obtenidos de sus respectivos cuestionarios y se enriquecen esos datos con la visión que el equipo educativo ha dado sobre los mismos en los Grupos de Discusión.

El colectivo que compone la muestra estándar de menores no es analizado pormenorizadamente, pero se incluye en la comparativa entre colectivos que se realiza en un segundo momento. En la misma se relacionan las dimensiones e ítems que los cuestionarios de cada colectivo tienen en común.

Así, la primera comparativa se realiza entre los colectivos de Menores en situación de riesgo y los/as padres y madres y se refiere a las dimensiones (1) Importancia de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores, (2) Normas y Límites y (3) Ayuda y Acompañamiento.

La segunda comparativa es entre los colectivos de menores, padres y madres y educadores/as. Las dimensiones analizadas en este caso son: (1) Preocupación, (2) Creencias, (3) Normas y Límites y (4) Ayuda y Acompañamiento.

La tercera y última comparativa es la que confronta las respuestas de los/as menores en situación de riesgo y de la muestra estándar de menores respecto a las dimensiones (1) Hábitos de uso, (2) Contenidos y Descargas, (3) Gestión de Datos, (4) Relaciones y (5) Publicaciones.

En la tabla que mostramos a continuación, presentamos las variables compuestas que aglutinan los ítems de cada dimensión de los distintos cuestionarios respondidos por cada colectivo.

Estas variables serán posteriormente explicadas junto con otros datos cuantitativos y cualitativos, en los resultados correspondientes a cada uno de los temas de la investigación.

Tabla 43. Variables compuestas, dimensiones y subdimensiones por Colectivo

COLECTIVO: MENORES EN SITUACIÓN DE RIESGO		
VARIABLE	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES
@HUMR_MEDIA	Hábitos de uso	
@CDMR_MEDIA	Contenidos y Descargas	
@GDMR_MEDIA	Gestión da datos	Cuentas Falsas (ítems 1,5,6) Seguridad (ítems 2,3) Información que no debe darse (ítems 4,7,8)
@REMR_MEDIA	Relaciones	Imprudencia (ítems 1,5,8) Daño a otros/as (ítems 2,3,4,6,7,9) Falta de implicación (ítem 10)
@PUMR_MEDIA	Publicaciones	Publicar sin permiso (ítems 1,2,3) Daño a otros o a mí mismo (ítems 4,5,6,7,8)
@IMMR_MEDIA	Importancia padres y madres	Preocupación (ítems 1,2,3,4) Disponibilidad (ítems 5,6) Conocimientos (ítems 7,8,9, 10,11)
@NLMR_MEDIA	Normas y Límites	Normas (ítems 1,2,3,4) Medidas de Control (ítems 5,6,7,8)
@ACMR_MEDIA	Acompañamiento a Menores	Medidas Habituales (ítems 1,2,3,4,5,6,9) Medidas Puntuales (ítems 7,8)
COLECTIVO: PROGENITORES Y OTROS CUIDADORES PRINCIPALES		
VARIABLE	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES
@IMP_MEDIA	Importancia de padres y madres	Preocupación (ítems 1,2,3,4) Disponibilidad (ítems 5,6) Conocimientos (ítems 7,8,9, 10,11)
@NLP_MEDIA	Normas y Límites	Normas (ítems 1,2,3,4) Medidas de Control (ítems 5,6,7,8)
@ACP_MEDIA	Acompañamiento	Medidas Habituales (ítems 1,2,3,4,5,6,9) Medidas Puntuales (ítems 7,8)
COLECTIVO: EDUCADORES/AS		
VARIABLE	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES
@PRE_MEDIA	Preocupación	
@CRE_MEDIA	Creencias	
@PDE_MEDIA	Problemas Detectados	
@NLE_MEDIA	Normas y Límites	
@ACE_MEDIA	Acompañamiento a Menores	Medidas Habituales (1,2,3,4,5,6,7,10) Medidas Puntuales (ítems 8,9)
@APM_MEDIA	Apoyo a padres y madres	Medidas Habituales (ítems 1,2,3,4,5,8) Medidas Puntuales (ítems 6,7)

5.1 Resultados sobre la frecuencia de usos inadecuados de los medios digitales que realizan los/as menores en situación de riesgo y sobre las pautas educativas de padres, madres y adultos responsables

5.1.1 Introducción

5.1.2 Hábitos de uso inadecuados de los medios digitales por parte de los/as menores en situación de riesgo

5.1.3 Acceso y Descarga de contenidos inadecuados de los medios digitales por los/as menores en riesgo

5.1.4 Gestión de datos inadecuada en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo

5.1.5 Relaciones inadecuadas de los/as menores en situación de riesgo en los medios digitales

5.1.6 Publicaciones inadecuadas realizadas por los/as menores en situación de riesgo en los medios digitales

5.1.7 Importancia de padres y madres en el uso que los/as menores en situación de riesgo hacen de los medios digitales

5.1.8 Normas y Límites sobre el uso de los/as menores en situación de riesgo

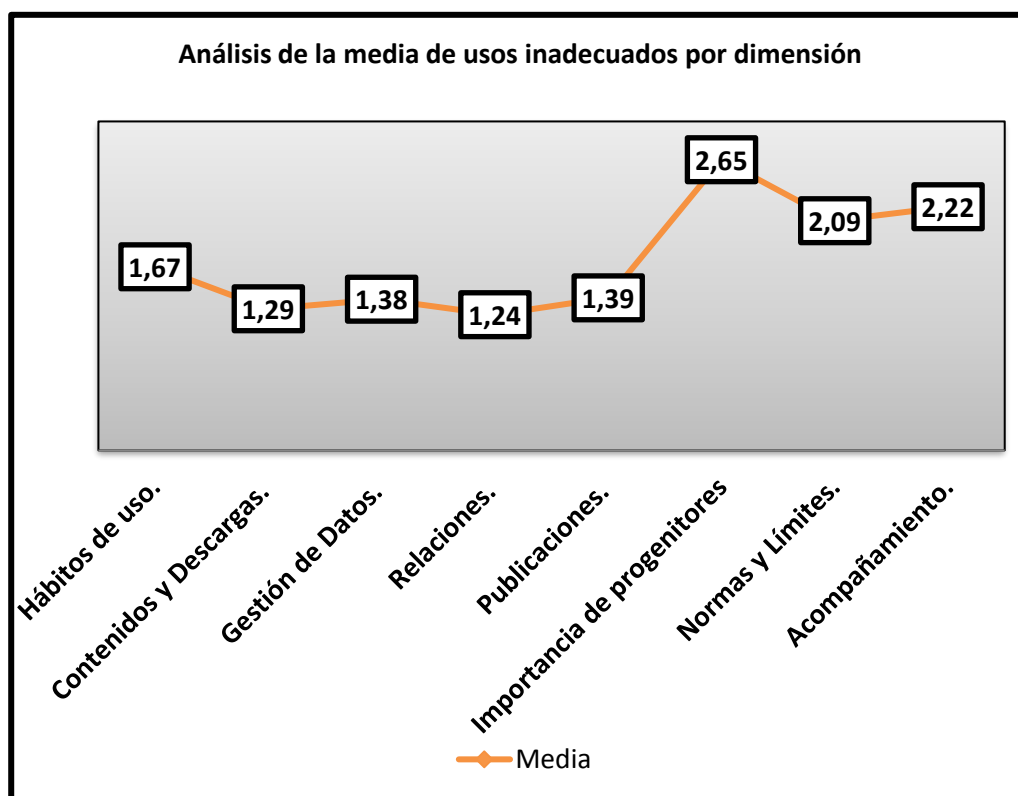
5.1.9 Ayuda y acompañamiento de padres y madres en el uso de los emdios digitales de los/as menores

5.1 Resultados sobre la frecuencia de usos inadecuados de los medios digitales que realizan los/as menores en situación de riesgo y sobre las pautas educativas de padres, madres y adultos responsables

5.1.1. Introducción

En este epígrafe se recoge y analizan los usos que los/as menores en situación de riesgo realizan de los medios digitales y su visión sobre la mediación parental que reciben en su familia respecto a los medios digitales. En el siguiente gráfico se muestran los cinco usos tipo y las pautas educativas sobre las que han sido preguntados. Como se puede observar, las medias más altas corresponden a la mediación recibida en la familia, y más concretamente la importancia que le dan a esa mediación. Entre los usos inadecuados la media más alta se da en relación a los hábitos de uso de los medios digitales.

Figura 38. Media de los tipos de uso de los/as menores en situación de riesgo por dimensiones



Las ocho categorías presentadas se corresponden con las ocho dimensiones del cuestionario respondido por los/as menores.

De esta manera, primero se atiende a la opinión de los/as menores en situación de riesgo con cuestiones referentes a: Hábitos de uso, Contenidos y Descargas, Gestión de datos, Relaciones y Publicaciones, Importancia de padres y madres, Normas y Límites y Ayuda y Acompañamiento. Para ello, en un primer momento analizaremos los aspectos que sobre los usos inadecuados fueron valorados por los/as menores a través de la escala Likert de 1 a 4.

Una vez analizados los datos desde el punto de vista del/a menor en situación de riesgo, continuamos conociendo las distintas opiniones del equipo educativo mediante la toma de testimonios con respecto a los usos inadecuados de los/as menores en situación de riesgo.

Con la intención de aportar datos que aclaren las cuestiones analizadas, recurrimos a la realización de análisis descriptivos y de frecuencia del cuestionario de menores en situación de riesgo.

Comenzamos por reflejar qué tipo de acciones inadecuadas son las más realizadas, para lo que nos fijamos en el análisis de estadísticos descriptivos de los primeros cinco módulos del cuestionario, que indagan sobre distintos usos inadecuados de los/as menores.

Tabla 44. Estadísticos descriptivos de los tipos de uso de los/as menores en situación de riesgo por dimensiones

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Hábitos de uso de menores en riesgo.	61	1	3	1,67	,521
Contenidos y Descargas de menores en riesgo.	64	1	3	1,29	,381
Gestión de Datos de menores en riesgo.	63	1	2	1,38	,378
Relaciones de menores en riesgo.	61	1	2	1,24	,256
Publicaciones de menores en riesgo.	61	1	2	1,39	,440
N válido (por lista)	50				

Así, vemos que la media más alta se corresponde con el módulo de *Hábitos de uso* (M=1,67), seguida de *publicaciones de Menores en riesgo* (M=1,39) y *gestión de datos* (M=1,38). El acceso a contenidos y la realización de descargas de contenidos inadecuados de Internet presenta una media más baja (M=1,29). Finalmente, los/las menores en situación de riesgo realizan menos acciones inadecuadas en sus relaciones a través de los medios digitales que en otros tipos de uso de los medios (M=1,24).

Por otro lado, en la siguiente tabla se presentan tres módulos del cuestionario a través de los cuáles se inquiriere sobre el papel que padres, madres y adultos responsables juegan en el uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo.

Tabla 45. Frecuencias y Medias del papel de padres, madres y adultos responsables en el uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo, por dimensiones

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Importancia de padres y madres. Menores en riesgo.	56	1	4	2,65	,517
Normas y Límites de menores en riesgo.	62	1	4	2,09	,777
Acompañamiento de menores en riesgo.	61	1	4	2,22	,915
N válido (por lista)	50				

En ellos se pregunta a los/as menores sobre la preocupación, los conocimientos, la disponibilidad que muestran para apoyarles en el uso de los medios digitales. También se les pregunta sobre la existencia y el tipo de normas y límites establecidos al uso y sobre las acciones de ayuda y acompañamiento. Si nos fijamos en las medias de cada módulo observamos que estos tres muestran medias mucho más altas que los que los cinco primeros en los que hablan de los usos inadecuados que ellos/as mismos/as realizan.

De las tres dimensiones destaca con una $M=2,65$ la de Importancia de padres y madres en que se les pregunta por su preocupación por lo que los/as menores hacen, lo que saben sobre esos usos y sobre la disponibilidad de padres y madres para orientarles y apoyarles en ese medio. A pesar de la preocupación y disponibilidad, la imposición de normas y medidas de control ($M=2,09$) y de acompañamiento ($M=2,22$) se dan en menor medida.

5.1.2 Hábitos de uso inadecuados de los medios digitales por parte de los/as menores en situación de riesgo

A partir del análisis de Frecuencias y de Descriptivos que se presenta en la siguiente tabla observamos que los hábitos de uso más repetidos, a partir de la suma de las categorías *Pocas veces*, *Muchas veces* o *Siempre* son: el uso de Internet sin permiso (ítem 1), el 45,8%; el uso cuando deben estar realizando otras tareas (ítem 2), el 61%; y el uso durante más tiempo de los dicho a los/as adultos/as (ítem 5) el 47,5%. Por otro lado, los usos que se dan con menos frecuencia son animar a desobedecer las normas (ítem 6), el 8,5%, ayudar a usar los medios digitales sin permiso (ítem 7), el 18,6% y usar en clase sin permiso (ítem 3) el 15,3%.

Asimismo, vemos que la realización media de cada una de las acciones inadecuadas analizadas oscila entre $M=1,09$ y $M=2,75$, siendo la media de esta dimensión de 1,68.

Tabla 46. Frecuencias y Medias de acciones inadecuadas de los/as menores en situación de riesgo en la dimensión Hábitos de Uso

	Frecuencia					Media
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Usar sin permiso	N	35	18	5	6	1,72
	%	54,7%	28,1%	7,8%	9,4%	
Usar durante otras tareas	N	26	25	11	2	1,83
	%	40,6%	39,1%	17,2%	3,1%	
Usar en clase sin permiso	N	53	9	2	0	1,20
	%	82,8%	14,1%	3,1%	0,0%	
Usar más de 2 horas al día	N	14	11	15	23	2,75
	%	22,2%	17,5%	23,8%	36,5%	
Usar más de lo que digo	N	31	18	7	7	1,84
	%	49,2%	28,6%	11,1%	11,1%	
Animar a desobedecer las normas	N	58	6	0	0	1,09
	%	90,6%	9,4%	0,0%	0,0%	
Ayudar a usar sin permiso	N	52	8	2	1	1,24
	%	82,5%	12,7%	3,2%	1,6%	

Entre los hábitos de uso inadecuados por los que se les ha preguntado los/as menores en situación de riesgo dicen que: *usan Internet más de 2 horas al día, durante otras tareas y que lo utilizan más de lo que dicen*

De estas tres acciones la que presenta la media más alta ($M= 2,75$) es la de *Usar medios digitales más de 2 horas al día* (ítem 4). De hecho, si atendemos a la visión de los/as educadores basada en su experiencia, podemos afirmar que **el tiempo de uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo es muy superior a las dos horas:**

Dos horas se queda muy corto. (ítem 4, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

De hecho, afirman que desde que salen del colegio todo el tiempo están conectados:

Pero vaya, desde las 16:30 p.m. que salen del cole hasta las 22:00 p.m. que se acuestan ahí hay horas que.... (ítem 4, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

La siguiente media más alta (**$M= 1,84$**) corresponde a la acción *Usar más de lo que digo* (ítem 5), lo que coincide con la visión de educadores/as sobre el uso excesivo que realizan de los medios digitales.

En consecuencia, podemos decir que educadores/as y menores coinciden en sus respuestas respecto al tiempo de uso y al hecho de que emplean los medios digitales más tiempo del que sus padres y educadores saben.

El *Uso durante otras tareas* (ítem 2), presenta una media de $M=1,83$, siendo la noche el momento en que los/as menores tienen más libertad para utilizar medios digitales, principalmente el móvil:

Por lo menos los que tengo es a la noche, a la hora de dormir. Que no le dan el móvil a la madre o la madre tampoco es capaz de ponerle una norma clara. Hacen la trampilla de mi madre no me pide, yo no le doy..., pero..., hasta las 3 de la mañana o así.... (ítem 2, sujeto nº 3, grupo de discusión 1)

Una pasada. Y ahora en período de Semana Santa he tenido un par de familias, por este rollo del móvil a las noches que igual el chaval se levantaba a las 6 de la tarde porque había estado toda la noche sin dormir.... (ítem 2, sujeto nº 3, grupo de discusión 1)

Yo tengo ahora bastantes chavales enganchados a jugar a la play pero online, que pueden estar también hasta las 4 de la mañana, sobre todo más en chicos, yo tengo bastantes rollos, bastantes broncas ahora por esta historia. (ítem 2, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Acerca de este ítem los/as educadores/as aportan claves sobre el modo en que los/as menores se sienten respecto al uso de los aparatos digitales y la forma en que los utilizan:

Claro, y si han estado un montón de tiempo sin móvil es una ansiedad: "tengo que usarlo sí o sí". (ítems 1 a 5, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

Hay adolescentes que me han dicho: mientras estoy aquí no estoy pensando, me evado y me meto en otro mundo virtual que no es el mío.

Por aquí soy alguien que nadie me conoce, nadie conoce mi mierda y puedo decir que soy una persona guay y nadie me conoce.

O sea, yo creo que ahí entran en juego muchas cosas:

Hablamos de familias que no tienen red social ni apoyo, entonces por aquí encuentra una familia, o gente con la que hablar, si luego en la calle no tengo con quien hablar... (ítems 1 a 5, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Gracias a la información aportada por las y los educadores sabemos que las situaciones personales de los/as menores, y su necesidad de relacionarse, evadirse, etc. les impulsa a usar los medios digitales durante todo tipo de tareas, especialmente cuando deberían estar durmiendo.

La acción *Usar sin permiso* (ítem 1), teniendo en cuenta que se trata de una escala de 1 a 4, también presenta una puntuación relativamente alta ($M=1,72$) en comparación con el resto. En este caso la impresión de los/as educadores es que los/as menores pueden tener la percepción

de que no existe una norma sobre el uso de los medios digitales, o puede que tal norma no exista.

Es que no sabría qué decir porque uso sin permiso sí, es que muchas veces a los padres solo le supone un problema en equis momentos, tampoco hacen una regulación de límites adecuada..., entonces los chavales no tienen la sensación de que se estén saltando una norma...claro, eso en casa. (ítem 1, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Claro. Yo creo que también la diferencia es que hay que tener en cuenta qué tipo de padres tenemos aquí, que en general con las normas y los límites suelen tener dificultades, suelen ser bastante laxos. (ítem 1, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

*No me extrañaría que cuando algunos leen "uso sin permiso" puedan responder **Nunca** porque ellos dicen: "Nunca, normalmente me dejan". (ítem 1, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)*

Todo parece indicar que la normalización del uso de los medios digitales y la falta de límites claros y consistentes pueden llevar a los/as menores a dar por hecho el permiso adulto para el uso de los medios digitales.

El resto de acciones de esta dimensión: *Usar sin permiso* (ítem 6), (M=1,24), *Usar en clase sin permiso* (ítem 3), (M=1,20) y la acción con la media más baja (M= 1,09) que es la de *Animar a desobedecer las normas* (ítem5) tienen en común que presentan medias y una dispersión de datos relativamente bajas (en todos los ítems la desviación estándar es inferior a 1 salvo en los ítems 4 y 5 en los que es solo de 1,177 y 1,019, respectivamente), por lo que podemos observar que hay una gran acuerdo en las respuestas obtenidas.

Es de destacar, además, que la frecuencia máxima del ítem 5, *Animar a desobedecer las normas*, es de *Pocas veces*.

Con la intención de conocer de qué manera se relaciona la variable edad de los/as menores con sus Hábitos de uso, vamos a realizar diferentes análisis comparativos entre la variable compuesta @HU_MEDIA y dichas variables.

5.1.2.1 Hábitos de uso inadecuados de los medios digitales por edad

Los datos sobre los hábitos de uso inadecuados varían atendiendo a la edad de los/as menores en situación de riesgo. Como reflejan los datos obtenidos, los/as menores comienzan a utilizar los medios digitales de manera más autónoma, frecuentemente, a partir de los 9 años (edad en que es habitual que reciban su primer móvil como regalo de comunión). Sin embargo, el uso que realizan a los 9 y 10 años es incipiente y, en consecuencia, los usos inadecuados son menos que los realizados por menores de más edad.

De hecho, la siguiente tabla de descriptivos refleja con claridad que **la media de usos inadecuados de los medios digitales aumenta a medida que los/as menores cumplen años.**

Para efectuar un análisis en base a la edad se han establecido 4 rangos de edad: 9-10, 11-12, 13-14 y 15-16-17.

Tabla 47. Diferencia de rango promedio de los hábitos de uso en relación al rango de edad

Descriptivos						
		N	Rango Promedio	KRUSKAL-WALLIS		
				H	Sig.	E _R ²
Hábitos de uso de menores en riesgo. @HU_MEDIA	9-10	9	10,56	20,831	,000	,378
	11-12	14	23,64			
	13-14	17	31,15			
	15-16-17	16	40,03			
	Total	56				

La existencia de diferencias entre los rangos de edad se confirma en la tabla 47, con una diferencia estadísticamente significativa, $p=.000$ y Epsilon Cuadrado=.378, tamaño del efecto grande, siempre para un intervalo de confianza del 95% y un nivel crítico de significatividad de 0,05.

A la luz de estos datos vemos que los hábitos de uso inadecuados aumentan progresivamente con la edad, siendo los/as menores de 9-10 años quienes presentan un promedio menor de hábitos de uso inadecuado ($R_m=10,56$) y los de 15-16-17 años quienes presentan un promedio más alto ($R_m=40,03$).

Tabla 48. Análisis de los hábitos de uso en Internet en relación al rango de edad de los/as menores en situación de riesgo

Variable dependiente	Test Post Hoc	(I) Edad	(J) Edad	Sig.	r
Hábitos de uso de menores en riesgo. @HU_MEDIA	Bonferroni	9-10	11-12	,353	
			13-14	,012	2,751
			15-16-17	,000	3,939
	Bonferroni	11-12	13-14	1,000	
			15-16-17	,034	2,190
	Bonferroni	13-14	15-16-17	,694	

De hecho, como vemos en la tabla 48, las edades **9 y 10 (rango 1)** muestran diferencias estadísticamente significativas con el rango 3, 13-14 años, con una $p=.012$ y una $r=2,751$, y también con el rango 4 de 15-16-17 años con una $p=.000$ y una $r=3,939$.

Las edades **11-12 (rango 2)** solo muestran diferencias estadísticamente significativas con los/as menores de 15 a 17 años, con una $p=.034$ y una $r=2,190$.

5.1.2.2 Hábitos de uso inadecuados de los medios digitales por género

Tabla 49. Análisis de los hábitos de Uso de los/as menores en situación de riesgo según el género

Descriptivos					
		N	Rango Promedio	U de MANN-WHITNEY	
				U	Sig. (bilateral)
Hábitos de uso de menores en riesgo. @HU_MEDIA	F	26	28,42	340,000	,676
	M	28	26,64		
	Total	54			

Una vez realizados los respectivos análisis de la varianza de las medias de acciones inadecuadas en esta dimensión se observa que no hay diferencias estadísticamente significativas en los Hábitos de Uso por razón de género, con una $p=.676$.

5.1.3 Acceso y Descarga de contenidos inadecuados de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo

Aunque las acciones más frecuentes en este bloque son la *descarga de Internet de lugares no permitidos* (acción que el 17% de los/as menores realiza *Siempre* o *Muchas veces*) y el *acceso a contenidos para adultos* (que se realiza *Siempre* o *Muchas veces* por el 11%) lo realmente significativo es el alto porcentaje que afirma no haber realizado *Nunca* las acciones de este bloque: entre el 69% y el 98% de los/as menores. La media del bloque es de 1,37 (ver anexo 8).

Estos son los resultados obtenidos en relación a la frecuencia y media de cada una de las acciones:

Tabla 50. Frecuencias y Medias de acciones inadecuadas de los/as menores en situación de riesgo en la dimensión Contenidos y Descargas

Frecuencia						Media
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Acceder a contenido para adultos	N	44	13	4	3	1,47
	%	68,8%	20,3%	6,3%	4,7%	
Copiar trabajos sin indicar la autoría	N	47	10	5	2	1,41
	%	73,4%	15,6%	7,8%	3,1%	
	N	45	8	5	6	1,56

Realizar descargas de sitios no permitidos	%	70,3%	12,5%	7,8%	9,4%	
Realizar descargas de pago sin permiso	N	58	3	2	1	1,16
	%	90,6%	4,7%	3,1%	1,6%	
Usar claves de adultos para acceder a Internet sin permiso	N	58	5	0	1	1,13
	%	90,6%	7,8%	0,0%	1,6%	
Usar claves de adultos sin permiso para comprar por Internet	N	63	0	1	0	1,03
	%	98,4%	0,0%	1,6%	0,0%	

La acción con la media más alta (M= 1,56) es la de *Realizar descargas de sitios no permitidos* (ítem 3). La siguiente media más alta (M= 1,47) corresponde a la acción *Acceder a sitios para adultos* (ítem 1), seguida muy de cerca (M=1,41) de *Copiar trabajos sin indicar la autoría* (ítem 2). La acción *Realizar descargas de pago sin permiso* (ítem 4) presenta una media más baja (M=1,16) junto con la acción *Usar claves de adultos para acceder a Internet sin permiso* (ítem 5), (M=1,13). La acción con la media más baja (M= 1,03) es la de *Usar claves de adultos sin permiso para comprar por Internet* (ítem6).

Casi todas estas acciones tienen en común que presentan una dispersión de datos relativamente baja, teniendo en cuenta que se mide en una escala de 1 a 4, ya que en todos los ítems la desviación estándar es inferior a 1, aunque en el ítem 3 es de ,99. Esto es una clara muestra de que existe un alto grado de acuerdo en las respuestas dadas (ver anexo 9).

El ítem con la Media más baja (ítem 6) representa además la única acción que se ha realizado, como mucho, *Muchas veces*, no habiendo nadie que afirme realizarlo *Siempre*.

Observamos que el porcentaje de menores que afirma no realizar *Nunca* ninguna de las acciones de este bloque es muy elevado, siendo el 68,8% de los/as menores el porcentaje más bajo (ítem 1) y el 98% el porcentaje más alto (ítem 6).

Como hemos dicho, el *Acceso a contenidos para adultos* (ítem1) tiene la segunda media de respuesta más alta por parte de los/as menores y además es realizada *Muchas veces o Siempre* por el 11% de los/as menores encuestados/as.

Estos son algunos ejemplos de acceso a contenidos para adultos:

Bueno, una compañera nos comentaba que sí, que tiene este problema con un chaval. ¿Qué es lo que hace?: bajarse todo tipo de porno y todo ese rollo. (ítem 1, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

¿De matar?: chavales de 12 años te los encuentras matando gente. Eso un montón. (ítem 1, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Eso sí. Y eso no lo consideran para adultos. (ítem 1, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

Los/as educadores/as se sorprenden del bajo porcentaje de menores que afirma Acceder y/o descargar de Internet contenidos para adultos Siempre y encuentran varias razones que explican este tipo de respuesta:

- Por un lado, consideran que los/as menores no saben distinguir entre qué contenidos se dirigen al público adulto.

En cuanto a contenidos y descargas las respuestas tan bajas en el cuestionario serán porque ellos no identifican qué es el contenido para adultos. (ítem 1, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

- A esto contribuye el hábito que tienen de utilizar habitualmente y de manera natural contenidos para adultos, incluso desde la niñez. Este hecho lleva a los/as educadores/as a interpretar que los adultos responsables de estos/as menores no valoran que ese tipo de contenido sea inadecuado para menores de 18 años y, en consecuencia, permiten su uso:

En el tema de videojuegos y películas, es que da igual que ponga para mayores de 18 años es que se está utilizando desde pequeños. Da igual, ni unos ni otros parece que tienen el concepto. (ítem 1, sujeto nº 5, grupo de discusión 1)

No tienen el concepto de que hay cosas para niños, cosas para una edad, para otra... (ítem 1, sujeto nº 5, grupo de discusión 2)

- Por otro lado, entienden que los productos creados para el consumo a través de los medios digitales carecen de indicaciones sobre la conveniencia de su uso en función de la edad. A esto se añade que son productos de muy fácil acceso para los/as menores:

Además, ¿dónde te pone que es contenido para adultos?, quiero decir: cuando tú ves una peli, incluso en la tele, que te pone mayores de 18, la televisión confía en tu voluntad para cambiar. Si tú no tienes 18...Pero claro, es muy jugoso para un chaval de 15 ver "100 sombras de Grey". ¿Qué es para 18?, como si es para mayores de 25...le parece fantástico y maravilloso y lo pasa súper bien y además le da morbo. (ítem 1, sujeto nº 20, grupo de discusión 4)

Desde el momento que ellos acceden es permitido. Ellos son muy literales: si he podido acceder es permitido. Es como lo de los mayores: si yo puedo acceder no es de mayores. (ítem 1, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

- Otra de las razones que favorecen el acceso y consumo de contenidos para adultos por parte de los/as menores en situación de riesgo es, en opinión de los/as educadores/as, la normalización de determinados contenidos inadecuados en el día a día, bien sea a través de los medios de comunicación, de las redes sociales, de los productos dirigidos específicamente al público adolescente, etc.

Igual para ellos, como es normal, tampoco lo consideran que es contenido para adultos. Ellos igual lo ven como normalizado... (ítems 1 a 6, sujeto nº 14, grupo de discusión 3)

Si en el telediario veo cómo se cargan a cuatro o cinco en un segundo. (ítems 1 a 6, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

- Otra de las razones que explican la respuesta de los/as menores es que, efectivamente, realizan otro tipo de usos en Internet que no se consideran estrictamente contenido para adultos, aunque podrían acceder al mismo mediante esos usos:

Yo les veo más en las redes sociales. (ítems 1 a 6, sujetos nº 1,2,3, grupo de discusión 1)

No de contenidos, de adultos de películas y eso sí. (ítems 1 a 6, sujeto nº 5, grupo de discusión 1)

La experiencia de los/as educadores/as indica que el acceso y descarga de contenidos para adultos es muy habitual entre los/as menores en situación de riesgo. Entienden que existen razones por las que pocos/as menores respondan que lo hacen *Siempre*: la dificultad de identificar qué contenidos son para adultos, la normalización de ese tipo de contenidos, la facilidad para acceder a los mismos o la utilización de los medios digitales para otros usos.

En lo que al resto de acciones de esta dimensión se refiere, *Realizar descargas de sitios no permitidos* (ítem 3) y *Copiar trabajos sin indicar la autoría* (ítem 2), son realizadas *Muchas veces* o *Siempre* por el 17% y el 11% respectivamente.

Según las respuestas de los/as menores estas tres acciones son las menos realizadas: *Hacer descargas de pago sin permiso* (ítem 4) con un porcentaje de 9,4% (N=5); *Usar claves de adultos para acceder a Internet sin permiso* (ítem 5) con un porcentaje de 9,4% (N=6); y, por último, *Usar claves de adultos sin permiso para comprar por Internet* (ítem 6), con un 1,6% (N=1).

No obstante, estos datos se contradicen con las informaciones aportadas por los/as educadores/as, respecto a la frecuencia con que los/as menores gastan dinero de sus padres sin el permiso de estos (ítem 4 e ítem 1), ya que a juzgar por sus palabras estas acciones parecen darse con frecuencia:

Yo dos casos he tenido también de una madre, para conseguir mejoras en un videojuego. Pero bueno, como en nuestros tiempos le robaban a la madre para comprarse no sé qué, pues ahora coge el número de cuenta y eso hay que trabajarlo. (ítem 6, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

Pero claro, hay más riesgo ¿no?, en el sentido de que cobres la R.G.I. y no tengas la cuenta limitada (ítem 6, sujeto nº 20, grupo de discusión 4)

Ellos dicen: “son 20 € para este juego”, por ejemplo, en el Fortnite. (ítem 6, sujeto nº 20, grupo de discusión 4)

Y como esos juegos hay muchos más. (ítem 6, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

Entre estas prácticas también refieren casos en los que los/as menores acceden a Internet a través del teléfono móvil de sus padres para realizar descargas y/o compras sin permiso:

Coge el móvil de los padres también. Yo tengo un caso que cogió el móvil de la madre en casa y le llegó un cargo de 100 € por descargar películas que no deben, para adultos, o comprar cosas que no deben, o videojuegos. (ítem 6, sujeto nº 21, grupo de discusión 4)

Nuevamente, los/as educadores/as parecen tener conocimiento directo de la realización frecuente de estas acciones a pesar de que los/as menores dicen hacerlas con muy poca frecuencia o excepcionalmente.

5.1.3.1 Acceso y Descarga de contenidos inadecuados de los medios digitales por edad

Las diferencias más significativas en el acceso a contenidos y las descargas de contenidos inadecuados se dan entre dos grupos: los/as menores de entre 9 y 12 años que son quienes menos realizan este tipo de acciones y los/as mayores de entre 13 y 17 años.

En cuanto al rango promedio de acceso a contenidos y de realización de descargas cabe afirmar que el promedio más alto, $R_m=38,16$, corresponde al grupo 4 (15, 16 y 17 años), muy cerca del grupo 3 (13 y 14 años), con un $R_m=36,08$.

Los rangos promedio más bajos corresponden a los/as más pequeños, grupos 1 (9 y 10 años) y 2 (11 y 12 años) y son de 18,17 y 20,70 respectivamente.

El incremento de acceso y descarga de contenidos inadecuados se produce progresivamente a medida que la edad aumenta. La diferencia en el rango promedio entre los grupos 1 y 4 sugiere la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre grupos de edad.

Tabla 51. Diferencia de rango promedio de los/as menores en situación de riesgo en relación a los contenidos y descargas de los medios digitales

Descriptivos						
		N	Rango Promedio	KRUSKAL-WALLIS		
				H	Sig.	E_R^2
Contenidos y Descargas de menores en riesgo. @CD_MEDIA	9-10	9	18,17	15,837	,001	0,263
	11-12	15	20,70			
	13-14	19	36,08			
	15-16-17	16	38,16			
	Total	59				

A la vista de la tabla 51 el análisis confirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre grupos de edad en el acceso a contenidos y la realización de descargas inadecuadas, con una $p=.001$ y un tamaño del efecto grande (Epsilon cuadrado =.263) para un intervalo de confianza del 95% y un nivel crítico de significatividad de 0,05.

Tabla 52. Análisis de los contenidos y descargas en Internet en relación al rango de edad de los/as menores en situación de riesgo

Variable dependiente	Test Post Hoc	(I) Edad	(J) Edad	Sig.	r
Contenidos y Descargas de menores en riesgo. @CD_MEDIA	Bonferroni	9-10	11-12	1,000	
			13-14	,044	2,331
			15-16-17	,022	2,602
	Bonferroni	11-12	13-14	,042	2,002
			15-16-17	,020	2,272

En la tabla 52 vemos concretamente que las edades **9 y 10 (rango 1)** muestran diferencias significativas respecto a dos rangos de edad: el rango 2, de 13-14 años, con una $p=.044$ y una $r=2,331$, y el rango 4, de 15-16-17 años con una $p=.022$ y una $r=2,602$.

Las edades **11-12 (rango 2)** muestran diferencias con los/as menores de 13-14 años (rango 3), con una $p=.042$ y una $r=2,002$ y con los/as de 15-16-17 años (rango 4), con una $p=.020$ y una $r=2,272$.

5.1.3.2 Acceso y Descarga de contenidos inadecuados de los medios digitales por género

Tabla 53. Análisis del acceso y descarga de contenidos inadecuados Internet de los/as menores en situación de riesgo en relación al género

Descriptivos						
		N	Rango Promedio	U de MANN-WHITNEY		
				U	Sig. (bilateral)	PS _{est}
Contenidos y Descargas de menores en riesgo. @CD_MEDIA	F	27	23,00	567,000	,007	0,7
	M	30	34,40			
	Total	57				

Los análisis de varianza de los rangos promedio de acciones inadecuadas muestran que los contenidos a los que acceden y las descargas que realizan difieren por razón de género, como se deduce de la significatividad de .007, y de un tamaño del efecto grande con un coeficiente de probabilidad de superioridad (PS_{est}) de 0,7.

5.1.4 Gestión de Datos inadecuada en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo

La dimensión “Gestión de Datos” del cuestionario de los/as menores en situación de riesgo se centra en el análisis de la manera en que los/as menores gestionan sus datos personales en el uso de los medios digitales. La media de esta dimensión es $M=1,45$.

Como se ha explicado en el apartado de metodología, se compone de tres subdimensiones: Cuentas Falsas (ítems 1, 5, 6, y $M=1,41$), Seguridad (ítems 2, 3 y $M=1,39$) e Información que no debe darse (ítems 4, 7, 8 y $M=1,32$) (ver anexo 10).

Tabla 54. Frecuencias y Medias de acciones inadecuadas de los/as menores en situación de riesgo en la dimensión Gestión de Datos

	Frecuencia					Media
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Crear cuentas con nombre falso	N	43	11	5	5	1,56
	%	67,2%	17,2%	7,8%	7,8%	
Dar contraseñas a personas que no son sus padres	N	57	6	1	0	1,13
	%	89,1%	9,4%	1,6%	0,0%	
Utilizar contraseñas muy fáciles	N	40	14	2	8	1,66
	%	62,5%	21,9%	3,1%	12,5%	
Mostrar en el perfil información personal	N	50	10	2	1	1,27
	%	79,4%	15,9%	3,2%	1,6%	
Hacerse pasar por personas conocidas	N	64	0	0	0	1,00
	%	100%	0,0%	0,0%	0,0%	
Mentir sobre la edad al crear una cuenta	N	34	19	8	3	1,69
	%	53,1%	29,7%	12,5%	4,7%	
Mostrar la localización en las redes	N	53	8	1	2	1,25
	%	82,8%	12,5%	1,6%	3,1%	
Tener el perfil abierto	N	48	9	2	5	1,44
	%	75,0%	14,1%	3,1%	7,8%	

Esta tabla muestra una relación de acciones inadecuadas en torno a la gestión de la información personal por parte de los/as menores en riesgo. Así, vemos que la acción con la media más alta ($M= 1,69$) es la de *mentir sobre la edad al crear una cuenta* (ítem 2) a la que siguen *usar contraseñas muy fáciles* (ítem 3, $M= 1,66$), *crear cuentas con nombre falso* (ítem 1, $M= 1,56$) y *tener el perfil abierto* (ítem 8, $M=1,44$). Las acciones *Mostrar en el perfil información personal* (ítem 4) y *Mostrar la localización en las redes* (ítem 7) presentan una media más baja ($M=1,27$ y $M=1,25$ respectivamente). La acción con la media más baja ($M=1,00$) es la de *Hacerse pasar por personas conocidas* (ítem 5) (ver anexo 11).

Entre estas acciones destaca por presentar una dispersión de datos relativamente baja la acción *Hacerse pasar por personas conocidas* (ítem 5) cuya desviación estándar es de ,000. Lo que significa que difiere del resto porque todos/as han respondido que *Nunca* se han hecho pasar por personas conocidas.

Confirmando los datos descriptivos, en la tabla de frecuencias vemos que el 100% de los/as menores ha respondido que *Nunca se ha hecho pasar por personas conocidas* (ítem 5).

Yo creo que por personas conocidas no. Yo creo que se hacen pasar por otras personas para hacerles algo a esas personas conocidas, pero yo sí creo que no se hacen pasar por personas conocidas. Yo no me hago pasar por "Amaia" pero igual sí me hago pasar por "Julia" para ir contra "Amaia". (ítem 5, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

También es muy elevado el porcentaje (89,1% y 82,8% respectivamente) de menores que *Nunca dan contraseñas a personas que no son sus padres* (ítem 2) y *Muestran su localización en las redes* (ítem 7). El resto de las acciones inadecuadas relativas a la gestión de la información personal son realizadas por entre el 25% (*Tener el perfil abierto*, ítem 8) y el 46,9% (*Mentir sobre la edad al crear una cuenta*, ítem 6). Esta última acción la realiza *Siempre* el 12,5% de los/as menores en riesgo. A esta acción le sigue, con un 7,8%, *Crear cuentas con nombre falso* (ítem 2) y *Tener el perfil abierto* (ítem 8).

5.1.4.1 Subdimensión Cuentas Falsas: razones para crear cuentas con nombre y/o edad falsos y consecuencias de hacerlo con el nombre real (ítems 1, 5, 6)

Las acciones inadecuadas que los/as menores realizan más frecuentemente al gestionar sus datos en Internet se refieren a la subdimensión Cuentas falsas cuya (M=1,41): *He creado cuentas de correo electrónico con nombre falso y Cuando creo una cuenta no digo mi edad real*. Estas acciones las realizan *Siempre* o *Muchas veces* el 16% y el 17,4% respectivamente.

Sin embargo, existe un porcentaje de **menores que utiliza su nombre real en las redes sociales**, aunque a menudo ellos/as no son conscientes de la exposición a la que se someten:

Los chavales, son muy curiosos, entonces en alguna sesión me han dicho: "te he intentado buscar en redes sociales y no estás". Y les he dicho: no, yo tengo mi perfil, pero no te lo voy a dar.

Y yo: "A que ti te encuentro..." metes el nombre y: "mira en imágenes de Google: este eres tú."

"¡Uy! ¿y eso por qué?, pues igual no quiero". Cuando se ven demasiado expuestos se empiezan a asustar. (ítem 1, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Las **razones que llevan a los/as menores a crear cuentas con un nombre distinto del suyo** son, a juicio de los/as educadores/as, las siguientes:

- Prefieren mostrarse con un nombre o mote que les gusta más:

Que creen cuentas falsas a mí no me ha pasado. Además, le da cierto status tener su nombre en las redes sociales y que le den cien likes a una foto que ha subido. Igual no es su nombre, pero es su mote o sus iniciales. La gente que le identifique. (ítem 1, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Igual más con un mote...pero no para que no sepan que son ellos sino porque ellos creen que es guay. (ítem 1, sujeto nº15, grupo de discusión 3)

Es que en redes sociales siempre tienden a hacer como que su vida es más guay, ellos también lo que ven cuando siguen a no sé quién y a no sé cuál, también ven que la vida de ellos es guay. Yo tenía una chavala en intervención que solía estar enseñándome su cuenta de Instagram y ponía "viviendo un sueño" y yo decía ¡guau! si, seguro... Nada que ver. (ítem 1, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

- Con intención de hacer algo ilegal:

La única vez que ha entrado otra persona con otro perfil era para dar el palo a alguien, pero ese es otro tema. (ítem 1, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

- Con el fin de crearse una identidad nueva en los medios digitales:

Una nueva identidad o una identidad virtual no sé... (ítem 1, sujeto nº 14, grupo de discusión 3)

- Con intención de auto-protegerse:

Existe entre el equipo educativo la opinión de que el uso de cuentas falsas por parte de los/as menores puede deberse a una intención de autoprotección y lo perciben como un hecho positivo.

Pero que usen cuenta falsa tampoco tiene que ser negativo. (ítem 1, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

Yo creo que es positivo, yo creo que se protegen. (ítem 1, sujeto nº 22, grupo de discusión 4)

Si, cómo que te estás protegiendo..., depende...Yo, por ejemplo, mi nombre en Instagram no es mi nombre, ¿entonces es una cuenta falsa? Hay muchas razones para utilizar un nombre falso. (ítem 1, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

- Entre los/as educadores/as, lo hacen con el fin de mantener las relaciones con las familias en el ámbito profesional

La creación de cuentas de correo con nombre falso es una práctica que no realizan solamente los/as menores, sino que también se realiza con frecuencia por los/as educadores/as, aunque las razones subyacentes son distintas e incluyen mantener el anonimato y circunscribir al ámbito profesional la relación con las familias con las que intervienen:

Bueno, lo hemos hecho nosotros, yo lo he tenido que hacer. Yo estoy registrada en Facebook con un nombre que no es el mío porque los chavales tenían acceso a mí. (ítem 1, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Las razones de los/as menores para utilizar cuentas o aplicaciones para las que no tienen la edad exigida legalmente son otras:

- El requisito de tener 13 años para abrir una cuenta de correo electrónico con gmail, etc.

Para tener un móvil Android tienes que tener una cuenta de correo, ¿qué haces? Si no, no puedes instalarlo, ya están obligados. (ítem 6, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

O para Instagram, para Facebook, necesitas una cuenta de correo. En la edad o el nombre tienes que mentir. (ítem 6, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

O sea, para tener un Smartphone necesitas una cuenta de gmail. Al final, no tendrían que tener hasta no sé cuánta edad la opción de tener un Smartphone. (ítem 6, sujeto nº 15, grupo de discusión 3)

- La facilidad de acceder independientemente de la edad que se tenga debido a una falta de medidas de control efectivas:

Es que es fácil mentir. Se les ponen facilidades ¿no? Tienen que poner algo para controlar que realmente tienen la edad que dicen que tienen. Si no... (ítem 6, sujeto nº 15, grupo de discusión 3)

Bueno, por ejemplo, hoy en día hay apps de dating que tienen un funcionamiento similar, lo que pasa es que los chavales de intervención supuestamente no lo podrían utilizar porque es para mayores de 18 pero bueno, puedes mentir perfectamente. Es como si yo ahora entro en una y pongo que tengo 22 años... (ítem 6, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

O una de 10 añitos pone que tiene 18. (ítem 6, sujeto nº 21, grupo de discusión 4)

Lo saben los chavales, los padres e incluso las empresas, no hay ningún control de ningún tipo, de nadie. Nadie se plantea si tiene 12, como dice que tiene 18..., pues ya está. Otras cosas te mirarán jeh! (ítem 6, sujeto nº 22, grupo de discusión 4)

Sí, pero eso no. Por ejemplo, el otro día, una amiga mía que es terapeuta me dijo que, tiene una chavala de edad muy joven, que tiene unas aplicaciones, de dating y

tal, y eso, que estaba un poco preocupada, a ver a qué estaba expuesta. Y la chavala no sabe controlar qué tipo de información da, entonces, estas aplicaciones las puede utilizar cualquiera... (ítem 6, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

Y las Redes Sociales también las puede utilizar cualquiera. (ítem 6 sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

- La asunción social de que los smartphones se pueden y deben utilizar a cualquier edad:

Hombre, yo oí que el regalo mayoritario en la comunión es el móvil. Está como muy asumido que a cualquier edad lo puedes tener, aunque hay una restricción. Además, es tan fácil, porque es estar en tu casa y darle a un botón, que bueno, parece que la repercusión que tengas tampoco es mucha ¿no? (ítem 6, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

- La presión social:

El uso de los medios digitales por parte de los/as menores está tan extendido y normalizado que no poseer y utilizar un smarphone a partir de la edad de 12 años resulta excepcional. Contravenir las dinámicas de uso del entorno social es difícil para menores y adultos.

Y por la presión social. Yo que tengo mi hija que tiene nueve años y sus amiguitas que también tienen nueve años, decirles “no, porque no lo necesitas”, es muy complicado. Los padres: “es que no quiero que se sienta menos”. La presión social es súper fuerte. Y ya con Internet claro, para tener WhatsApp para quedar con las amigas... Se justifica desde ahí. (ítem 6, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

Como hemos visto, es muy usual que los/as menores en situación de riesgo utilicen nombres o edades falsas en sus cuentas digitales. La utilización de una edad falsa está principalmente motivada por el requisito de tener una edad mínima para la apertura de una cuenta digital, a lo que se une la normalización del uso del Smartphone a edades tempranas y la falta de medidas de control efectivas.

En lo que a la falsificación del nombre se refiere, las razones pueden ser el tener una nueva identidad, la autoprotección o la intención de hacer algo ilegal.

Además del colectivo de menores en situación de riesgo, el de educadores/as también acostumbra a utilizar en sus redes sociales un nombre que no permite identificarles, en este caso con el fin de preservar su privacidad y mantener las relaciones con las familias del Programa en el ámbito estrictamente profesional.

5.1.4.2 Subdimensión Seguridad (ítems 2,3)

El uso adecuado de las contraseñas es imprescindible para garantizar la seguridad en la utilización de las redes sociales. Sin embargo, **el tercer uso más frecuente, que pertenece a la**

subdimensión Seguridad ($M=1,39$), es *Utilizo contraseñas muy fáciles y lo realiza Siempre o Muchas veces* el 15,6%.

En esta dimensión incluimos también la acción *Doy mis contraseñas de acceso a personas que no son mis padres* ($M=1,13$). El 89,1% ha respondido que *Nunca* lo hace, lo que parece indicar que a los/as menores les preocupa restringir el contenido y uso de su teléfono móvil para sí mismos/as. A pesar de ello, el 1,6% de los/as menores comparte sus contraseñas con personas que no son sus progenitores *Muchas veces*.

Aunque de estos datos se deduce que los/as menores hacen mayoritariamente un uso adecuado de las contraseñas con el fin de mantener el contenido de su teléfono para sí mismos/as, no muestran las mismas precauciones a la hora de preservar el contenido de sus redes sociales. De hecho, como veremos en el siguiente apartado, la media de menores que tienen su *perfil abierto* es de 1,44 frente al 1,13 que *da sus contraseñas a personas que no son sus padres*.

Esta diferencia muestra que tienen una mayor tendencia a compartir con desconocidos/as información privada a través de las redes sociales, pero no quieren que otras personas accedan libremente a cualquier contenido que tengan en su móvil o que puedan disponer de él, en cuyo caso accederían a toda la información y no solamente a la que él/ella publica.

5.1.4.3 Subdimensión Información que no debe darse: grado de exposición y razones que la motivan (ítems 4, 7, 8)

En esta subdimensión, $M=1,32$, destaca el ítem *Mi perfil es abierto, y se da Siempre o Muchas veces* en el 11% de los casos.

- Muchos/as educadores/as consideran que el porcentaje que se desprende de las respuestas de los/as menores es en realidad mayor:

A mí me parece demasiado poco... Ahí se ha mentado en todo. (ítem 8, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

Yo creo que serían más los que tienen el perfil abierto. (ítem 8, sujeto nº 14, grupo de discusión 3)

- Perfil cerrado, pero aceptación de peticiones de amistad de personas desconocidas.

Algunos/as educadores/as afirman que los/as menores con quienes intervienen tienen su **perfil cerrado, lo que interpretan como conciencia de los riesgos**. Sin embargo, esta afirmación es matizada en el grupo de discusión:

Yo todos los casos que he tenido lo tienen cerrado, todos. Las fotos que he visto me las han enseñado ellas. Luego sí que se exponen, pero de alguna manera igual sí hay una pequeña conciencia. (ítem 8, sujeto nº 11, grupo de discusión 2)

Igual lo tienen cerrado, pero, cuando reciben una petición de amistad y no saben quién es, por curiosidad lo abren sin pensar quién puede ser... Que me vean o que yo sepa quién es...Lo tengo cerrado, pero en cuanto me mandan una petición de amistad... Casi sin pensarlo ¿no? (ítem 8, sujeto nº 10, grupo de discusión 2)

No tienen filtros. (ítem 8, sujeto nº 11, grupo de discusión 2)

También hacer una petición de amistad, a determinado tipo de perfil: Rapero, futbolista, buscan ese contacto. Ella es futbolista también, pero es un poco o mitómana, busca que le reconozcan, que le den likes, no se expone con fotos y así, pero les pone mensajes, les sigue, sabe qué les puede gustar, etc. (ítem 8, sujeto nº 12, grupo de discusión 2)

Yo me acabo de encontrar con un caso que me preocupó..., no lo conocía..., ella tenía 16 años, y en el whatsapp de repente creaban grupos igual de 40 personas, cada uno de una ciudad del estado, Cádiz, Galicia, tal, que no se conocían y ahí se iban conociendo, pero sin ningún control, me parece una locura... En teoría todos adolescentes. Y mi duda era cómo se habían conocido. (ítem 8, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

- Búsqueda de relaciones y aceptación

Según su experiencia, lo que los/as menores buscan es precisamente tener seguidores y la aceptación de estos seguidores les importa mucho más que mantener su privacidad:

Cuantos más amigos y más gente lo vea mejor. (ítem 8, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Les privan los likes y cuántos les han visto en la página. (ítem 8, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

Depende del perfil, si lo que buscan es estatus lo dejan abierto. (ítem 8, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

El tenerlo abierto hace que tengas más amigos ¿no? Entonces según qué perfil seguramente lo tendrán abierto. Prefieren tener más seguidores. Pero la mayoría de los menores no son conscientes del peligro de tener todos sus datos ahí expuestos, no se paran a pensar. La mayoría. Habrá de todo, pero... (ítem 8, sujeto nº 15, grupo de discusión 3)

- También es determinante su falta de conciencia sobre los riesgos de exponer su información personal:

Pero aparte de los datos tienes las fotos ¿no? O sea, que vea tus fotos una persona que no sabes si existe o no..., O cuántos años tiene esa persona. (ítem 4, sujeto nº 14, grupo de discusión 3)

A veces subes la foto con ubicación ¿no? Y pones: “aquí, con no sé quién, en no sé dónde”. (ítem 4, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

Como no tienen además conciencia de a lo que se exponen... (ítem 4, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

La gestión de la información que se da través de los medios digitales puede controlarse mediante la información personal que se facilita en el Perfil o la información sobre la localización en las redes sociales. Los/as educadores/as afirman que los/as menores que tienen su perfil abierto son más de lo que indican las respuestas de los cuestionarios. También creen que, quienes tienen el perfil cerrado en la práctica permiten el acceso a sus redes sociales a desconocidos/as accediendo con facilidad a sus peticiones de amistad, por curiosidad o por ampliar el número de seguidores.

Entre los factores que promueven un uso inadecuado e inseguro de la información en las redes sociales están la falta de conciencia acerca de los riesgos de ofrecer información personal en las redes sociales, la búsqueda de aceptación o el deseo de establecer relaciones sociales.

5.1.4.4 Gestión de datos inadecuada en el uso de los medios digitales por edad

Las acciones inadecuadas en la gestión de datos en Internet se dan con más frecuencia a medida que los/as menores en situación de riesgo tienen más edad, por tanto, las mayores diferencias se dan entre los/as más mayores y los/as más pequeños. Aparentemente, los mayores conocimientos que puedan tener los/as mayores respecto a los/as pequeños/as no conllevan una gestión más adecuada de sus datos en Internet.

En cuanto al promedio de acciones inadecuadas en la gestión de datos, en la siguiente tabla observamos que la media de rango más alta, $R_m=39,50$, corresponde al grupo 4 (15-16-17 años), le siguen los grupos 3 (13 y 14 años) con un $R_m= 32,72$ y 2 (11 y 12 años), con un $R_m=23,07$. **La gestión de datos inadecuada aumenta progresivamente con la edad.**

Asimismo, podemos ver que las diferencias en la gestión de datos por los diferentes grupos de edad son estadísticamente significativas, con una $p=.002$ y un Epsilon Cuadrado=.256, por tanto un tamaño del efecto grande, para un intervalo de confianza del 95% y un nivel crítico de significatividad de 0,05.

Tabla 55. Diferencia de rango promedio de la gestión de datos en relación al rango de edad

Descriptivos						
		N	Rango promedio	KRUSKAL-WALLIS		
				H	Sig.	E _R ²
Gestión de Datos de menores en riesgo. @GD_MEDIA	9-10	9	16,00	14,598	,002	,256
	11-12	15	23,07			
	13-14	18	32,72			
	15-16-17	16	39,50			
	Total	58				

Con intención de ver la importancia de las diferencias entre grupos de edad hemos realizado la prueba de Bonferroni:

Tabla 56. Análisis de la gestión de datos en Internet en relación al rango de edad de los/as menores en situación de riesgo

Variable dependiente		(I) Edad	(J) Edad	Sig.	r
Gestión de Datos de menores en riesgo. @GD_MEDIA	Bonferroni	9-10	11-12	1,000	
			13-14	0,83	
			15-16-17	,004	3,086
	Bonferroni	11-12	13-14	,583	
			15-16-17	,036	2,157
	Bonferroni	13-14	15-16-17	1.000	

De este análisis se desprende que las edades **15-16-17 (rango 4)** muestran diferencias estadísticamente significativas respecto a los/as menores de **9 y 10 años (rango 1)**, con una $p=.004$ y una $r=-3,086$, y a los/as menores de **11-12 (rango 2)**, con una $p=.036$ y una $r=2,157$.

5.1.4.5 Gestión de datos inadecuada en el uso de los medios digitales por género

Tabla 57. Análisis de la gestión de datos de los/as menores en situación de riesgo en relación al género

Descriptivos					
		N	Rango Promedio	U de MANN-WHITNEY	
				U	Sig. (bilateral)
Gestión de Datos de menores en riesgo. @GD_MEDIA	F	27	25,85	463,000	,235
	M	29	30,97		
	Total	56			

Los resultados de los análisis de la varianza del Rango promedio de acciones inadecuadas reflejan, con una Sig. bilateral=.235, que tampoco en lo relativo a la Gestión de Datos la variable género tiene una influencia estadísticamente significativa.

5.1.5 Relaciones inadecuadas de los/as menores en situación de riesgo en los medios digitales

En la dimensión “Relaciones” del cuestionario de los/as menores en situación de riesgo, M=1,27, se pregunta sobre el modo en que estos/as se relacionan a través de los medios digitales, inquiriendo acerca de determinadas acciones inadecuadas. Se divide a su vez en las siguientes subdimensiones: Imprudencia, (ítems 1,5,8 M=1,27), Daño a otros/as (ítems 2,3,4,6,7,9 M=1,17), y Falta de implicación (ítem 10, M=1,47) (Ver Anexo 10).

Tabla 58. Frecuencias y Medias de acciones inadecuadas de los/as menores en situación de riesgo en la dimensión Relaciones

		Frecuencia				Media
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Aceptar peticiones de amistad de personas desconocidas	N	36	20	5	1	1,53
	%	58,1%	32,3%	8,1%	1,6%	
Hablar mal de personas conocidas	N	52	9	2	0	1,21
	%	82,5%	14,3%	3,2%	0,0%	
Dejar de lado a personas en las redes sociales	N	36	21	5	1	1,54
	%	57,1%	33,3%	7,9%	1,6%	
Amenazar a otras personas	N	58	5	0	0	1,08
	%	92,1%	7,9%	0,0%	0,0%	
Quedar con personas conocidas en las redes	N	53	7	3	0	1,21
	%	84,1%	11,1%	4,8%	0,0%	

Escribir mentiras sobre otras personas	N	60	2	1	0	1,06
	%	95,2%	3,2%	1,6%	0,0%	
Hacer comentarios que favorecen el acoso	N	60	3	0	0	1,05
	%	95,2%	4,8%	0,0%	0,0%	
Contar cosas muy personales a personas que no conozco bien	N	58	5	0	0	1,08
	%	92,1%	7,9%	0,0%	0,0%	
Reenviar rumores o críticas que pueden hacer daño	N	57	4	2	0	1,13
	%	90,5%	6,3%	3,2%	0,0%	
No implicarse ante el acoso	N	43	11	6	2	1,47
	%	69,4%	17,7%	9,7%	3,2%	

Si nos fijamos en la media de cada acción vemos que los valores más altos, $M=1,54$ y $M= 1,53$ corresponden respectivamente a las acciones *Dejar de lado a personas en las redes sociales* (ítem 3) y *Aceptar peticiones de amistad de personas desconocidas* (ítem 1). A estas acciones les sigue muy de cerca *No implicarse en el acoso* (ítem 10) con una $M= 1,47$.

Dos acciones muestran una media algo menor ($M=1,21$) y son: *Hablar mal de personas conocidas* (ítem2) y *Quedar con personas conocidas en las redes* (ítem5). Las medias más bajas oscilan entre el 1,05 y el 1,08 y corresponden a las acciones relativas a *Hacer comentarios que favorecen el acoso* (ítem 7), *Escribir mentiras sobre otras personas* (ítem 6), a *Amenazar a otras personas* (ítem 4) y a *Contar cosas muy personales a personas que no conozco bien* (ítem 8) (ver anexo 12).

A la vista de los datos de frecuencias observamos que las acciones realizadas por un mayor número de menores son *Dejar de lado a personas en las redes sociales* (ítem 3), $N=27$ y *Aceptar peticiones de amistad de personas desconocidas* (ítem 1), $N=26$.

En ambos casos, la suma de quienes realizan estas acciones *Pocas Veces*, *Muchas veces* o *Siempre* arroja un porcentaje superior al 40%, siendo aproximadamente el 10% quienes realizan estas acciones *Siempre* o *Muchas veces*.

5.1.5.1 Subdimensión Imprudencia en las relaciones a través de los medios digitales (ítems 1,5,8)

- La acción *Aceptar peticiones de amistad de personas desconocidas* es una de las más frecuentes de la dimensión, sin embargo, los/as educadores/as creen que son todavía más los/as menores que la realizan *Siempre*.

Acepto peticiones de personas desconocidas, ¿Siempre un porcentaje del 2%? No me lo creo. (ítem 1, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

Además, opinan que los/as menores creen que la respuesta adecuada a esa pregunta es que no aceptan peticiones de amistad de personas desconocidas, y quieren dar la respuesta que creen que se espera de ellos/as:

- En otro orden de cosas, un alto porcentaje de menores en situación de riesgo afirma no *quedar Nunca con personas conocidas en las redes* (ítem 5, Nunca=84,1%), dato cuestionado por los/as educadores/as.

Una de las razones para cuestionar tal afirmación es que se contradice con acciones concretas conocidas en la intervención:

Yo tengo un chaval que queda con gente, los padres pasan de saber quiénes..., y luego te enseña videos comiendo en Madrid. (ítem 5, sujeto nº 22, grupo de discusión 4)

Otra razón es que no encaja con las actitudes y características que los/as educadores les atribuyen. Por un lado, consideran que este colectivo no sabe protegerse y que actúa de manera arriesgada poniéndose en riesgo de manera habitual:

Nuestros chavales son unos kamikazes en ese aspecto. Los pobres es que no tienen filtro, no tienen barreras en ese aspecto, no saben protegerse, se exponen, son dianas, o sea, son blancos súper fáciles para todo, los pobres chavales nuestros. (ítem 5, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Por otro lado, no consideran desconocidas a aquellas personas de quienes han oído hablar o de quienes tienen alguna referencia, aunque no las conozcan personalmente:

En la pregunta quedo con personas que he conocido en las redes me preguntaban "¿pero con qué tipo de personas?, ¿desconocidas en qué aspecto?" Igual yo les ponía ejemplos de "pues sabes que es del pueblo de al lado y habéis quedado para no sé qué". Y dicen que ese tipo de cosas sí las han hecho, pero no eran totalmente desconocidos... (ítem 5, sujeto nº 11, grupo de discusión 2)

Otra de las razones que, a juicio de los/as educadores/as, puede explicar el alto porcentaje de menores que afirma no quedar con personas desconocidas es su costumbre de no hablar de estas cuestiones ante los referentes adultos:

También es verdad que es información que ellos tampoco comparten ¿no? Si ya de por sí en la intervención con adolescentes ellos tampoco comparten, según mi experiencia, esta información la cuidan bastante tanto de cara a los padres, como a los propios educadores. (ítem 5, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

A mí me sale decir que igual si se daría lo de quedo con personas desconocidas, porque cada vez la gente se conoce más por redes, pero es verdad que tampoco es algo que se oiga, ni en las familias que he tenido ni tampoco en las reuniones de otros compañeros. (ítem 5, sujeto nº 14, grupo de discusión 3)

- Ante el 92,1% de menores en situación de riesgo que dice no *Contar cosas muy personales a personas que no conozco bien Nunca* (ítem 8), los/as educadores/as también cuestionan su veracidad, entendiendo que mienten:

Sobre contar cosas muy personales a personas que no conozco han mentido mucho.
(ítem 8, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

Han mentido un montón, o sea, creo jeh! O a lo mejor han rellenado la encuesta los que mejor uso hacen de Internet y los otros han pensado “me vas a echar aquí una bronca como rellene esto...”. (ítems 8 y 4, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

...o que el concepto “personal” puede ser interpretado de forma diferente por cada uno de los colectivos preguntados:

Pero si ya pones una foto tuya comiendo un helado y dice “estamos comiendo un helado”. Eso ya es personal. (ítem 8, sujeto nº 3, grupo de discusión 1)

Igual ellos no lo entienden así. (ítem 8, sujeto nº 6, grupo de discusión 1)

¿Qué es personal? Lo que consideran ellos, lo que consideramos nosotros, lo que consideran sus padres, lo que considera la sociedad... (ítem 8, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

En esta subdimensión en que se aprecia una diferencia importante entre las respuestas de los/as menores en situación de riesgo y la valoración de los/as educadores/as, estos últimos señalan como motivo para que los/as menores afirmen no realizar las acciones inadecuadas el deseo o la conveniencia de ocultar dichas acciones ante los referentes adultos:

Bueno, aquí jugamos con el factor de lo que se espera socialmente, que no me eche la bronca el educador. (ítem 1, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Luego también, cuando estaban rellenando el cuestionario, yo estaba ayudándoles por si tenían alguna duda, y yo creo que hacen la de ser políticamente correcto. Como dice ella, digo Nunca aceptó peticiones de amistad de personas desconocidas y ya está. Como que no consumen pornografía, no entran en contenidos para adultos... lo políticamente correcto. (ítem 5, sujeto nº 10, grupo de discusión 2)

Como hemos visto, las **Actitudes imprudentes** en las relaciones a través de aparatos digitales son la siguiente subdimensión que se da con más frecuencia, siendo la acción más repetida de esta subdimensión **Acepto peticiones de amistad de personas desconocidas** y se da **Siempre o Muchas veces** entre el 10% de los/as menores.

Por otro lado, el 5% de los/as menores queda con personas desconocidas **Muchas veces**. Estas acciones exponen, según los/as educadores/as a los/as menores a riesgos de los que no son conscientes.

5.1.5.2 Subdimensión Daño a otras personas en las relaciones a través de los medios digitales (ítems 2,3,4,6,7,9)

Las acciones de esta subdimensión han sido realizadas por entre el 5% y el 38% de menores según los/as menores, sin embargo, los equipos educativos consideran que esa respuesta es muy baja en relación a las prácticas que ellos observan y a las características de los/as menores:

No son conscientes de hacer daño a otros o a sí mismos. No son conscientes. Yo, por ejemplo, el otro día estaba en el vestuario de la piscina del polideportivo, y había unas chavalitas jóvenes en el cambiador sacándose selfies y una les dijo “oye perdona estamos aquí cambiándonos” y la chica dijo “no, pero si no sales” y ella le contesta “me da igual” y es como que no, no son conscientes, no, no, no. (ítems 2, 3, 4, 6, 7 y 9, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

No, no se dan cuenta. (ítems 2, 3, 4, 6, 7 y 9, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

Eso es, y la impulsividad. (ítems 2, 3, 4, 6, 7 y 9, sujeto nº 22, grupo de discusión 4)

Entre las acciones de esta subdimensión, *Dejar de lado a otras personas en las redes sociales* es la acción inadecuada más habitual (M=1,54). A pesar de eso, el porcentaje de menores que afirma hacerlo resulta bajo, a ojos de los/as educadores/as, sobre todo entre los/as menores de más edad.

Yo en la tercera columna, “dejo de lado a personas en las redes sociales”, enfocada a los adolescentes no se: igual los de nueve años sí que no han dejado de lado a nadie, pero ya en la adolescencia vas haciendo tu cuadrilla y en la calle o en clase dejan a este o estas dos... Cuesta un poco, pero lo hacen en las redes sociales, que es mucho más fácil, no me creo que no bloqueen, que no silencien. (ítem 3, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Educadores y educadoras, a la vista de los resultados obtenidos a través de los cuestionarios de menores, consideran que el porcentaje de menores que habla mal de personas conocidas (ítem 2, 82,5%) es mucho mayor. Además, opinan que las respuestas de los/as menores pueden deberse a que los/as educadores/as estuvieran presentes al responder a las preguntas y a que las respuestas que han dado son las socialmente aceptables:

Si se hablase de esto entre amigos, sin educadores, el porcentaje sería de 50%, 60%. (ítem 2, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

Igual no son conscientes. (ítem 2, sujeto nº 6, grupo de discusión 1)

Aquí yo creo que habrán hecho lo de: “sé que es lo políticamente correcto, porque realmente sé que lo estoy haciendo mal”. (ítem 2, sujeto nº 11, grupo de discusión 2)

En el caso de las acciones inadecuadas Escribir mentiras sobre otras personas (ítem 6) y Hacer comentarios que favorecen el acoso (ítem 7) ambos con un porcentaje de 95,2%, los/as educadores han tenido conocimiento por parte de quien las ha padecido, pero no por quien las ha realizado.

A mí por lo menos no me han contado las mentiras que han contado sobre otros, pero sí me han contado lo que le han hecho, a una chica en concreto: le hicieron un montaje con un cuerpo desnudo y su cara y se pudo demostrar que era mentira. Pero ellos no dicen "sí, yo he hecho eso también." (ítems 6 y 7, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

El porcentaje de menores que afirma no haber realizado Nunca las acciones de este bloque es muy alto, sobretodo en la Subdimensión Daño a otros/as, con un porcentaje de entre el 83% y el 95%.

- *Amenazar a otras personas* (ítem 4, 92,1%).
- *Reenviar rumores o críticas que pueden hacer daño* (ítem 9, 90,5%).

Este porcentaje tan alto es explicado por educadores/as a partir de la falta de conciencia de los/as menores de estar haciendo daño, perjudicando o poniendo en riesgo, a otros o a sí mismos.

5.1.5.3 Subdimensión Falta de implicación ante el acoso (ítem 10)

Esta subdimensión se compone por una única acción inadecuada, *No implicarse ante el acoso* (ítem 10), mediante la que se pregunta a los/as menores si, ante el conocimiento de una situación de acoso en su entorno, deciden actuar o, por el contrario, deciden no tomar partido. El 69,4% Nunca toma partido, es decir, decide permanecer ajeno y no verse afectado tomando posición en la misma. De esta manera, la postura mayoritaria entre los/as menores en situación de riesgo es la de no apoyar el comportamiento acosador ni defender a quien está siendo acosado, sino permanecer alejado de esa situación.

5.1.5.4 Relaciones inadecuadas en los medios digitales por edad

Como ocurre en casi todas las dimensiones analizadas hasta el momento, y como vemos en el siguiente gráfico, **a mayor edad mayor es la frecuencia de acciones inadecuadas realizadas a través de los medios digitales, lo que hace que haya diferencias importantes entre los/as más pequeños y los/as mayores, y menos diferencia entre los grupos de edad intermedios o próximos entre sí.**

El Rango Promedio más alto, $R_m=36,84$, corresponde al rango 4 (15-16-17 años), al que le sigue el rango 3 (13 y 14 años) con un $R_m=31,29$.

Visiblemente más bajas son los promedios de los grupos 2 (11 y 12 años) y 1 (9 y 10 años), siendo el primero de 24,25 y el segundo de 15,00.

Tabla 59. Diferencia de rango promedio de las relaciones en Internet en relación al rango de edad

Descriptivos						
		N	Rango promedio	KRUSKAL-WALLIS		
				H	Sig.	E _R ²
Relaciones de menores en riesgo. @RE_MEDIA	9-10	9	15,00	12,207	,007	,214
	11-12	15	24,25			
	13-14	18	31,29			
	15-16-17	16	36,84			
	Total	58				

La columna de análisis de varianza refleja la existencia de diferencias estadísticamente significativas, con una $H=12,207$ y un tamaño del efecto grande (Epsilon Cuadrado=.214) en la realización de las acciones inadecuadas por las que han sido preguntados los/as menores en riesgo en el ámbito de sus relaciones a través de los medios digitales, analizando esas acciones en función de los grupos de edad categorizados, siempre para un intervalo de confianza del 95% y un nivel crítico de significatividad de 0,05.

Con intención de ver la importancia de esas diferencias hemos realizado la prueba de Bonferroni en la que se observan diferencias estadísticamente significativas entre el rango 1 (9 y 10 años) y el rango 4 (15, 16 y 17 años y $R_m=36,84$) con una $p=.006$ y una $r=2,919$.

Tabla 60. Análisis de las acciones inadecuadas en las relaciones de Internet en relación al rango de edad de los/as menores en situación de riesgo

Variable dependiente		(I) Edad	(J) Edad	Sig.	r
Relaciones de menores en riesgo. @RE_MEDIA	Bonferroni	9-10	11-12	1,000	
			13-14	,082	
			15-16-17	,006	2,919
	Bonferroni	11-12	13-14	1,000	
			15-16-17	,191	
	Bonferroni	13-14	15-16-17	1,000	

5.1.5.5 Relaciones inadecuadas en los medios digitales por género

Tabla 61. Análisis de las relaciones en Internet de los/as menores en situación de riesgo en relación al género

Descriptivos					
		N	Rango Promedio	U de MANN-WHITNEY	
				U	Sig. (bilateral)
Relaciones de menores en riesgo. @RE_MEDIA	F	26	25,77	409,000	,428
	M	28	29,11		
	Total	54			

Siguiendo la tendencia de las dimensiones anteriores, los análisis de varianza de las medias de acciones inadecuadas y la prueba U de Mann-Whitney sobre las Relaciones a través de los medios digitales demuestran que el género de los/as menores no influye de manera estadísticamente significativa con una $p=.428$.

5.1.6 Publicaciones inadecuadas realizadas por los/as menores en situación de riesgo en los medios digitales

Esta dimensión se refiere a los contenidos que los/as menores publican o reenvían en los medios digitales y el modo en que lo hacen. La media de esta dimensión es $M=1,30$, y la de las dos subdimensiones que la componen, Subdimensión Publicar sin permiso (ítems 1 a 3 y $M=1,84$) y Subdimensión Daño a otros o a mí mismo (ítems 4 a 8 y $M=1,11$) (ver anexo 10).

En las filas de la tabla de Estadísticos descriptivos por ítems (ver anexo 13) se presenta un listado de acciones inadecuadas en relación a las publicaciones en los medios digitales. En la columna "Media" observamos el valor de la media de cada una de las acciones, correspondiendo el valor más alto ($M= 2,21$) a la acción *Subir fotos sin permiso paterno/materno* (ítem 1), a la que sigue con una $M=2,00$ *Publicar fotos o videos sin permiso* de padres/madres (ítem 3).

A casi un punto de estos valores, con medias que rondan el 1,00, se encuentran el resto de las acciones de esta dimensión: Media= $1,32$, *Publicar fotos o videos de amigos/os sin su permiso* (ítem 2), $M=1,25$ *Publicar contenidos inadecuados para la edad de mis amigos/as* (ítem 6), $M= 1,13$ *Subir fotos o videos comprometidos de otras personas sin que lo sepan* (ítem 4) y *Publicar mis fotos y videos y sentirme mal por ello* (ítem 7), $M=1,05$ *Reenviar fotos o videos que hacen daño a otras personas* (ítem 8) y, por último con una $M=1,00$, *Publicar fotos o videos que favorecen el acoso a otras personas* (ítem 5).

Los ítems 1 y 3, presentan una amplia dispersión de datos mientras que la publicación de contenidos que favorecen el acoso a otras personas ha recibido una respuesta unánime de los/las menores en riesgo que afirman no haberlo hecho *Nunca*.

Estos son los resultados obtenidos en relación a la frecuencia y media de realización de cada una de las acciones:

Tabla 62. Frecuencias y Descriptivos de acciones inadecuadas de los/as menores en situación de riesgo en la dimensión Publicaciones

	Frecuencia					Media
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Subir fotos sin permiso paterno/materno	N	31	7	4	20	2,21
	%	50,0%	11,3%	6,5%	32,3%	
Publicar fotos o videos de amigas/os sin su permiso	N	49	8	3	2	1,32
	%	79,0%	12,9%	4,8%	3,2%	
Publicar fotos o videos con amigas/as sin permiso de sus padres/madres	N	37	3	7	15	2,00
	%	59,7%	4,8%	11,3%	24,2%	
Subir fotos o videos comprometidos de otras personas sin que lo sepan	N	55	6	1	0	1,13
	%	88,7%	9,7%	1,6%	0,0%	
Publicar fotos o comentarios que favorecen el acoso a otras personas	N	62	0	0	0	1,00
	%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
Publicar contenidos inadecuados para la edad de mis amigos/as	N	50	8	2	1	1,25
	%	82,0%	13,1%	3,3%	1,6%	
Publicar mis fotos o videos y sentirme mal por ello	N	55	6	1	0	1,13
	%	88,7%	9,7%	1,6%	0,0%	
Reenviar fotos o videos que hacen daño a otras personas.	N	60	1	1	0	1,05
	%	96,8%	1,6%	1,6%	0,0%	

5.1.6.1 Subdimensión Publicar sin permiso (ítems 1 a 3)

Esta dimensión la conforman los ítems: *Subir fotos sin permiso paterno/materno*, *Publicar fotos o videos con amigas/as sin permiso de padres/madres* y *Publicar fotos o videos de amigas/os sin su permiso*.

Como se puede ver en este análisis de frecuencias la acción realizada por un mayor número de menores es *Subir fotos sin permiso paterno/materno* (ítem 1), y la realiza la mitad de los/as menores en riesgo que han respondido, N=31. En segundo lugar, está la acción *Publicar fotos o videos con amigas/as sin permiso de padres/madres* (ítem 3), realizada por casi la mitad del grupo, N=25. En ambos casos es muy llamativo que entre el 35% y el 38% realiza estas acciones *Siempre o Muchas veces*.

Los datos cualitativos explican el alto porcentaje de respuesta positiva aludiendo a la sensación de los/as menores de que estas acciones no requieren del permiso de padres y madres:

Yo me acuerdo que haciendo estas preguntas se reían “¿qué permiso?”. Tengo 15 años. ¿Qué permiso me va a dar la ama para publicar una foto?” O sea..., no hace falta el permiso para nada. (ítem 1, sujeto nº11, grupo de discusión 2)

A esto añaden que los propios padres y madres no son conscientes de que su permiso es necesario para realizar estas publicaciones:

Es más, los padres yo creo que no lo saben. (ítem 1, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Por último, señalan que a los/as menores les resulta sencillo obviar la falta de permiso y publicar fotos o videos:

En caso de que supieran, saltarse ese permiso también es fácil. (ítem 1, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

En un segundo nivel de frecuencia de realización, con un porcentaje del 21% y siendo N=13, está la acción de *Publicar fotos o videos de amigas/os sin su permiso* (ítem 2). En este caso, educadores y educadoras entienden que este permiso entre amigos/as puede estar implícito ya que, habitualmente, sobreentienden que el objetivo de tomar esas fotografías es, precisamente, su publicación en alguna red social:

Yo creo que entre amigas sí hacen esto de cubrirse unas a otras. (ítem 2, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

Porque seguramente antes de hacer la foto ya tienen el objetivo de subirla. Normalmente yo lo que oigo de los chavales es: “Vamos a hacernos una foto aquí para subirla en...” Y luego si sale mal no se sube y también lo consensuan entre todos. Pero yo creo que el objetivo de hacerse una foto ya es para conseguir Likes... (ítem 2, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

- Sharenting:

Como se ha explicado en apartados anteriores, con este término nos referimos a la acción mediante la cual los/as progenitores comparten en Internet información sobre ellos mismo y sus hijos/as.

En relación a esta práctica preocupa a educadores/as el ejemplo que padres y madres dan a los/as menores al mostrar a sus propios hijos/as en sus redes sociales, canales de Youtube, etc. y opinan que no conocen los efectos que pueden tener las publicaciones de imágenes y/o datos de sus propios hijos/as:

Pero luego también muchos padres exponen de cierta manera... Un montón de padres suben a las redes sociales fotos de sus hijos y esto está empezando a tener consecuencias... ¿Hasta qué punto los adultos son conscientes de esos datos que

comparten ya sea en forma de foto o de nombre y apellidos...? ¿Qué repercusión tiene eso que queda ahí colgado en una nube? Yo creo que no ven las consecuencias. (ítems 1 a 3, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

Educadores/as consideran que esta exposición de sus hijos/as en las redes sociales tiene diversos efectos negativos sobre ellos/as:

La consideración de que tanto su imagen como la información sobre él o ella misma pertenece al ámbito de lo público, siendo susceptible de difusión, y no de lo privado y susceptible de ser protegido del conocimiento y uso ajeno.

La normalización de la exposición de información de carácter personal en la red y la repetición de este comportamiento aprendido.

Entonces al final tú con esa misma acción lo que transmites es que eso es normal, que eso está bien. Y bueno, pues al final también cuando los chavales son adolescentes lo reproducen ¿no? (ítems 1 a 3, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

Yo creo que al final estamos un poco en esta sociedad de la exposición ¿no? Que todo el mundo expone un poco su vida, que yo creo que va al hilo de estos nuevos YouTubers. Parece que eso es lo que vale ¿no? Exponer. (ítems 1 a 3, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

Como hemos visto en la descripción de las medias y frecuencias de cada ítem, las acciones más frecuentes de esta dimensión pertenecen a la Subdimensión Publicar sin permiso: la suma de los/as menores que *Publica fotos o videos con amigos/os sin permiso de sus padres Siempre o Muchas veces* es del 35% mientras que la suma de los/as menores que *Suben sus fotos o videos sin permiso Siempre o Muchas veces* es del 38%. En este sentido, los/as educadores/as destacan la falta de conciencia de los/as menores sobre la necesidad del permiso de los progenitores para publicar y el impacto negativo que las malas prácticas de padres y madres tiene en los usos de los/as menores.

5.1.6.2 Subdimensión Daño a otros o a mí mismo (ítems 4 a 8)

El 18% de los/as menores, N=11, *Publica contenidos inadecuados para la edad de sus amigos/as* (ítem 6, suma de quienes los hacen Pocas veces 13,1%, Muchas veces 3,3% y Siempre 1,6%). Desde el equipo de educadores/as señalan que estos/as menores pertenecen a un colectivo que tiene dificultades para distinguir la conveniencia de determinadas acciones y/o contenidos en función de las edades o circunstancias. A pesar de ello, entienden que si se les muestra lo inadecuado de la acción o contenido es posible reflexionar con ellos/as sobre esas cuestiones:

Es que a veces pueden hacer cosas o publicar cosas que ellos no son conscientes de la repercusión ni de lo que supone al otro. Estamos hablando de familias con una falta de valores muy importante, morales y demás..., entonces ese tipo de cosas se les escapan. Pero si le dices “¿oye tú te das cuenta que ...?” Entonces ahí igual se

puede hacer algún trabajo de reflexión con él... (ítem 6, sujeto nº 16, grupo de discusión 1)

En el caso de la acción *Reenviar fotos o videos que hacen daño a otras personas* (ítem 8), observamos que solamente el 3,2% (N=2) de los/as menores la ha realizado *Pocas veces o Muchas Veces*, mientras que el 96,8% afirma no haberlo hecho nunca. Los/as educadores/as consideran que este porcentaje tan bajo no refleja la realidad, sino que en la práctica esta acción la realizan con más frecuencia. Además, creen que la facilidad de acceso a esos contenidos y la falta de conciencia respecto a los perjuicios causados al reenviarlos pueden ser factores que favorezcan su realización:

Hombre...yo no me creo que no reenvíen porque, a los adultos nos llegan mil historias pues a los chavales segurísimo que también. Esto no es real. Además, a nada que sean videos con contenidos sexual, de violencia...les atraen un montón.” Bueno, es mi percepción.

¿Puede ser que no se den cuenta que lo que reenvían puede hacer daño?, ¿o no lo valoren así? (ítem 8, sujeto nº 14, grupo de discusión 3)

Lo que pasa es que yo sí creo que hay esa distancia de, si no le conozco pues eso de daño a otra persona igual no lo veo, igual con conocidos no lo hago ¿no? Porque al final los contenidos quedan muy neutrales. (ítem 8, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

Finalmente, como ya se ha anticipado en el análisis de la tabla de descriptivos, ninguno de los/as menores en riesgo afirma *Haber publicado fotos o comentarios que favorecen el acoso a otras personas* (ítem 5).

En este sentido, los/as educadores/as entienden que los/as menores pueden no ser conscientes de los efectos que tienen sus publicaciones ya que es un acto automatizado que se ha convertido en un hábito y que no va acompañado de una reflexión previa o posterior a la publicación:

Falta de conciencia, “lo hago automático”. (ítem 5, sujeto nº 14, grupo de discusión 3)

A esta falta de reflexión se añade su dificultad para ponerse en la piel de otra persona o colectivo:

Pero también es la interpretación que hagan. El nivel de empatía de nuestros chavales pues está muy limitado: no se ponen en el lugar del otro, eso no existe. (ítem 5, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Por último, educadores y educadoras piensan que los/as menores encuentran grave el acto de enviar contenidos que favorecen el acoso, pero no el acto de reenviarlo cuando ya está en la red.

“La culpa es del que lo ha hecho no de quien reenvía”. (ítem 5, sujeto nº 15, grupo de discusión 3)

Ante los bajos porcentajes de acciones inadecuadas reconocidas por los/as menores en esta subdimensión los/as educadores/as muestran su discrepancia, pero señalan que esas publicaciones pertenecen a los/as menores y los/as educadores/as y sólo tienen conocimiento de ellas si se las quieren mostrar o les transmiten su contenido.

No claro, claro. No accedemos a nada, ni a las redes sociales ni a nada de nada, pero igual te enseñen ellos. (ítems 1 a 8, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Las acciones de la dimensión Daño a otros/as o a mí mismo/a son realizadas por entre el 3,2% y el 18%, salvo la acción *Publico fotos o comentarios que favorecen el acoso a otras personas*, que, según las respuestas recibidas, no se realiza Nunca.

Yo no he conocido a nadie que le haya pasado. (ítems 5 a 8, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

Yo sí, sí. (ítems 5 a 8, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Si. Yo por ejemplo la chavala esta que mandó las fotos que os he dicho ligerita de ropa, luego eso sí se puede trabajar con ella. Pero bueno, es difícil que hagan esa reflexión. (ítems 5 a 8, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Entre las acciones de esta dimensión el ítem 7, *Publico mis fotos o videos y luego me siento mal por ello*, los/as menores afirman que no les ha ocurrido *Nunca* en un porcentaje del 88,7%, *Pocas veces* al 9,7% y *Muchas veces* solamente al 1,6%. Solamente algunos/as educadores/as han tenido conocimiento de ello y han podido intervenir. Además, creen que una razón para que no se sientan mal puede ser que no son conscientes de que, a pesar de que las borren en sus dispositivos, las imágenes y los videos no desaparecen:

No. [En referencia a si son o no conscientes de que las imágenes no desaparecen al borrarlas] (ítem 7, sujetos nº 14 a 17, grupo de discusión 3)

Si. Yo por ejemplo la chavala esta que mandó las fotos que os he dicho ligerita de ropa, luego eso sí se puede trabajar con ella, y sí que hay en ese momento "bueno ostras" ¿no? Pero bueno, ésta que os cuento de publicar su vida está en un momento que no es capaz de hacer ninguna reflexión. Imposible. (ítem 7, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

A pesar de la falta de empatía y conciencia de las repercusiones de estas acciones inadecuadas, **los/as menores habitualmente borran ese tipo de publicaciones**, aunque según los/as educadores/as la razón es no tener problemas por haber publicado y no tanto que consideren que han actuado de manera incorrecta:

Lo que suelen hacer es borrar muchas veces mensajes, conversaciones o fotos, para que no me pillen y punto pelota. (ítems 5 a 8, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

No porque no se sienta bien con lo que ha hecho... (ítems 5 a 8, sujeto nº 3, grupo de discusión 1)

Yo creo que ellos creen que si lo borran (en Facebook...) está borrado. (ítems 5 a 8, sujeto nº 15, grupo de discusión 3)

La opinión generalizada entre los/as educadores/as es que **los/as menores no están preparados para gestionar su imagen digital:**

No están preparados. (ítems 1 a 8, sujetos nº 1 a 6, grupo de discusión 1)

Son súper vulnerables, son más vulnerables que cualquier otro. (ítems 1 a 8, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Según las/los educadores, entre los factores que dificultan una correcta gestión de su imagen digital están una autoestima baja, unida a la importancia que los/as adolescentes dan a la propia imagen. Esta combinación lleva frecuentemente a ofrecer una imagen que compense esa falta de autoestima, mostrándose seguros/as, atrevidos/as y confiados/as en su gestión de los medios digitales y también en su forma de relacionarse.

Yo creo que la base también es la falta de autoestima y, sobre todo con la adolescencia se juntan en el período que, aunque ellos vayan muy de guays, luego realmente... (ítems 1 a 8, sujeto nº 3, grupo de discusión 1)

Por eso hacen las amistades o novios en Internet, luego de repente le dice a la abuela que quiere ir a Madrid... (ítems 1 a 8, sujeto nº 3, grupo de discusión 1)

Al mismo tiempo, esa necesidad de recibir atención hace que estén muy receptivos/as y confiados/as respecto a las muestras de interés que reciben en la red:

Que he conocido al príncipe azul...Luego encima con poquito que les digan, como se ilusionan tanto con todo...Las pobres, buscan cariño en cualquier parte (ítems 1 a 8, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Sí. Eso estoy trabajando yo con una adolescente. Es que es impresionante. "Es que me ha dicho que me quiere". ¿Desde cuándo? "No, hace 3 horas". (ítems 1 a 8, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

Me estoy acordando de la chica esta gitana que os he contado...que mandó las fotos y tal, que es verdad, que vino un tío de Asturias a darle un anillo ¡eh!. Y se presentó con un anillo y se van a casar y todo. (ítems 1 a 8, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Además, educadores y educadoras consideran que carecen de información y de conciencia sobre las repercusiones del uso que hacen del medio digital.

Les falta mucha información, no son conscientes realmente de lo que están haciendo ni hasta dónde pueden llegar sus acciones. (ítems 1 a 8, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

A esto se une que sus referentes en los medios digitales frecuentemente contribuyen a normalizar la sobreexposición en la red:

Y sobre todo ahora esa influencia de Youtubers, Instagramers es tan grande en ellos que...cuando me he metido y he visto las fotos que suben muchos menores yo creo que es bastante preocupante ¿no?, la exposición, es imitar a eso que ahora está teniendo tanto éxito. (ítems 1 a 8, sujeto nº 14, grupo de discusión 3)

Es importante mencionar que las dificultades de los/as adolescentes para gestionar adecuadamente su imagen se dan tanto en el entorno virtual como en el entorno real. En la práctica, las características del espacio digital permiten, gracias al anonimato, la distancia, las posibilidades de crear e inventar, etc., proyectar una imagen completamente distinta y mejorada respecto a la imagen real:

Es que tampoco pueden gestionar su imagen real, nuestras familias no pueden. Tienen muchísimas carencias. Aquí puedes construir desde cero, la imagen digital, la realidad es otra historia. (ítems 1 a 8, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

5.1.6.3 Publicaciones inadecuadas en los medios digitales por edad

En cuanto al promedio de publicaciones inadecuadas destaca el $R_m=40,56$ del grupo 4 (15, 16 y 17 años) sobre el de los demás rangos de edad que van disminuyendo a medida que baja la edad: grupo 3 (13 y 14 años) que $R_m=27,47$, grupo 2 (11 y 12 años), $R_m=22,08$, y grupo 1 (9 y 10 años), $R_m=17,25$.

A juzgar por los datos, los/as menores de menos edad son quienes menos publicaciones inadecuadas realizan y los de más edad los que más a menudo lo hacen. Es decir, a mayor edad, más publicaciones inadecuadas, y viceversa.

Tabla 63. Diferencia de rango promedio de las publicaciones en Internet en relación al rango de edad

Descriptivos						
		N	Rango Promedio	KRUSKAL-WALLIS		
				H	Sig.	E_R^2
Publicaciones de menores en riesgo. @PU_MEDIA	9-10	8	17,25	15,634	,001	,284
	11-12	13	22,08			
	13-14	19	27,47			
	15-16-17	16	40,56			
	Total	56				

Como muestra la tabla... en la columna Sig., con una significatividad de $p = .001$ y un tamaño del efecto grande ($E_R^2 = .284$), las publicaciones inadecuadas realizadas por los diferentes grupos de edad presentan diferencias significativas en la variable @PU_MEDIA, para un intervalo de confianza del 95% y un nivel crítico de significatividad de 0,05.

Con intención de ver la importancia de esas diferencias entre los grupos de edad hemos realizado un análisis de Bonferroni en el que se observan diferencias claras entre grupos.

Tabla 64. Análisis de las publicaciones en Internet en relación al rango de edad de los/as menores en situación de riesgo

Variable dependiente		(I) Edad	(J) Edad	Sig.	r
Publicaciones de menores en riesgo. @PU_MEDIA	Bonferroni	9-10	11-12	1,000	
			13-14	,747	
			15-16-17	,004	2,988
	Bonferroni	11-12	13-14	1,000	
			15-16-17	,010	2,471
	Bonferroni	13-14	15-16-17	,087	

Las edades **9 y 10 (rango 1)** muestran diferencias significativas respecto al rango de 15-16-17 años con una $p = .004$ y un tamaño del efecto $r = -2,988$.

Las edades **11-12 (rango 2)** muestran diferencias estadísticamente significativas solamente con el rango 15-16-17, con una $p = .010$ y un tamaño del efecto $r = 2,471$.

Como se puede apreciar en las tablas anteriores el promedio de la dimensión Publicaciones para cada categoría de edad aumenta a medida que la edad también es mayor, dándose promedios más altos entre los/as de más edad y mayores diferencias entre los grupos de edad más distantes entre sí.

5.1.6.4 Publicaciones inadecuadas en los medios digitales por género

Tabla 65. Análisis de las publicaciones en Internet de los/as menores en situación de riesgo en relación al género

Descriptivos					
		N	Rango Promedio	U de MANN-WHITNEY	
				U	Sig. (bilateral)
Publicaciones de menores en riesgo. @PU_MEDIA	F	26	28,13	373,500	,951
	M	29	27,88		
	Total	55			

En lo que respecta a la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas entre las publicaciones que chicos y chicas realizan, los análisis de la varianza de los rangos promedio de acciones inadecuadas, con una Sig. bilateral=.951, reflejan que no existe tal diferencia.

A continuación, se presentan las tres dimensiones del cuestionario que analizan la opinión de los/as menores sobre el papel que sus padres y madres desempeñan respecto a su uso de los medios digitales, comenzando por la dimensión que estudia la valoración de los/as menores sobre la mediación parental que reciben en el uso de los medios digitales. A esta le seguirán las dimensiones Normas y Límites y Ayuda y Acompañamiento.

5.1.7 Importancia de Padres y Madres en el uso que los/as menores en situación de riesgo hacen de los medios digitales

En este apartado se pregunta a los/as menores en riesgo su opinión sobre la importancia que sus padres/madres le dan al uso de Internet de sus hijos/as, siendo la media de esta dimensión de $M=2,75$. El contenido se divide en tres subdimensiones que estudian: la Preocupación (ítems 1 a 4 y $M=2,88$), los Conocimientos (ítems 7 a 11 y $M=2,65$) y la Disponibilidad (ítems 5 y 6 y $M=2,26$) (ver anexo 10).

En la tabla de Estadísticos descriptivos (ver anexo 14) en que los/as menores valoran distintos aspectos de sus padres/madres sobre el uso que ellos mismos hacen de Internet, observamos que los ítems que presentan una media más baja son el ítem 5 y el ítem 10, esto es, valoran que, aunque sus padres tengan que realizar otras tareas, no *Les permiten utilizar Internet más tiempo del debido* ($M=2,05$) y que no *Desean que sus padres sepan más de lo que él/ella hace en Internet* ($M=2,07$).

También presenta una media baja ($M=2,43$) el ítem 8, que afirma que *Los/as padres/madres creen que saben lo necesario para ayudarlo a usar Internet*. Tampoco son muchos/as, $M=2,47$, quienes consideran que *Sus padres/madres están disponibles para ayudarlo a usar Internet* (ítem 6). De la misma manera, el ítem 11, *Saben lo que hago en Internet*, presenta una Media de 2,66.

La media de quienes consideran que *Sus padres/madres se preocupan de que pase demasiado tiempo en Internet* (ítem 3), asciende a 2,79.

Si observamos a qué ítems corresponden las medias más altas vemos que son aquellos en que padres/madres reconocen el conocimiento de los/as menores para usar Internet: el ítem 9, *Creencia de que los/as menores saben lo necesario para usar Internet*, con una media de 3,02 y el ítem 7, *Creencia de que los/as menores saben más que sus padres/madres y educadores sobre el uso de Internet* con una media de 3,00.

A estos ítems les siguen aquellos que reconocen la preocupación de padres/madres sobre determinados aspectos del uso de Internet de los/as menores: con una $M=2,92$, la *Preocupación de que vea en Internet contenidos que no le convienen* (ítem 2) y la *Preocupación de que de información personal en Internet* (ítem 4), y con una Media= $2,98$, la *Preocupación de que alguien desconocido contacte con los/as menores en Internet* (ítem 1).

Casi todas estas acciones tienen en común que presentan una dispersión de datos alta ya que en todos los ítems la desviación estándar es superior a 1.

A continuación, vemos los resultados obtenidos en relación a la frecuencia y porcentaje de realización de cada una de las acciones:

Tabla 66. Frecuencias y Medias de la dimensión Importancia de padres/madres en el uso de Internet de los/as menores en situación de riesgo

	Frecuencia					Media
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Preocupación por que desconocidos contacten con los/as menores por Internet	N	13	6	11	31	2,98
	%	21,3%	9,8%	18,0%	50,8%	
Preocupación por que el/la menor vea contenido inconveniente en Internet	N	12	9	13	28	2,92
	%	19,4%	14,5%	21,0%	45,2%	
Preocupación por que el/la menor pase demasiado tiempo en Internet	N	13	11	15	24	2,79
	%	20,6%	17,5%	23,8%	38,1%	
Preocupación por que el/la menor de información personal en Internet	N	13	8	12	29	2,92
	%	21,0%	12,9%	19,4%	46,8%	
Permiso de padres/madres para utilizar Internet más tiempo del debido	N	24	22	5	11	2,05
	%	38,7%	35,5%	8,1%	17,7%	
Disponibilidad para ayudar a los/as menores a usar Internet	N	18	16	9	19	2,47
	%	29,0%	25,8%	14,5%	30,6%	

Creencia de que los/as menores saben más que padres/madres sobre el uso de Internet	N	13	4	14	30	3,00
	%	21,3%	6,6%	23,0%	49,2%	
Conocimiento de padres/madres para ayudar a los/as menores a usar Internet	N	20	11	14	16	2,43
	%	32,8%	18,0%	23,0%	26,2%	
Creencia de que los/as menores saben lo necesario para usar Internet	N	10	8	12	29	3,02
	%	16,9%	13,6%	20,3%	49,2%	
Deseo que sepan más sobre lo que los/as menores hacen en Internet	N	23	15	13	7	2,07
	%	39,7%	25,9%	22,4%	12,1%	
Conocimiento sobre lo que los/as menores hacen en Internet	N	15	11	16	20	2,66
	%	24,2%	17,7%	25,8%	32,3%	

A pesar de que, como se desprende del análisis de descriptivos, hemos visto que los ítems relativos a la preocupación de padres/madres presentan medias muy altas en el conjunto de esta dimensión, si nos fijamos en la tabla de frecuencias observamos que alrededor de un 20% de los/as menores afirma que *Nunca* se preocupan por: *Que un desconocido contacte con él/ella a través de Internet* (ítem 1, N=13), *Que de información personal en Internet* (ítem 4, N=13), que pase demasiado tiempo en Internet (ítem 3, N=13), *Que vea contenido inconveniente en Internet* (ítem 2, N=12).

Un 24,2% *Nunca Sabe lo que hacen en Internet* (ítem 11, N=15), un 29% *Nunca Está disponible para ayudarles a usar Internet* (ítem 6, N=18) y un 32,8% *Nunca Cree que está preparado/a para ayudar a los/as menores a usar Internet* (ítem 8, N=20).

Por otro lado, un 17% *Siempre* recibe *Permiso de sus padres/madres para usar Internet más tiempo del debido cuando estos están ocupados en alguna tarea* (ítem 5, N=11).

En relación a los conocimientos de los/as menores para el uso de Internet, el 49,2% cree que los/as menores *Siempre Saben lo necesario para usar Internet* (ítem 9, N=29) y el 49,2% cree que *Siempre Saben más que ellos* (ítem 7, N=30).

Por otro lado, un 39,7% de los/as menores *Nunca Quiere que sepan más sobre hace en Internet* (ítem 10, N=23).

5.1.7.1 Subdimensión Conocimientos de los adultos responsables sobre los medios digitales (ítems 7 a 11)

Esta es la subdimensión que tiene la frecuencia más alta: el 72% de los/as menores *Cree que sus adultos responsables piensan Siempre o Muchas veces que los/as menores saben más que ellos* y, el 69%, que *los/as menores saben lo necesario para usar Internet*.

En relación a la primera afirmación, *Creen que sé más que ellos sobre el uso de Internet*, **los/as educadores/as muestran su conformidad:**

Eso sí... (ítem 7, sujetos nº 1, 2, 3, 4, 5 y 6, grupo de discusión 1)

Es que hay una brecha, tecnológicamente quiero decir, entre lo que han vivido los padres y los chavales. Para los padres es muy difícil. (ítem 7, sujeto nº 10, grupo de discusión 2)

En algunos casos han compartido los juegos: "el padre con el hijo: ¿nos echamos un FIFA o un NBA?". Jugar los dos con las consolas sí, luego ya a nivel de aplicaciones de Instagram y todo eso se les va. (ítem 7, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Por el contrario, **están en desacuerdo con la respuesta afirmativa de los/as menores de que los padres saben lo que los hijos hacen en Internet** y creen que llegar a tener esa información resulta muy difícil para padres y madres:

Saben lo que ellos les dicen. (ítem 11, sujeto nº 5, grupo de discusión 1)

Yo no creo que sepan tanto qué hacen en Internet. (ítem 11, sujeto nº 15, grupo de discusión 3)

Al final son también padres que no tienen las herramientas necesarias para poder gestionar todo eso. Cada situación es muy diferente... (ítem 11, sujeto nº 11, grupo de discusión 2)

Y luego estar siempre de policía, controlando, es muy difícil. Si no tienes un interés genuino por compartir qué es lo que hacen, un poco de curiosidad, que te salga a ti un poco... ese compartir e interesarte por lo que hacen es difícil. Es quedarse solamente en el control. (ítem 11, sujeto nº 12, grupo de discusión 2)

5.1.7.2 Subdimensión Preocupación de padres y madres sobre el uso de los medios digitales de sus hijos/as (ítems 1 a 4)

La subdimensión Preocupación también destaca por el alto grado de frecuencia en que se dan sus acciones: entre el 66% y 69% de los/as menores cree que a los/as adultos/as de quienes dependen les preocupan *Siempre o Muchas veces* las acciones de esta dimensión.

Cabe mencionar que hay entre un 19% y un 21% de menores que *Cree que a los adultos que se responsabilizan de ellos/as no les preocupan Nunca*. Este porcentaje sube si incluimos a los que creen que les preocupan *Pocas veces*, en cuyo caso es de entre el 31% y el 38%.

Está bien sí, está bien que los/as menores tengan una percepción más positiva. (ítems 1 a 4, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

Preocupación está claro que sí la tienen, de ahí al acto... (ítems 1 a 4, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Yo en mis casos no. Yo me acuerdo de la chavala esta que sube las fotos y se expone bastante. La madre cuando se enteró sí, ¡un drama...! Pero se quedó ahí. Le cayó una bronca del copón a la chavala, pero ya está. Ya lo ha minimizado todo. Tampoco ha puesto en marcha nada para intentar ayudar a su hija o, bueno, corregir... Es como: ¿preocupación?, si, ¿hago algo por ella? No sé... (ítems 1 a 4, sujeto nº 11, grupo de discusión 2)

5.1.7.3 Subdimensión Disponibilidad de padres y madres a acompañar a sus hijos/as en el uso de los medios digitales

En lo que a la Disponibilidad se refiere, el 54,84% de los/as menores Cree que los adultos responsables Nunca o Pocas veces están disponibles para ayudarle a usar Internet. Por el contrario, el 30,65% cree que están disponibles Siempre.

Yo creo que han mentido mucho. (ítem 6, sujeto nº 3, grupo de discusión 1)

O que le diga: sí estoy disponible pero ahora no me rayes. (ítem 6, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

O cuando son más pequeños, “¿juegas conmigo?”, disponibilidad también en ese sentido...no sé... (ítem 6, sujeto nº 12, grupo de discusión 2)

Luego también, a las familias que tenemos les cuesta compartir a veces tiempo con los chavales, en general, incluso para la hora de cenar. (ítem 6, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Sí, deseo ya habrá, pero... Y luego está la barrera del conocimiento: “vale, estoy disponible para ayudarte, pero no sé”. Eso sí es muy real. (ítem 6, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Sobre Si tienen que hacer otras tareas me dejan utilizarlo más tiempo del debido, mi experiencia es que lo hacen Siempre. Es como “te dejo el aparatito...”. Incluso en la sillita. (ítem 5, sujetos nº 14 y 16, grupo de discusión 3)

A la vista de las respuestas de menores y educadores en esta dimensión, llama la atención la importante discrepancia que hay entre un colectivo y otro.

5.1.7.4 Importancia de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo por edad

En la visión de los/as menores sobre la manera en que sus padres y madres pautan o acompañan su uso de los medios digitales, se observan diferencias en función de los rangos de edad. De esta manera, los/as más pequeños/as (9 y 10 años) y los/as mayores (15, 16 y 17

años) presentan medias más bajas y los/as menores de entre 11 y 14 años presentan medias similares.

Tabla 67. Diferencia de rango promedio de las normas y límites en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo en relación al rango de edad

		N	Media	Desviación estándar	ANOVA	
					F	Sig.
Normas y Límites de menores en riesgo. @IM_MEDIA	9-10		2,39	,688	1,272	,294
	11-12	15	2,82	,566		
	13-14	15	2,67	,499		
	15-16-17	16	2,56	,427		
	Total	53	2,64	,530		

La media total de esta dimensión es 2,64 pero si nos fijamos en las medias de cada rango de edad observamos que solamente los rangos 3 (13 y 14 años) y 4 (15, 16 y 17 años) presentan un valor similar, 2,67 y 2,56 respectivamente. Por el contrario, el rango 1 (9 y 10 años) presenta el valor más bajo, de 2,39. Finalmente, es el rango 2 (11 y 12 años) el que presenta una media más alta, $M=2,82$.

Como muestra el análisis de varianzas, con una significatividad de $p= .294$, la importancia que los/as menores consideran que padres y madres tienen en su propio uso de Internet no presenta diferencias estadísticamente significativas en la variable @IM_MEDIA, para un intervalo de confianza del 95% y un nivel crítico de significatividad de 0,05.

5.1.7.5 Importancia de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo por género

Tabla 68. Análisis de la Importancia de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores en riesgo, en relación al género

Prueba de muestras independientes					
	Género del/a menor	N	Media	t	Sig. (bilateral)
Importancia de padres y madres. Menores en riesgo. @IM_MEDIA	F	26	2,62	,625	,535
	M	25	2,71		

En relación a la importancia que dan a la acción de padres y madres respecto al uso de medios digitales por los/as menores, los resultados confirman la tendencia de las dimensiones anteriores, con una $p=,535$, de manera que podemos decir que tampoco en esta dimensión existen diferencias significativas por razón de sexo (Ver tabla de Prueba de muestras independientes según género en Anexo 15).

5.1.8 Normas y Límites sobre el uso de los/as menores en situación de riesgo

La dimensión “Normas y Límites” del cuestionario de los/as menores en situación de riesgo ($M=2,20$), pregunta a los/as menores en riesgo por la existencia o no de normas y límites en relación al uso de los medios digitales por parte de los/as padres/madres. El contenido se divide en dos subdimensiones: Subdimensión Normas (ítems 1 a 4 y $M=2,44$) y Subdimensión Medidas de Control (ítems 5 a 8 y $M=1,72$). (ver anexo 10)

Tabla 69. Frecuencias y Medias de la dimensión Normas y Límites en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo

	Frecuencia					Media
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Establecimiento de normas sobre el uso de Internet	N	20	12	13	18	2,46
	%	31,7%	19,0%	20,6%	28,6%	
Hacer cumplir las normas sobre el uso de Internet	N	14	12	11	25	2,76
	%	22,6%	19,4%	17,7%	40,3%	
Dar ejemplo cumpliendo las normas sobre el uso de Internet	N	17	16	7	23	2,57
	%	27,0%	25,4%	11,1%	36,5%	
Discutir por el uso de Medios Digitales	N	24	19	16	5	2,03
	%	37,5%	29,7%	25,0%	7,8%	
Revisar lo que los/as menores hacen en Internet	N	36	9	6	11	1,87
	%	58,1%	14,5%	9,7%	17,7%	
Utilizar medios para bloquear páginas web inadecuadas	N	46	5	5	7	1,57
	%	73,0%	7,9%	7,9%	11,1%	
Utilizar un software para bloquear virus, spam,..	N	38	4	5	15	1,95
	%	61,3%	6,5%	8,1%	24,2%	
Utilizar un servicio para limitar el tiempo de uso de Internet	N	48	5	3	7	1,51
	%	76,2%	7,9%	4,8%	11,1%	

En las filas de la tabla encontramos un listado de acciones relativas a la imposición y cumplimiento de normas y límites para el uso de los medios digitales por los/as menores en riesgo. En concreto los/as menores son preguntados por el papel que desempeñan padres y madres en el control de la actividad de los/as menores. En la columna "Media" observamos el valor de realización media de cada una de las acciones. Así, vemos que la acción con la media más alta (M= 2,76) es la de *hacer cumplir las normas sobre el uso de Internet* (ítem 2), seguida de *dar ejemplo cumpliendo las normas sobre el uso de Internet* (ítem 3, M=2,57) y de *establecer normas sobre el uso de Internet* (ítem 1, M=2,46).

La siguiente media más alta (M= 2,03) corresponde a *discutir por el uso de medios digitales* (ítem 4), a la que le sigue el ítem 7, *utilizar un software para bloquear virus, spam, etc.* (M=1,95) y el ítem 5, *revisar lo que los/as menores hacen en Internet* (M=1,87).

Los valores más bajos son de M=1,57 y M=1,51 y corresponden respectivamente a las acciones *utilizar medios para bloquear páginas web inadecuadas* y *utilizar un servicio para limitar el tiempo de uso de Internet*.

Atendiendo a la desviación estándar podemos afirmar que la dispersión de datos es alta, lo que indica un alto grado de diversidad en las respuestas.

Si analizamos los resultados del análisis de Frecuencias de cada una de estas medidas de control parental sobre el uso de los medios digitales por parte de los/as menores en riesgo, observamos que la mayoría de los/as menores ha respondido que sus padres o madres *Nunca: utilizan un servicio para limitar el tiempo de uso de Internet* (ítem 8, N=48), *utilizan medios para bloquear páginas web inadecuadas* (ítem 6, N=46), *utilizan un software para bloquear virus, spam,...* (ítem 7, N=38), ni *revisan lo que hacen en Internet* (ítem 5, N=36).

Por otro lado, preguntados por el *establecimiento de normas sobre el uso de Internet*, ítem 1, el 28,6% (N=18) ha respondido que lo hacen *Siempre*. El 43% (N=25) también ha contestado que *Siempre hacen cumplir las normas* (ítem 2) y el 36,5% (N=23) afirma que *Siempre dan ejemplo cumpliendo las normas sobre el uso de Internet* (ítem 3).

Solamente el 7,8% (N=5) afirma que *Siempre discuten por el uso de los medios digitales* (ítem 4).

Tras lo expuesto en este apartado podemos afirmar que, a la hora de regular el uso que los/as menores en riesgo hacen de los medios digitales, los/as padres y madres emplean más frecuentemente acciones propias de la subdimensión Normas, y en menor medida, acciones de la subdimensión Medidas de control.

Así, en lo que a las normas se refiere: entre el 48% y 58% de los/as menores afirma que sus adultos responsables *Ponen normas sobre el uso de internet, Hacen cumplir las normas sobre el uso de Internet y Dan ejemplo cumpliendo las normas Siempre o Muchas veces.*

5.1.8.1 Subdimensión Normas de padres y madres sobre el uso de medios digitales de sus hijos/as (ítems 1 a 4)

Educadores y educadoras sostienen que, **aunque pongan normas, estas no se hacen cumplir o no son consistentes**. Es frecuente que se prohíba o limite el tiempo de uso de los medios digitales pero que la limitación sólo se haga cumplir en parte.

Pero no sé si son unas normas muy consistentes, es como ..."no quiero que utilices el móvil hasta las 12 de la noche" y luego son las 12:30 y sigue con el móvil, es algo que se queda en el aire, no es algo real. (ítems 1, 2 y 3, sujeto nº 13, grupo de discusión 2)

Frecuentemente, si la limitación o prohibición de uso de los medios digitales se prolonga en el tiempo, la supervisión del cumplimiento de la norma por parte de los progenitores se va relajando hasta desaparecer.

Sí, y cuando les quitan el móvil, ya hay alguna excusa a los 2 o 3 tres días para devolvérselo... (ítems 1, 2 y 3, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

En opinión de las y los educadores, esto se debe a que la limitación de uso de los medios digitales muchas veces deriva en conflictos o hace que el/la menor está más presente y requiera una atención que mientras estaba conectado/a no necesitaba:

Y luego hay una excusa: "me ha dado pena", o lo que decíamos antes: de repente tengo hijo... (ítems 1, 2 y 3, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

"Claro, es que mira cómo se pone, es que es mejor que tengan móvil." Algunos están ya a unos niveles que, desde pequeña estaba acostumbrada a estar todo el día con el móvil, y es una manera también de desconectar un poco de la familia. Y es que ni te mira. Yo tengo un niño que se sienta conmigo con el móvil. Estás hablando con él y le digo: "pero si no tienes datos", y dice: "ya, da igual". Estás hablando con sus padres y él, está ahí sentado, y claro, yo no se lo quito, pero digo: a ver si su padre su madre le quitan el móvil..., pero no. "¡Quieres dejar el móvil! Pero nadie le coge el móvil al chaval de 14 años. (ítem 1, 2 y 3, sujeto nº 13, grupo de discusión 2)

A esto se une las propias dificultades que tienen para poner normas y mantenerlas en todos los ámbitos.

Cuando nos vienen los planes de caso, muchas, muchas familias tienen una dificultad con las normas y los límites. Entonces, que casualmente limiten en Internet cuando muchas veces es lo que menos importa porque tienes tanto. (ítem 1, sujeto nº 20, grupo de discusión 4)

En la mayoría de las ocasiones **las normas que se establecen son para limitar el tiempo de uso** y no el tipo de uso:

Yo creo que lo único que pueden hacer es poner límites, pero de tiempo: hasta que no hagas los deberes nada, una vez que los hagas... (ítem 1, sujeto nº 7, grupo de discusión 2)

Yo creo que es por eso: nosotros tenemos integrado que las Normas son sobre el Tiempo que lo usan, no sobre qué ven...no entran más allá. Si está solo 2 horas al día es un triunfo y no me preocupo de nada más. (ítems 1, 2 y 3, nº 15, grupo de discusión 3)

Yo ahora de 5 familias que tengo en una hay desfase con las tecnologías. Una y media te puedo decir. He tenido más. Desfase a nivel de abuso de la tecnología. (ítems 1, 2 y 3, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

También consideran que la cantidad de **padres y madres que Siempre hace cumplir las normas, es menor** a lo que afirma el colectivo de menores quienes señalan que un 40% del colectivo de padres y madres realiza esta acción.

La dificultad para poner normas y mantenerlas es general. (ítems 1 y 2, sujeto nº 9)

Hay normas, pero de palabra y no duran, no se ejecutan. (ítems 1 y 2, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

Incluso yo creo que está relacionado: si hubiera normas también habría más medidas de control, de alguna manera. (ítems 1 y 2, sujeto nº 14, grupo de discusión 3)

Si ese porcentaje de padres y madres hiciera cumplir las normas, entonces no estarían en intervención, yo creo. (ítem 2, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

De la misma manera, opinan que **el porcentaje** del 37% de padres y madres **que, según el colectivo de menores, Siempre da ejemplo cumpliendo las normas, no es real.**

Tampoco. [Nueva discrepancia de los/as educadores/as respecto a la valoración que los/as menores hacen de las pautas educativas recibidas de sus padres y madres] (ítem 3, sujeto nº 13, grupo de discusión 2)

Las propias características de las familias atendidas en el Programa dificultan que puedan establecer y hacer cumplir las normas en general y las que regulan el uso de los medios digitales en particular. En la práctica, muchos progenitores tienen escasos conocimientos sobre el manejo y las implicaciones del uso de los medios digitales.

Los padres con los que trabajamos, muchos, tienen otras dificultades también. La tecnología es un desafío. (ítems 1, 2 y 3, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Del mismo modo, al ser un medio ajeno para ellos/as, no son conscientes de los peligros que puede entrañar. La falta de experiencia propia en ese medio dificulta que puedan ponerse en el lugar de sus hijos/as y anticipar o prever eventuales riesgos o comportamientos inadecuados en la red.

Igual con la tecnología piensan “un rato y luego se le quita y no pasa nada”. Yo creo que ese concepto está un poco en el aire. Igual ahora se empieza a ver más, pero en general dicen: “bueno, en vez de jugar a fútbol está jugando a la play pero no pasa nada...”. Le dicen: “¡quieres dejar eso!” Pero realmente no le dan importancia. (ítems 1, 2 y 3, sujeto nº 13, grupo de discusión 2)

Los padres y madres controlan más la calle, los peligros que hay en la calle, según con quién te juntas, pero el mundo virtual ya... (ítems 1, 2 y 3, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Lo que tú conoces, ¿no? A lo que no conoces no le das tanta importancia. (ítems, 1, 2 y 3, sujeto nº 13, grupo de discusión 2)

Esta visión de los/as educadores/as en la que destacan las dificultades de los progenitores en el establecimiento de límites consistentes y ajustados que les llevan a no supervisar y controlar adecuadamente el uso de los medios digitales de los/as menores, contrasta con la percepción de estos últimos, quienes consideran que sus progenitores sí regulan y establecen medidas de control.

Ante la falta de concordancia entre las respuestas ambos colectivos, se ha preguntado a los equipos educativos sobre las posibles razones de esta discrepancia. Así, han destacado dos motivos que explicarían la visión positiva que ofrecen los/as menores:

Por un lado, la necesidad de creer que su padre y/o madre se preocupa y ocupa de lo que hace y lo que le ocurre.

Porque tienen un padre bueno, tienen unos padres buenos, pero no son perfectos. (ítems 1,2 y 3, sujetos nº 19 y 22, grupo de discusión 4)

Es su percepción. Tienen que idealizar, si no, me pego un tiro. (ítems 1, 2 y 3, sujeto nº 22, grupo de discusión 4)

Yo tengo un chaval que se levanta el viernes hacia la una, está jugando y viendo la tele hasta las tantas y al día siguiente vuelve a jugar... El lunes le digo: “¿has estado con tu padre? Sí, he comido con él. ¿Y de lo de jugar a la Play qué te ha dicho? “Pues que no juegue tanto. Ya me dice”. Es una defensa ¿no? (ítems 1, 2 y 3, sujeto nº 22, grupo de discusión 4)

Sobre todo, que eso no vale, hay que estar muy encima. (ítems 1, 2 y 3, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

Ha comido con él y eso ya es suficiente. (ítems 1, 2 y 3, sujeto nº 22, grupo de discusión 4)

Por otro lado, la falta de otros modelos o referentes con los que poder comparar el que le ofrecen sus progenitores.

Sí. Además, tienen que tener esa percepción. Cuando no tienes otra cosa y cuando has crecido con ello, porque igual no has tenido otros modelos...Entonces es lo que tienen. (ítems 1, 2 y 3, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

Además de las consecuencias obvias que la falta de límites y supervisión tienen en el uso adecuado de los medios digitales por los/as menores: usos inadecuados y/o abusivos, exposición a riesgos, comportamientos imprudentes, etc., a los/as educadores/as les preocupa el efecto que puede tener esa ausencia de control a nivel emocional. En la práctica, esa permisividad es muchas veces percibida por los/as menores como desinterés de sus progenitores hacia él/ella:

Muchas veces cuando no hay límites el sentimiento de los menores es “no importo”: si me dejan entrar a lo que sea y hacer lo que quiera es que no les importo. (ítems 1 a 8, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

Cabe destacar, por último, que el 67,2% de los/as menores afirma que *Nunca* o *Pocas veces* discuten por el uso de Internet.

5.1.8.2 Subdimensión Medidas de control de padres y madres sobre el uso de los medios digitales de sus hijos/as (ítems 4 a 8)

En relación a las medidas de control, el 32,25% de los/as menores creen que la más utilizada es, *Siempre* o *Muchas veces*, el uso de un software que bloquea el spam, los virus, etc.

Sin embargo, **entre el 58,1% y el 76% afirma que los adultos no utilizan *Nunca* las medidas de control** por las que se pregunta. En este sentido, los/as educadores/as ponen de relieve la importancia de que se puedan restringir determinados usos o contenidos y la necesidad de establecer mecanismos de control.

De esta manera acceden a todo, sin ningún filtro de los padres, etc. No sé quién debería ponerlo: por un lado, no queremos meter tantos datos en Internet, pero aparte de los padres, algún sistema para controlar a los menores de 18... (ítems 5 a 8, sujeto nº 14)

También destacan que muchos/as progenitores desconocen cómo ejercer ese control y que algunos/as educadores/as tampoco tienen la formación necesaria para ayudarles en esa materia.

Y lo del control parental yo tampoco sé cómo se hace. Una madre me decía “tengo que... pero no sé”, y le dije “yo tampoco sé”. Entonces hay que buscar a alguien que sepa porque sí que hay que controlar. Sería bueno tener esa información. (ítems 5 a 8, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

Esta dificultad de establecer medidas de control es todavía mayor respecto a los teléfonos móviles de los/as menores, dispositivos a los que los/as progenitores no tienen acceso y que muchos consideran que entra en el ámbito de la privacidad del/a menor.

Es que desde el móvil es muy difícil, si fuera el ordenador de casa... (ítems 4 a 8, sujeto nº 1)

Es personal, no se lo puedes pedir. (ítems 4 a 8, sujeto nº 2)

5.1.8.3 Normas y Límites en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo por edad

La media total de esta dimensión es 2,10, ligeramente superior a las medias de los rangos 2 (11 y 12 años) y 3 (13 y 14 años) que son de, 2,08 y 2,09 respectivamente. Por el contrario, el rango 4 (15, 16 y 17 años) presenta una media más baja, de 1,77.

Finalmente, es el grupo 1 (9 y 10 años) el que presenta la media más alta, $M=2,81$.

Tabla 70. Diferencia de rango promedio de las normas y límites en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo en relación al rango de edad

		N	Media	Desviación estándar	ANOVA		
					F	Sig.	η^2
Normas y Límites de menores en riesgo. @NL_MEDIA	9-10	8	2,81	,952	3,467	,022	,162
	11-12	15	2,08	,626			
	13-14	19	2,09	,873			
	15-16-17	16	1,77	,544			
	Total	58	2,10	,792			

El análisis de varianza muestra una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos, con una $p= .022$ y una $\eta^2=.162$, por tanto, un tamaño del efecto grande.

Realizando los análisis de Tukey B y de Comparaciones múltiples se observa que existen diferencias entre el grupo 9-10 y todos los grupos.

Tabla 71. Análisis de las normas y límites en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo en relación al rango de edad de los/as menores en situación de riesgo

Variable dependiente		(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Hedge's g
Normas y Límites de menores en riesgo. @NL_MEDIA	DMS Tukey	9-10	11-12	,738*	,028	0,966
			13-14	,720*	,026	0,802
			15-16-17	1,039*	,002	1,471

Así, las edades **9 y 10 (rango 1)** muestran diferencias significativas respecto al rango de 11-12 años con una $P=.028$ y un tamaño del efecto $g=.966$, con el rango 13-14 años, años con una $P=.026$ y un tamaño del efecto $g=.802$ y con el rango 15-16-17 años con una $P=.002$ y un tamaño del efecto $g=1,471$, es decir, un efecto grande, considerando que el tamaño del efecto es pequeño (0.2), mediano (0.5) y grande (0.8), (Cohen, 1988).

Aparentemente, los/as menores de menos edad perciben que existe un mayor control por parte de padres, madres y adultos responsables y, a medida que las respuestas provienen de menores de más edad esa percepción disminuye.

5.1.8.4 Normas y Límites en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo por género

Tabla 72. Análisis de las normas y límites en relación al género

Descriptivos						
		N	Rango Promedio	U de MANN-WHITNEY		
				U	Sig. (bilateral)	PS _{est}
Normas y Límites de menores en riesgo. @NL_MEDIA	F	27	23,02	539,500	,015	0,689
	M	29	33,60			
	Total	56				

En lo relativo a la influencia del género de los/as menores respecto a la dimensión Normas y Límites, la prueba de muestras independientes (ver anexo 16) muestra una varianza y significatividad de $U=.539,5$ y $p=.015$ respectivamente, es decir, existe una relación importante entre las respuestas a los ítems de esta dimensión y el sexo de los/as menores que han respondido el cuestionario. Como vemos, el resultado del cálculo del tamaño del efecto para la U de Man-Whitney es de $PS_{est}=0,689$, es decir, un tamaño del efecto medio.

A tenor de los datos ofrecidos por los/as educadores/as, los padres y madres tienen mayor capacidad de control de los aparatos digitales fijos que de los móviles. A diferencia de los

teléfonos móviles que se consideran una propiedad del/a menor, que pueden usar libremente y cuya privacidad se debe respetar, la Play Station o el ordenador no se consideran bienes privados del/a menor y su uso es susceptible de ser controlado y regulado. En la práctica, estos aparatos, especialmente la Play Station, Nintendo, etc., son mayoritariamente utilizados por menores de sexo masculino. Esta circunstancia podría explicar por qué estos menores perciben mayor normatividad por parte de sus padres y madres. Sería necesario confirmar esta hipótesis en futuros análisis.

5.1.9 Ayuda y Acompañamiento de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores

En este apartado presentamos las respuestas obtenidas de los/as menores en riesgo al ser cuestionados sobre el modo en que sus padres/madres les enseñan o ayudan a usar los aparatos digitales. La media del mismo es $M=2,42$ y está formado por dos subdimensiones Medidas Habituales (ítems 1 a 6, 9 y $M=2,26$) y Medidas Puntuales (ítems 7, 8 y $M=2,13$). (ver anexo 10)

En la columna “Media” de la tabla de Estadísticos Descriptivos (ver anexo 17) vemos que el valor más alto ($M=2,49$) corresponde a la acción *explicar a el/la menor por qué algunas páginas son peligrosas* (ítem 5) a la que sigue la acción *ayudar a el/la menor cuando algo es difícil de hacer en Internet* (ítem 4, $M=2,37$). Entre la $M=2,14$ (ítem 1) y la $M=2,27$ (ítem 7) se encuentran el resto de las acciones salvo la de *haber ayudado a el/la menor cuando se ha sentido mal por algo ocurrido en Internet* (ítem 6) que presenta la media más baja con solamente 2 puntos y con una diferencia respecto a la media más alta (ítem 5) de 0,49.

Casi todas estas acciones tienen en común que presentan una dispersión de datos alta ya que en todos los ítems la desviación estándar es superior a 1.

Estos son los resultados obtenidos en relación a la frecuencia y porcentaje de realización de realización de cada una de las acciones:

Tabla 73. Frecuencias y Medias de la dimensión Ayuda y Acompañamiento en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo

	Frecuencia					Media
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Hablar con el/la menor sobre lo que hace en Internet	N	24	17	13	10	2,14
	%	37,5%	26,6%	20,3%	15,6%	
Animar a el/la menor a que explore y aprenda cosas por sí mismo/a	N	24	18	8	13	2,16
	%	38,1%	28,6%	12,7%	20,6%	
Usar Internet juntos/as	N	19	19	15	9	2,23
	%	30,6%	30,6%	24,2%	14,5%	
Ayudar a el/la menor cuando algo es difícil de hacer en Internet	N	22	10	15	15	2,37
	%	35,5%	16,1%	24,2%	24,2%	
	N	20	11	13	19	

Explicar a el/la menor por qué algunas páginas son peligrosas	%	31,7%	17,5%	20,6%	30,2%	2,49
Enseñar a el/la menor a usar Internet de forma segura	N	26	11	9	17	2,27
	%	41,3%	17,5%	14,3%	27,0%	
Haber ayudado a el/la menor cuando se ha sentido mal por algo ocurrido en Internet	N	32	10	8	12	2,00
	%	51,6%	16,1%	12,9%	19,4%	
Haber explicado a el/la menor qué se puede hacer cuando se siente mal por algo ocurrido en Internet	N	27	7	13	15	2,26
	%	43,5%	11,3%	21,0%	24,2%	
La supervisión de padres/madres y educadores/as sobre el uso que el/la menor hace de Internet le ayuda a hacerlo de forma más segura	N	30	9	8	16	2,16
	%	47,6%	14,3%	12,7%	25,4%	

Como ocurría en la dimensión Normas y Límites, el porcentaje de menores que afirma que sus padres y madres *Nunca* realiza las acciones de ayuda y acompañamiento de esta dimensión es muy alto. De hecho, el porcentaje que ha respondido *Nunca* no baja del 30,6%, *Usar Internet juntos/as* (ítem 3) llegando a ser del 51,6% en el ítem 7, *Haber ayudado a el/la menor cuando se ha sentido mal por algo ocurrido en Internet*.

Si analizamos estas acciones una a una y sumamos a quienes han respondido *Nunca* y *Pocas Veces*, observamos que 32 menores dicen que no les han ayudado cuando se han sentido mal por algo que les ha ocurrido en Internet *Nunca* (N=42 *Nunca* o *Pocas veces*), 30 menores afirman que la supervisión de padres/madres sobre su uso de Internet no le ayuda a hacerlo de forma más segura *Nunca* (N=39, *Nunca* o *Pocas veces*), 27 menores sostienen que no les han explicado qué se puede hacer cuando se sienten mal por algo que les pasa en Internet *Nunca* (N=34 *Nunca* o *Pocas veces*), 26 menores dicen que no les han enseñado a usar Internet de forma segura *Nunca* (N=34 *Nunca* o *Pocas veces*).

De los 64 menores encuestados, N=24 afirman que *Nunca* hablan con ellos sobre lo que hace en Internet (N=41 *Nunca* o *Pocas veces*) y que *Nunca* les animan a que explore y aprenda por sí mismo (N=42 *Nunca* o *Pocas veces*).

A 22 de los/as menores *Nunca* les ayudan cuando algo es difícil de hacer en Internet (N=32 *Nunca* o *Pocas veces*) y a 20 menores *Nunca* les explican por qué algunas páginas son peligrosas (N=31 *Nunca* o *Pocas veces*).

En contraste, es importante mencionar que otros 19 menores han respondido que *Siempre* les explican por qué algunas páginas son peligrosas.

Expuestos los datos de medias y frecuencias de cada una de las acciones, vemos que, entre las respuestas de los/as menores en situación de riesgo, las medidas de ayuda y acompañamiento

con frecuencias más altas se dan Siempre o Muchas veces entre el 45% y el 51% y son las siguientes:

- Me explican por qué algunas páginas son peligrosas (50,8 %)
- Me ayudan a utilizar Internet (48,4 %)
- Me han explicado qué hacer si me siento mal (45,2%)

Sin embargo, los/as educadores opinan que, en la práctica, los porcentajes de estos ítems son menores.

Concretamente, ante el dato de que el 25% de menores afirma que sus *padres/madres les ayudan a utilizar Internet de forma más segura* (ítem 9), los/as educadores/as consideran en base a su experiencia con las familias encuestadas, que este porcentaje no refleja la realidad, sino que el porcentaje de padres y madres que ayudan a los/as menores sería menor:

Por no dejar mal a los padres. (ítem 6, sujeto nº 6, grupo de discusión 1)

No, y porque a ver si vas a ir a hablar con mis padres, y me van a quitar no sé qué... Va por ahí seguro. A ver, si yo pienso en las familias a las que se lo he pasado...ni por asomo. (ítem 6, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

Yo creo que no, ahora mismo no. Pero yo me acuerdo hace tiempo de una chavala que hizo algo conjuntamente con unas amigas y a veces hay familias que les explicas, ellas reconocen..., y tienen un poquito de orientación. (ítem 6, sujeto nº 5, grupo de discusión 1)

Pese a eso, entre el 32% y el 52% de los/as menores afirma que no han recibido *Nunca* de su padre/madre o adulto de referencia las medidas de ayuda de este bloque, entre el 49% y 68%, no las ha recibido *Nunca o Pocas Veces*.

El 47% dice que la supervisión de sus padres no le ayuda a usar Internet de forma más segura.

- Las limitaciones propias del colectivo de padres y madres dificultan que puedan realizar algunas de las acciones de ayuda y acompañamiento

Ante estos resultados de falta de acompañamiento los/as educadores/as destacan que se trata de porcentajes muy altos, incluso creen que respecto a determinados ítems como *Me han ayudado cuando me he sentido mal por el uso de las tecnologías*, el porcentaje debería ser más alto, dadas las dificultades de las familias para: identificar el malestar propio y el de sus hijos/as, contener emociones, etc.

Ese porcentaje que dice que deja que hagas lo que quieras con la tecnología es mucho también. (ítems 1 a 9, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

A mí por ejemplo me chirría la columna de Me han ayudado cuando me he sentido mal por el uso de las tecnologías porque en las familias con las que trabajamos ya

los padres tienen dificultades para saber cuándo ellos se sienten mal como para hacer un apoyo. (ítem 7, sujeto nº 20, grupo de discusión 4)

Como para poder contenerles... En la vida normal, en el día a día, en el Instituto, colegio, etc. (ítem 7, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

Porque muchas veces puede haber incluso familias que les cueste detectar si su hijo está bien o mal y ya saber la razón por la que pueda estar mal... eso ya es... (ítem 7, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

En el sentido de que son familias ya con una vulnerabilidad, quiero decir... con unas dificultades, pues es más fácil que, cuando no está compacto y bien estructurado que haya fisuras y se puedan ir por Internet, o por drogas, o por mal comportamiento, o por autoestima bajísima, etc. (ítems 1 a 9, sujeto nº 20, grupo de discusión 4)

- Posibles acciones para mejorar el uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo

Como respuesta a estas dificultades y, dado que los medios digitales son una realidad que no va a desaparecer, plantean la necesidad de adaptarse a la misma, promover la autorregulación y acompañar a quienes no saben o pueden autorregular su uso de los medios:

Eso es. (Respuesta a Posibles acciones para mejorar el uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo) (ítems 1 a 9, sujeto nº 19 y 22, grupo de discusión 4)

Es algo nuevo y hay que adaptarse. (ítems 1 a 9, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

5.1.9.1 Ayuda y Acompañamiento de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores por edad

La media de respuesta más alta en la dimensión Ayuda y Acompañamiento corresponde a los/as más pequeños/as (9 y 10 años, Media=3,08), como ha sucedido respecto a las otras dos dimensiones en que los/as menores son preguntados a cerca del rol de su padre/madre en su uso de Internet.

El rango promedio de este grupo (grupo 1) supera en 0,66 puntos la media total de esta dimensión (M=2,42). Las medias de los/as menores de edades intermedias, grupo 2 (11 y 12 años) y grupo 3 (13 y 14 años) se aproximan a la media total, y son de 2,19 y 2,31 respectivamente. La media más baja corresponde a los/as más mayores, grupo 4 (15, 16 y 17 años). En este caso su media (Media=1,74), dista 1,34 puntos de la media más alta (grupo 1).

Tabla 74. Diferencia de rango promedio de la ayuda y acompañamiento en el uso de Internet de los/as menores en situación de riesgo en relación al rango de edad

		N	Rango Promedio	Desviación estándar	KRUSKAL-WALLIS		
					H	Sig.	E _R ²
Acompañamiento de menores en riesgo.	9-10	8	43,06	,940	10,831	,013	,196
	11-12	14	27,71	,923			
	13-14	18	30,08	,902			
	15-16-17	16	20,12	,685			
	Total	56		,933			

A la vista del análisis de varianza observamos que existe una diferencia estadísticamente significativa con una $p=,013$ y una $E_R^2=.196$, un tamaño del efecto grande, que los/as menores en situación de riesgo valoran de manera diferente la ayuda y acompañamiento de sus padres y madres dependiendo de su edad, para un intervalo de confianza del 95% y un nivel crítico de significatividad de 0,05.

Con intención de ver la importancia de esas diferencias hemos realizado un

Tabla 75. Análisis de la ayuda y acompañamiento al uso de Internet de los/as menores en situación de riesgo en relación al rango de edad.

Variable dependiente		(I) Edad	(J) Edad	Sig.	r
Acompañamiento de menores en riesgo. @AC_MEDIA	Bonferroni	9-10	11-12	,201	
			13-14	,364	3,066
			15-16-17	,007	
	Bonferroni	11-12	13-14	1,000	
			15-16-17	1,000	
	Bonferroni	13-14	15-16-17	,451	

Así, solo existen diferencias estadísticamente significativas entre las edades **9 y 10 (rango 1)** y el rango de 15-16-17 años con una $p=.007$ y un tamaño del efecto $r=3,066$.

5.1.9.2 Ayuda y Acompañamiento de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores por género

Tabla 76. Análisis de la ayuda y acompañamiento a los/as menores en situación de riesgo en relación al género

Descriptivos						
		N	Rango Promedio	U de MANN-WHITNEY		
				U	Sig. (bilateral)	PS _{est}
Acompañamiento de menores en riesgo. @AC_MEDIA	F	26	22,02	506,500	,013	0,695
	M	28	32,59			
	Total	54				

La prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes sobre la influencia de la variable sexo en las respuestas de la dimensión Ayuda y Acompañamiento arroja un resultado de $U=506,500$ y $p=.013$, en varianza y significatividad, de manera que podemos decir que existe una diferencia estadísticamente significativa entre la percepción que tienen chicos y chicas de la ayuda que reciben de sus padres y madres en el uso de los medios digitales. Si nos fijamos en el cálculo de la probabilidad de superioridad con el que hemos calculado el tamaño del efecto para la U de Man-Whitney vemos que el resultado es un tamaño del efecto medio, $PS_{est}=0,695$.

De hecho, resulta llamativo que los menores tengan una visión más favorable de las medidas que sus padres y madres toman para ayudarles y acompañarles que la que tienen las menores. Esta diferencia en la percepción puede explicarse debido a que, los padres y madres acceden con más facilidad a los medios digitales que están físicamente en el domicilio como el ordenador o la Play Station, que a su vez son mayoritariamente utilizados por los menores mientras que las menores prefieren sobretodo el uso del dispositivo móvil. Aun así, futuros estudios deberían confirmar esta nueva hipótesis.

5.2 Resultados del análisis de las pautas educativas de padres y madres en relación al uso de los medios digitales

5.2.1 Introducción

5.2.2. Importancia de padres y madres en el uso de Internet de sus hijos/as

5.2.3 Normas y Límites al uso de los/as menores en situación de riesgo

5.2.4 Ayuda y acompañamiento

5.2.5 Influencia del Número de hijos/as de padres y madres en las tres dimensiones analizadas

5.2.6 Influencia del Nivel educativo de padres y madres en las tres dimensiones analizadas

5.2 Resultados del análisis de las pautas educativas de padres y madres en relación al uso de los medios digitales

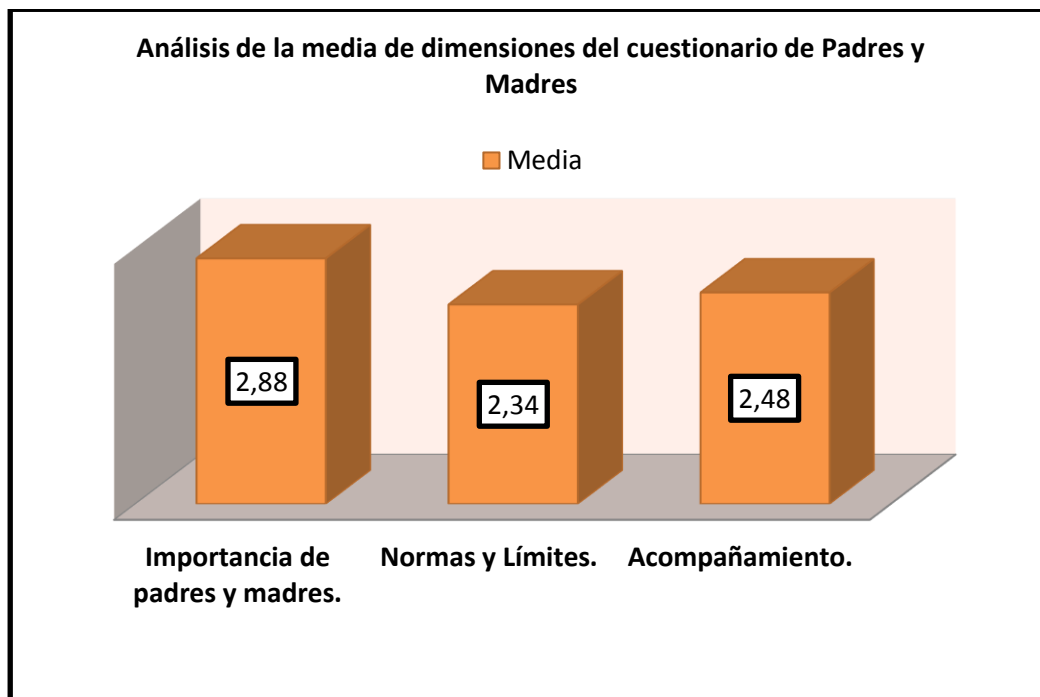
5.2.1. Introducción

En un primer momento analizaremos los aspectos que sobre esta cuestión fueron valorados por padres/madres y posteriormente seleccionaremos y estudiaremos la información textual ofrecida por los/as educadores/as y la aportada a través de cuestionario por los/as menores en situación de riesgo, relativa a este mismo campo.

El análisis del rol de padres, madres y adultos responsables en el uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo se concreta en tres dimensiones: Importancia de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores, Normas y Límites a ese uso y Ayuda y Acompañamiento en el uso.

Estas tres dimensiones se corresponden con los tres módulos del cuestionario de Padres y Madres cuyo primer análisis de los estadísticos descriptivos (ver anexo 18) ha dado como resultado que la dimensión con la media más alta ($M=2,88$) es la de Importancia de Padres y Madres. La misma contiene tres subdimensiones sobre: la preocupación (ítems 1 a 4 y $M=3,28$), los conocimientos (ítems 7 a 11 y $M=2,80$) y la disponibilidad (ítems 5 y 6 y $M= 2,33$) que los/as padres y madres creen que tienen sobre el uso que sus hijos/as hacen de los medios digitales.

Figura 39. Media de las dimensiones Importancia de padres y madres, Normas y Límites y Acompañamiento



En cambio, la dimensión Normas y Límites en la que se cuestiona sobre el establecimiento de las mismas (Subdimensión Normas: ítems 1 a 4 y M=2,80) y el uso de Medidas de Control (Subdimensión Medidas de Control: ítems 5 a 8 y M=1,94), muestra la media más baja, M=2,34, mientras que la referente al Acompañamiento que realizan en el uso de los medios digitales presenta una media de M=2,48. Esta a su vez consta de la Subdimensión Medidas Habituales (ítems 1 a 6, 9 y M=2,54) y la Subdimensión Medidas Puntuales (ítems 7, 8 y M=2,37) (ver anexo 19).

5.2.2. Importancia de padres/madres en el uso de Internet de sus hijos/as

5.2.2.1 Subdimensión Preocupación de padres y madres sobre determinados usos inadecuados de los medios digitales (ítems 1 a 4)

En lo referente a la preocupación de padres y madres sobre determinados aspectos del uso que sus hijos/as hacen de los medios digitales, vemos que los cuatro ítems que componen esta subdimensión presentan una media de entre 3,18 y 3,38 (ver tabla de Estadísticos Descriptivos en anexo 20).

Atendiendo a la desviación típica que oscila entre ,941 y 1,185, los niveles de dispersión en las respuestas de padres y madres son altos y van de la falta de preocupación a la preocupación constante sobre que desconocidos contacten con sus hijos/as, que estos/as vean contenidos inconvenientes en Internet, que estos/as pasen demasiado tiempo en Internet y que estos/as den información personal en Internet.

Sin embargo, como muestra la siguiente tabla de frecuencias, en los cuatro ítems que componen esta dimensión la respuesta más repetida es que estas cuestiones les preocupan *Siempre*, siendo la acción que más les preocupa *que desconocidos contacten con sus hijos/as por Internet* con un 70% (N=35) y la que menos, *que pasen demasiado tiempo en Internet* con un 48% (N=24).

Tabla 77. Preocupación de padres y madres sobre el uso de los medios digitales de sus hijos/as: análisis de frecuencias y medias

	Frecuencia					Media
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Preocupación por que desconocidos contacten con los/as menores por Internet	N	5	6	4	35	3,38
	%	10,0%	12,0%	8,0%	70,0%	
Preocupación por que el/la menor vea contenido inconveniente en Internet	N	3	7	8	32	3,38
	%	6,0%	14,0%	16,0%	64,0%	
Preocupación por que el/la menor pase demasiado tiempo en Internet	N	3	9	14	24	3,18
	%	6,0%	18,0%	28,0%	48,0%	
	N	8	6	4	31	3,18

Preocupación porque el/la menor de información personal en Internet	%	16,3%	12,2%	8,2%	63,3%	
---	---	-------	-------	------	-------	--

Por el contrario, al 6% (N=3) de padres y madres no le preocupa *que vea contenido inconveniente en Internet* ni *que pase demasiado tiempo en Internet*. Al 10% (N=5) no le preocupa *que desconocidos contacten con él/ella a través de Internet* y al 16,3% (N=8) no le preocupa *que dé información personal en Internet*.

En consecuencia, podemos decir que, de entre todas las opciones sobre las que han sido encuestados, lo que menos preocupa a padres y madres es que su hijo/a dé información personal en Internet.

Padres y madres afirman preocuparse por el uso de los medios digitales de sus hijos/as, visión que no todos los/as educadores/as comparten.

El porcentaje de padres y madres que afirma preocuparse *Siempre* es en 4 de los 3 ítems superior al 60%. Parte del equipo educativo confirma que entre algunos de ellos/as existe preocupación:

Claro que existe preocupación. (ítems 1 a 4, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

Otra parte considera que en otros no existe tal preocupación debido a la falta de conciencia sobre las consecuencias del uso de los medios digitales:

Es que realmente yo creo que los padres de hoy en día no se preocupan de cuál es la consecuencia de esto: "¡Ah! está con el móvil, no pasa nada, si está hablando..."
(ítems 1 a 4, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

La influencia del deseo de padres y madres por dar una imagen positiva puede explicar que expresen en el cuestionario una alta preocupación.

Crean que la deseabilidad social, lo que la sociedad, el Programa y sus educadores/as esperan oír, influye en las respuestas de todos los cuestionarios que responden estas familias. En este caso, el equipo educativo entiende que padres y madres interpretan que mostrar preocupación es lo que se espera de ellos/as, y que considerándose padres y madres preocupados/as se sienten mejor consigo mismos/as

A mí no me sorprende que haya salido que la preocupación que los padres sienten sea más elevada que la que los hijos perciben. (ítems 1 a 4, sujeto nº 20, grupo de discusión 4)

El afán de quedar bien delante de nosotros también está ahí. (ítems 1 a 4, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

Sí, porque ellos ya saben lo que socialmente es deseable y poniéndolo se sienten bien, pero a la hora de ejecutarlo y tal es otra cuestión. (ítems 1 a 4, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

La preocupación de padres y madres no se acompaña de medidas coherentes

Existe una contradicción entre el sentimiento de Preocupación que afirman tener y su actitud respecto al uso de los medios digitales por parte de sus hijos e hijas ya que, por norma general, esa preocupación no va acompañada de medidas que contribuyan a un uso mejor y más seguro por parte del/a menor.

A nivel mental tienen la preocupación, pero luego para llevar a la práctica no. A nivel teórico. (ítems 1 a 4, sujeto nº 5, grupo de discusión 1)

Ocasiones en que la preocupación ha llevado a padres y madres a recurrir a los/as educadores/as

La reacción de padres y madres ante el uso inadecuado de los medios digitales por parte de sus hijos/as se ha producido, según la experiencia del equipo educativo, cuando se han visto implicados en la problemática por un tercero, porque les afecta en el día a día, etc. En esos casos, su reacción ha sido delegar en el equipo educativo:

Cuando les ha salpicado, lo demás no. (ítems 1 a 4, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

Pero es una forma de delegar también la responsabilidad. (ítems 1 a 4, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

A mí sí, sí. "Está todo el día con el móvil, no me hace caso..." (ítems 1 a 4, sujeto nº 3, grupo de discusión 1)

Preocupación del equipo educativo por la falta de análisis de padres y madres de las razones subyacentes a los usos inadecuados

Educadores/as consideran que, incluso cuando existen problemas que llevan a los padres y madres a recurrir al equipo educativo, lo hacen desde el síntoma (el uso inadecuado) y no profundizan en las razones de ese uso inadecuado:

Ellos se pueden quedar con la parte más superficial: "está todo el día con el móvil", pero, ¿qué hay detrás de esto? ¿pero tú estás?, ¿le estás diciendo?, ¿le estás

poniendo la norma? Ahí ya..., cuando viene trabajo extra ya... (ítems 1 a 4, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Llegan a ver la punta del iceberg, pero todo lo que hay debajo no. (ítems 1 a 4, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

Entienden además que el uso inadecuado de los medios digitales está unido a carencias personales, afectivas, etc. en el ámbito familiar que tratan de suplir o evadir a través Internet.

¿Por qué vas a entrar a ese debate?: ¿por qué tu hijo pasa 8 h enganchado a un móvil?, ¿por qué tu hijo se acuesta a las 4 de la mañana y se levanta a las 6 de la tarde?, ¿qué hay detrás de todo esto?, ¿tú le has dicho que deje el móvil, te has levantado? ¿has encendido la luz?, ¿se lo has quitado? No. Muchas veces no, o casi siempre no. Es que conlleva todo esto: los vacíos, las carencias que tengo, porque en algo me tengo que refugiar...Yo estoy convencida que donde las relaciones en familia sean más normalizadas y haya más atención, y más cuidado y más de todo, seguro que son chavales que tienen menos dependencia, seguramente. O que lo usen con otro fin. (ítems 1 a 4, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Como vemos, algunos/as consideran que los usos abusivos e inadecuados disminuyen en familias que ofrecen atención, seguridad y estructura a los/as menores. Sin embargo, otros/as educadores/as distinguen las redes sociales de otro tipo de uso y creen que estos factores no garantizan un uso adecuado de las redes.

Yo no estaría de acuerdo en el caso de las redes sociales (ítems 1 a 4, sujeto nº 5, grupo de discusión 1)

El equipo educativo indica que también padres y madres utilizan los medios digitales de forma inadecuada con sus hijos/as:

Por un lado, señalan que padres y madres utilizan el móvil de manera inadecuada, como un instrumento para el control de los/as menores:

Sí pero ahí hay una mentalidad, yo creo, en los padres (en los normalizados y en los de intervención) que el móvil ha sido un utensilio de control, no de peligro. (ítems 1 a 4, sujeto nº 5, grupo de discusión 1)

En todos, en todos (ítems 1 a 4, sujetos nº 2 y 3, grupo de discusión 1)

Te contestan: “no, es que así se dónde está”. Digo: “mentira podrida. Le oyes que está viva pero más allá no vas a llegar”. No lo entienden. Para ellos significa control. (ítems 1 a 4, sujeto nº 5, grupo de discusión 1)

Yo he tenido padres y madres que se han bajado aplicaciones para controlar dónde está su hijo. (ítems 1 a 4, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

Por otro lado, utilizan los medios digitales en general como una herramienta para tener a los/as menores entretenidos/as:

Yo creo que es un poco: “Mientras no me dé el coñazo déjale” (ítems 1 a 4, sujeto nº 3, grupo de discusión 1)

*Oyen la información en la tele: “los niños pequeños no tienen que ver pantallas”.
Y ves los bebés en el coche con la pantalla en la mano. (ítems 1 a 4, sujeto nº 5, grupo de discusión 1)*

5.2.2.2 Subdimensión Disponibilidad de padres y madres para orientar a los/as menores en el uso de los medios digitales (ítems 5 y 6)

Otra cuestión interesante a la hora de analizar el papel que desempeñan padres y madres es su disponibilidad a la hora de educar a sus hijos/as en el uso de los medios digitales. Para ahondar en esta cuestión hemos preguntado si *permiten a sus hijos/as utilizar Internet más tiempo del debido cuando ellos/as necesitan dedicarse a otras tareas* (ítem 5) y si *consideran que están disponibles para ayudarles a utilizar Internet* (ítem 6).

El análisis de Estadísticos Descriptivos (ver anexo 21) muestra que *padres y madres consideran que están disponibles* con una media de 2,73 y que *permiten utilizar Internet más tiempo del debido* con una media de 1,94, casi un punto por debajo.

De hecho, según el análisis de frecuencias, más de la mitad de los/as encuestados/as (52%, N=26) afirma que lo permiten *Pocas veces* mientras que el 28% (N=14) no lo hace *Nunca*.

Tabla 78. Disponibilidad de padres y madres sobre el uso de los medios digitales de sus hijos/as, frecuencias y medias

	Frecuencia					Media
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Permiso de padres/madres para utilizar Internet más tiempo del debido	N	14	26	9	1	1,94
	%	28,0%	52,0%	18,0%	2,0%	
Disponibilidad para ayudar a los/as menores a usar Internet	N	10	11	10	18	2,73
	%	20,4%	22,4%	20,4%	36,7%	

El porcentaje de quienes dicen *no estar disponibles Nunca para ayudar a sus hijos/as a usar Internet* es del 20,4% (N=10), quienes están disponibles *Pocas veces* son el 22,4% (N=11). En cambio, el 36,7% (N=18) lo está *Siempre* y el 20,4% (N=10) lo está *Muchas veces*.

En este caso el equipo educativo valora unánimemente que no existe disponibilidad real, confirmando la tendencia a la no disponibilidad que se desprende de las respuestas de padres y madres.

Disponibilidad de padres y madres: ¿deseo o realidad?

Al igual que ocurre respecto a la Preocupación, el equipo educativo entiende que la Disponibilidad de padres y madres que, según sus respuestas se da Siempre en el 36,7% y Muchas veces en el 20,4% de los padres y madres encuestados, es en realidad un deseo que en la práctica no se materializa:

Yo preocupados puede ser, disponibles no. Creo que ahí está la deseabilidad también... (ítems 5 y 6, sujeto nº 5, grupo de discusión 1)

Ellos quieren estar disponibles, pero realmente no están. Y quieren preocuparse, pero realmente lo que yo creo que significa preocuparse tampoco lo hacen. (ítems 5 y 6, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

La disponibilidad no se traduce en supervisión

Educadores y educadoras entienden que, la disponibilidad no es real porque no se traduce en supervisión. Además, consideran que los medios digitales están implantados en el día a día de tal manera que supervisar el uso de sus hijo/as es para estos padres y madres inalcanzable, ya que equivale a oponerse a una dinámica de uso socialmente instaurada:

Y luego que no hay supervisión, y si no hay supervisión...No, no es real. (ítems 7 a 11, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

Pero eso los padres no están dispuestos a hacerlo porque es un trabajo enorme, ir en contra de la sociedad. (ítems 7 a 11, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

5.2.2.3 Subdimensión Conocimientos de padres y madres para orientar a los/as menores en el uso de los medios digitales (ítems 7 a 11)

Junto con el grado y contenido de la preocupación de padres y madres y su disponibilidad, el análisis del nivel y tipo de conocimientos que tienen sobre el uso de Internet de sus hijos/as resulta clarificador.

En la columna Media de la tabla de estadísticos descriptivos (ver anexo 22) vemos que los ítems que presentan los valores más altos son el *deseo de padres y madres de saber más sobre lo que sus hijos/as hacen en Internet* (ítem 10, M=3,15) y la *creencia de padres y madres de que sus hijos/as saben más que ellos/as sobre el uso de Internet* (ítem 7, M=2,90).

Los siguientes valores más altos son de 2,79 y 2,76, y corresponden a la *creencia de que sus hijos/as saben lo necesario para usar Internet* (ítem 9) y a la consideración de que *saben lo que sus hijos/as hacen en Internet*, respectivamente.

La media más baja, M=2,44, la ha recibido la afirmación de que *los/as padres y madres saben lo necesario para ayudar a sus hijos/as a usar Internet*.

La siguiente tabla nos permite ver las frecuencias que corresponden a las medias más altas y bajas.

Tabla 79. Conocimientos de padres y madres sobre el uso de los medios digitales de sus hijos/as

	Frecuencia					Media
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Creencia de que los/as menores saben más que padres/madres y educadores/as sobre el uso de Internet	N	9	8	12	21	2,90
	%	18,0%	16,0%	24,0%	42,0%	
Conocimiento de padres/madres para ayudar a los/as menores a usar Internet	N	12	15	12	11	2,44
	%	24,0%	30,0%	24,0%	22,0%	
Creencia de que los/as menores saben lo necesario para usar Internet	N	7	9	19	13	2,79
	%	14,6%	18,8%	39,6%	27,1%	
Deseo de saber más sobre lo que los/as menores hacen en Internet	N	7	3	13	24	3,15
	%	14,9%	6,4%	27,7%	51,1%	
Conocimiento sobre lo que los/as menores hacen en Internet	N	8	12	14	16	2,76
	%	16,0%	24,0%	28,0%	32,0%	

Así, entre las altas vemos que el *deseo de saber más sobre lo que hijos/as hacen en Internet* lo tiene *Siempre* el 51,1% (N=24) y *Muchas veces* el 27,7% (N=13).

Ante el dato de que **el 78,8% desea Siempre o Muchas Veces saber más de lo que sus hijos/as hacen en Internet**, los/as educadores responden:

Esto es que nuestras familias son así. (ítems 7 a 11, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

La *creencia de que los/as hijos/as saben más que ellos/as* la tiene *Siempre* el 42% (N=21) y *Muchas veces* el 24% (N=12).

Conocimiento sobre lo que hijos/as hacen en Internet

El 32% (N=16) considera que *Siempre sabe lo que sus hijos/as hacen en Internet* y el 28% (N=14) lo sabe *Muchas veces*. En este caso el equipo educativo se muestra sorprendido y tiene una visión opuesta:

¿Pero dicen los padres tener conocimiento, a nivel de contenido, de lo que hacen sus hijos en Internet? Diría que no, no saben. (ítems 7 a 11, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

El 27,1% (N=13) *cree que sus hijos/as saben Siempre lo necesario para utilizar Internet* mientras que el 39,6% (N=19) cree que lo saben *Muchas veces*.

Padres y madres consideran mayoritariamente que *no tienen los conocimientos necesarios para ayudar a sus hijos/as a utilizar Internet*, el 30% (N=15) considera que *Pocas veces* tienen esos conocimientos y el 24% (N=12) considera que *Nunca* los tiene.

Creencia de padres y madres de que sus hijos/as saben más que ellos/as sobre el uso de Internet

En lo que a los conocimientos para el uso de los medios digitales se refiere *menores y padres y madres coinciden en que los primeros saben más que los segundos (Siempre, el 42% y Muchas veces el 24%)*. El equipo educativo matiza esta afirmación ya que están de acuerdo en que en el manejo los/as menores saben más, pero creen que, en lo que a la adecuación del uso se refiere, padres y madres deberían saber más:

Los chavales saben de técnica, pero los padres y las madres podrían saber qué es bueno, malo, qué peligroso... (ítems 7 a 11, sujeto nº 5, grupo de discusión 1)

Técnicamente sí saben más los menores, pero a nivel de valores morales etcétera no. (ítems 7 a 11, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

Además, opinan que esta falta de conocimiento técnico de padres y madres sobre los medios digitales y la creencia de que sus hijos/as los manejan mejor, puede ser una causa que explique su falta de disponibilidad pues podría llevarles a entender que no les necesitan.

Y luego cómo van a estar disponibles si no saben, si reconocen que sus hijos saben más que ellos... (ítems 7 a 11, sujeto nº 3, grupo de discusión 1)

En resumen, las medias más altas de esta dimensión corresponden a los cuatro ítems de la dimensión Preocupación (M=3,18 y M=3,38) mientras que la media más baja (M=1,94) corresponde a la dimensión Disponibilidad (ítem 5). Los/as educadores/as exponen las limitaciones del sentimiento de preocupación y del alcance de la disponibilidad.

La siguiente media más alta, con un 3,15, corresponde al *deseo de padres y madres de saber más de los que sus hijos/as hacen en Internet* (ítem 10, dimensión Conocimientos), que según los/as educadores/as no se traduce en acciones.

5.2.3. Normas y Límites al uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo

En otro orden de cosas, resulta interesante conocer si existen por parte de padres y madres pautas que ordenen y limiten el uso que sus hijos/as hacen de los medios digitales. En concreto, se preguntó a padres y madres si: *establecen normas* (ítem 1), *hacen cumplir las normas establecidas* (ítem 2), *dan ejemplo cumpliendo dichas normas* (ítem 3), *discuten por el uso de los medios digitales* (ítem 4), *revisan lo que los/as menores hacen en Internet* (ítem 5), *utilizan medios para bloquear páginas web inadecuadas* (ítem 6), *utilizan un software para bloquear virus, spam, etc.* (ítem 7) y *utilizan algún tipo de servicio para limitar el tiempo de uso de Internet* (ítem 8).

Si nos fijamos en los análisis de estadísticos descriptivos (ver anexo 23) podemos ver que las tres medias más altas del bloque Normas y Límites corresponden a 3 de los 4 ítems de la subdimensión Normas, concretamente, a las acciones *dar ejemplo cumpliendo las normas sobre el uso de Internet* (ítem 3, M=3,18), *establecer normas sobre el uso de Internet* (ítem 1, M=2,96) y *hacer cumplir las normas sobre el uso de Internet* (ítem 2, M=2,92).

Podemos afirmar, por tanto, que los/as padres y madres utilizan las normas y límites impuestos por ellos/as mismos/as como medida de control del uso de sus hijos/as de Internet, pero que la utilización de otros mecanismos o herramientas es mucho menor, con la salvedad *del uso de un software para bloquear virus, etc.* (ítem 7), que presenta una media de 2,23.

Tabla 80. Normas y Límites de padres y madres en relación a los usos de los medios digitales de sus hijos/as: análisis de frecuencias

	Frecuencia					Media
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Establecimiento de normas sobre el uso de Internet	N	4	11	18	17	2,96
	%	8,0%	22,0%	36,0%	34,0%	
Hacer cumplir las normas sobre el uso de Internet	N	5	11	17	17	2,92
	%	10,0%	22,0%	34,0%	34,0%	
Dar ejemplo cumpliendo las normas sobre el uso de Internet	N	3	6	19	21	3,18
	%	6,1%	12,2%	38,8%	42,9%	
Discutir por el uso de Medios Digitales	N	12	20	11	6	2,22
	%	24,5%	40,8%	22,4%	12,2%	
Revisar lo que los/as menores hacen en Internet	N	14	16	9	11	2,34
	%	28,0%	32,0%	18,0%	22,0%	
	N	30	6	2	12	1,92

Utilizar medios para bloquear páginas web inadecuadas	%	60,0%	12,0%	4,0%	24,0%	
Utilizar un software para bloquear virus, spam,..	N	22	8	3	15	2,81
	%	45,8%	16,7%	6,2%	31,3%	
Utilizar un servicio para limitar el tiempo de uso de Internet	N	34	8	3	3	1,48
	%	70,8%	16,7%	6,3%	6,3%	

5.2.3.1 Subdimensión Normas y Límites (ítems 1 a 4)

A la luz del siguiente análisis de frecuencias, podemos ver que más de un tercio de los padres y madres encuestados afirma poner normas y límites, hacerlas cumplir y dar ejemplo *Siempre* y un porcentaje similar afirma realizar estas tres acciones *Muchas Veces*.

Escepticismo del equipo educativo ante el alto porcentaje de padres y madres que *dice poner normas Siempre o Muchas veces*

Ante el porcentaje de padres y madres que *dice poner normas a sus hijos e hijas sobre el uso de los medios digitales*, el 34% afirma que lo hace *Siempre* y el 36% que lo hace *Muchas veces*, el equipo educativo muestra sus dudas:

Yo lo veo poco realista, lo han puesto muy bonito. (ítem 1, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

En su opinión las normas que existen son exhortaciones y límites que se establecen verbalmente pero no tienen eficacia, ya que no se llegan a cumplir:

Hay normas, pero de palabra y no duran, no se ejecutan. (ítems 1 y 2, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

La falta de aplicación de las normas se evidencia en que las medidas de control utilizadas son escasas:

Incluso yo creo que está relacionado: si hubiera normas también habría más medidas de control, de alguna manera. Es la norma de palabra porque luego tampoco se ejecuta. (ítems 1 y 2, sujeto nº 14, grupo de discusión 3)

Nuevamente señalan la dificultad de estos/as padres y madres de relacionarse con sus hijos/as por lo que, puede resultar para ellos/as más sencillo que los/as menores ocupen su tiempo en el uso de los medios digitales.

Primero por las consecuencias de poner ese límite: ¿qué pasa luego?, y ¿después en qué va a ocupar ese tiempo? Te preocupa, pero a la hora de poner la medida no puedes. Ahí está la dificultad. (ítem 1, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

Muchas veces el móvil es el medio para que los chavales estén tranquilos: “Estás ahí, estás entretenido”. Entonces habría que ver cuánto de permiso hay detrás, porque claro, si nunca tienen ningún tipo de restricción, para ellos siempre utilizan el móvil bien porque nunca nadie les ha puesto ningún tipo de límite. (ítem 1, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

Por último, señalan que esa falta de normatividad clara y eficaz transmite a los/as menores la impresión de que el uso de los medios digitales no requiere de limitaciones y todo tipo de uso estaría permitido.

Norma más habitual: Límite al tiempo de uso de los medios digitales

En todo caso, las normas y límites se reducirían al control del tiempo de uso y no al tipo de uso o contenido:

Le pueden decir que a partir de tal hora dejen de usar el móvil... (ítem 1, sujeto nº 22, grupo de discusión 4)

El 68% afirma que hace cumplir las normas y límites establecidos Siempre o Muchas veces.

Sin embargo, los/as educadores/as consideran que en la práctica esas normas no se cumplen por falta de seguimiento y de consistencia por parte de los padres y las madres.

Es que eso ya para ellos es una discusión, es ponerles el límite. Y sí, se lo están poniendo, pero no están siendo consistentes. Es otro de los problemas de estas familias ponen normas muy serias, pero luego no son consistentes. (ítems 2, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

Por un lado, la falta de consistencia se debe a que padres y madres no hacen un seguimiento del cumplimiento de la norma.

Sí, o si no estudia le dicen que “te he dicho que dejes el móvil” pero no están ahí para controlarlo (ítem 2, sujeto nº 22, grupo de discusión 4)

Bueno, a veces las ponen, pero no las cumplen, los propios padres tampoco, o no están presentes o no se preocupan de que se cumpla el horario. Con la encuesta en un caso concreto, que pasaba muchas horas con la Play decían “lo vamos a cortar, se la vamos a quitar, esto no puede ser”. En el momento le daban la importancia, pero luego no lo hacían. (ítem 2, sujeto nº15, grupo de discusión 3)

Por otro lado, trasladan a los/as educadores/as la tarea de imponer normas y el actuar como figura de autoridad ante sus hijos/as. Los medios digitales permiten a padres y madres no enfrentarse a sus dificultades respecto al cuidado y educación de los/as menores.

O lo que ha dicho antes X ¿no? “¡Ha venido el educador y ha dicho que...!” (ítem 2, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

Si, en relación a lo que tú dices, trabajamos con familias generalmente negligentes, entonces, “mientras tiene el móvil o la Tablet no tengo que ocuparme”. Es perjudicial para el menor y los padres muchas veces no mantienen la consistencia en las normas, ponen normas, pero no dura nada. (ítems 1 a 8, sujeto nº 17, grupo de discusión 3)

Según datos del Programa, alrededor del 80% de las familias atendidas tienen dificultades para establecer y hacer cumplir toda clase de normas.

Las dificultades con las Normas y Límites, laxitud, exceso de normatividad, inconsistencia, etc., están presentes en el 80% de las familias atendidas en el Programa.

Tenemos hecha la memoria: seguramente el 80% de los casos que atendemos son por normas y límites. (ítems 1 a 4, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

La tipología que más trabajamos es esa, esa y la de Los Valores. (ítems 1 a 4, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Los modelos normativos adolecen de equilibrio y tienden a los extremos:

Más bien por laxo. (ítems 1 a 4, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

O por duros ¡eh! (ítems 1 a 4, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

La dificultad de establecer límites ajustados, vinculados a la norma incumplida, y de hacerlos cumplir se da en las tareas más sencillas. Educadores y educadoras entienden que limitar correctamente el uso de los medios digitales resulta especialmente complejo para ellos/as:

Y la falta de práctica: si son padres que no son capaces de poner una norma en lo más instrumental, en lo más básico...No son capaces de decir: “haz la cama, haz tus tareas, dúchate” como para entrar en esto... (ítems 1 a 4, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Razones que motivan el mantenimiento de los usos inadecuados

Una de las razones más importantes que contribuye a que los usos inadecuados se mantengan en el tiempo es el no querer analizar en profundidad las cuestiones que subyacen a esos usos y comportamientos de los/as menores:

Es que es la punta del iceberg, es el síntoma de estos chavales de que algo va mal en la familia. En el momento que yo hable de esto va a salir a la luz todo y hay muchos padres a los que les interesa que esto siga siendo el problema. (ítems 1 a 4, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Educadores y educadoras hacen referencia a la existencia de un sistema y una dinámica familiar reiterativa y duradera al que sus miembros se han acostumbrado y que les resulta complicado cambiar, incluso aunque conlleve en los/as menores problemas como dependencias, usos abusivos e inadecuados de los medios digitales, etc.

Para que el sistema siga funcionando igual. (ítems 1 a 4, sujeto nº 6, grupo de discusión 1)

Porque si se acaba el problema... (ítems 1 a 4, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Surgen otros que no te interesan. Además, necesitaban esto para que todos los días la bronca de la mañana fuera la misma. Esto lo puedes cortar, pero a veces no interesa. Son círculos viciados que hacen que el sistema siga. Este es el síntoma de todo el sistema que tú has creado. (ítems 1 a 4, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Y esos son los despuntes que tenemos de los chavales: el consumo de drogas, el consumo de nuevas tecnologías, ... (ítems 1 a 4, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Discusiones por el uso inadecuado de los medios digitales

Las discusiones se producen *Siempre* según el 12,2% de padres y madres, se dan *Siempre* y *Muchas veces* según el 22,4%, y desde el equipo educativo coinciden en estos datos. Este es el ítem menos frecuente de la subdimensión Normas y Límites.

*Yo creo que puede coincidir con *Discutimos por el uso de Internet* que es un 30% yo igual el porcentaje lo pondría por ahí (ítem 4, sujeto nº 20, grupo de discusión 4)*

Sin embargo, destacan que las discusiones habitualmente consisten en una llamada de atención por parte de la persona responsable y en una negativa a obedecer por parte del/a menor en situación de riesgo:

Sí, pero la discusión será: “Que te he dicho que dejes ya el móvil”. Simplemente eso. (ítems 4, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

Y que el chaval le diga NO. (ítems 4, sujeto nº 20, grupo de discusión 4)

O le quitan el router, lo esconden.... Yo tenía una familia que, ponían la norma, pero, como los chavales sabían que no se cumplía, pasaban de todo. Y cada día escondían el aparato en un sitio diferente y los chavales lo buscaban. Más de una han tenido. No era la solución. (ítem 4, sujeto nº 14, grupo de discusión 3)

Buena práctica parental respecto a Normas y Límites

En una de las familias que atiendo el padre sí me ha dicho: “oye, ayúdame porque está enganchada con el móvil, se lo mete a la habitación, a ver cómo podemos hacer”. La chavala dejó el móvil en el pasillo cargando y resulta que era la carcasa y el móvil se lo había llevado. O sea que se buscan un montón de artimañas, pero esta familia está en Estabilización de Resultados. Entonces pensando ahora en perspectiva, ¡jostras!, el padre me está pidiendo normas y límites porque está siendo consciente y se quiere meter. Y el padre me dice: “es muy cansado, es una batalla terrible, todo el día, y tengo que mirar si es el móvil, o la carcasa, si se lo ha llevado, o a la noche se despierta, yo estoy dormido, y me lo quita.” (ítems 1 a 8, sujeto nº 3, grupo de discusión 1)

5.2.3.2 Subdimensión Medidas de control (ítems 5 a 8)

Respecto a las medidas de control sobre las que se pregunta a padres y madres en este bloque, la que presenta la media más alta es la *utilización de un software para bloquear virus* (M=2,81). Llama la atención el alto porcentaje que no toma *Nunca* medidas de control, como ocurre con la *utilización de un servicio para limitar el tiempo de uso de Internet* (*Nunca* 70%) y la *utilización de medios para bloquear páginas inadecuadas de Internet* (*Nunca* 60%).

Revisar lo que el/la menor hace en Internet

Aunque esta es la medida de control más habitual después del bloqueo de virus y spam, solamente el 22% de padres y madres lo hacen *Siempre* y el 18% *Muchas Veces*. A este bajo porcentaje puede contribuir la convicción de algunos padres, madres y menores de que el aparato pertenece a el/la menor y que no puede ser cogido ni examinado por sus padres sin su permiso:

Yo me he encontrado con padres que no sabían...me decían: ¿yo le puedo pedir el móvil a mi hija?, ¿yo lo puedo mirar? (ítem 5, sujeto nº 3, grupo de discusión 1)

Es frecuente que los/as educadores/as tengan que aclarar este punto y mediar en las discusiones por esta cuestión, lo que les permite incidir en la responsabilidad que padres y madres tienen de supervisar el uso de los medios digitales de sus hijos/as.

En Internet había unas reglas de cómo utilizar el móvil siendo menor, y las sacamos, y ponía:

1ª el móvil es de tu padre o de tu madre porque te lo están pagando. Y esa era la primera. (ítem 5, sujeto nº 3, grupo de discusión 1)

Se quedó así como: “no, no el móvil es mío...”. Y no, no, no, ¿quién te paga el móvil? No es tuyo, te lo está pagando tu padre y tu madre así que tienen derecho a... (ítem 5, sujeto nº 3, grupo de discusión 1)

Pero que no quedaba claro si el padre podía ver el móvil, si tenía permiso. Y cuando le devuelves: No, es que tu padre tiene la obligación...No es que pueda, es que tiene la obligación... (ítem 5, sujeto nº 3, grupo de discusión 1)

5.2.4. Ayuda y acompañamiento

Seguidamente analizamos el modo en que los padres y las madres de los/as menores en situación de riesgo les enseñan o ayudan a usar los medios digitales. En concreto, mostramos la visión de dos colectivos: padres y madres y educadores/as. Este apartado está formado por dos subdimensiones: Medidas Habituales (ítems 1 a 6, 9 y M=2,54) y Medidas Puntuales (ítems 7, 8 y M=2,37).

Así, en los análisis descriptivos (ver anexo 24) vemos que, entre las medidas habituales, la que se da con más frecuencia es explicar por qué algunas páginas son peligrosas (ítem 5, M=3,08), a la que sigue *hablar con el/la menor sobre lo que hace en Internet* (ítem 1, M=2,86), *ayudar a el/la menor cuando algo es difícil de hacer en Internet* (ítem 4, M=2,58), *enseñar a el/la menor a usar Internet de forma segura* (ítem 6, M=2,49), *animar a el/la menor a que explore y aprenda cosas por sí mismo/a* (ítem 2, M=2,27) y *usar Internet juntos/as* (ítem 3, M=2,16).

En cuanto al efecto que su ayuda tiene, el 2,65 considera que *su supervisión ayuda a su hijo/a a usar Internet de forma más segura* (ítem 9).

En lo que a las medidas puntuales se refiere, el 2,45 de los/as padres y madres afirma *haber explicado a su hijo/a qué hacer cuando se ha sentido mal por lo ocurrido en el uso de Internet* (ítem 8), y el 2,07 dice *haber ayudado a su hijo/a cuando se ha sentido mal con motivo de su uso de Internet* (ítem 7).

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en el análisis de frecuencias:

Tabla 81. Ayuda y Acompañamiento de padres y madres en el uso de los medios digitales de sus hijos/as: análisis de frecuencias y medias

	Frecuencia					Media
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Hablar con el/la menor sobre lo que hace en Internet	N	4	13	19	14	2,86
	%	8,0%	26,0%	38,0%	28,0%	
Animar a el/la menor a que explore y aprenda cosas por sí mismo/a	N	11	22	8	8	2,27
	%	22,4%	44,9%	16,3%	16,3%	
Usar Internet juntos/as	N	7	29	11	2	2,16
	%	14,3%	59,2%	22,4%	4,1%	
Ayudar a el/la menor cuando algo es difícil de hacer en Internet	N	10	15	11	14	2,58
	%	20,0%	30,0%	22,0%	28,0%	
Explicar a el/la menor por qué algunas páginas son peligrosas	N	5	8	14	22	3,08
	%	10,2%	16,3%	28,6%	44,9%	
Enseñar a el/la menor a usar Internet de forma segura	N	12	15	8	14	2,49
	%	24,5%	30,6%	16,3%	28,6%	
Haber ayudado a el/la menor cuando se ha sentido mal por algo ocurrido en Internet	N	22	10	3	11	2,07
	%	47,8%	21,7%	6,5%	23,9%	
Haber explicado a el/la menor qué se puede hacer cuando se siente mal por algo ocurrido en Internet	N	15	9	10	13	2,45
	%	31,9%	19,1%	21,3%	27,7%	
La supervisión de padres/madres y educadores/as sobre el uso que el/la menor hace de Internet le ayuda a hacerlo de forma más segura	N	12	8	13	15	2,65
	%	25,0%	16,7%	27,1%	31,3%	

5.2.4.1 Subdimensión Medidas habituales de padres y madres en el uso de los medios digitales de sus hijos/as (ítems 1 a 6 y 9)

Si nos fijamos en las frecuencias de esta tabla podemos ver que el 44,9% de los/as padres y madres *Siempre explica a sus hijos/as por qué algunas páginas son peligrosas* (ítem 5), el 28% *Siempre habla con sus hijos/as sobre lo que hace en Internet* (ítem 1), *les ayuda cuando algo es difícil de hacer en Internet* (ítem 4), *les enseña a usar Internet de forma segura* (ítem 1), y *les ha explicado qué hacer cuando se sienten mal por algo sucedido en Internet* (ítem 8). Un porcentaje menor de padres y madres, el 23,9% *les ha ayudado Siempre que se han sentido mal por algo sucedido en Internet* y solamente el 16,3% *les anima Siempre a que exploren y aprendan por sí mismos/as*.

El 31,3% cree *Siempre que su supervisión les ayuda a usar Internet de forma más segura*, aunque el 25% considera que no les ayuda (ítem 9).

Sin embargo, el equipo educativo discrepa de las respuestas dadas por padres y madres y afirma que la mayoría de padres y madres del programa no acompañan a los/as menores en situación de riesgo en su uso de los medios digitales, a pesar de la importancia y necesidad de ese acompañamiento.

Los/as educadores/as, a partir de su experiencia y de la reflexión realizada en el marco de esta investigación, consideran que **los/as menores en situación de riesgo no están preparados para gestionar sin acompañamiento su actividad en el mundo digital:**

No, no están preparados. (ítems 1 a 9, sujetos nº 1 a 9, grupo de discusión 4)

Por esa razón, destacan la **importancia de acompañar a los/as menores**, y afirman que la respuesta habitual de padres y madres es prohibir el uso de los medios digitales, aunque no creen que sea la forma de conseguir un uso adecuado y seguro.

Sí, supervisar, acompañar, es fundamental porque como decís pasan de “pues se acabó” la bronca se cierra aquí” y bueno alguna vez puede funcionar, pero no es la manera. (ítems 1 a 9, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

Padres y madres no son conscientes de la necesidad de acompañar el uso de los medios digitales de sus hijos/as: entre las posibles razones que a juicio del equipo educativo explican la ausencia de acompañamiento está la falta de conciencia de padres y madres de la necesidad de acompañar a los/as menores en el uso de los medios digitales. Además, entienden que la dificultad para acompañar a los/as menores en el uso de los medios digitales es común a todas las familias, pero que en las familias en situación de riesgo el problema se agrava.

Pero yo creo que no hay conciencia de acompañamiento. Hay: “o te dejo todo o no te dejo nada” pero no hay “te dejo acompañándote y te enseño cómo lo tienes que usar”. Porque yo creo que también los adultos (no hablo tanto de las familias en intervención, los adultos en general) tampoco sabemos muy bien cómo manejar en algunas ocasiones... Entonces, con familias en intervención que tienen unas dificultades esto despunta. (ítems 1 a 9, sujeto nº 20, grupo de discusión 4)

Sí. Si ya tienen dificultades en la interacción con sus hijos estando un rato en el parque y utilizan Internet para decir “mira si están bien”, pues no se puede esperar de ellos que se sienten con su hijo en el ordenador o lo que sea y les guíen. (ítems 1 a 9, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

Los/as educadores/as mencionan entre las causas de la falta de conciencia de la necesidad de acompañamiento, **la dificultad que padres y madres tienen para detectar la existencia de problemas de toda índole.**

Es que en general las familias con las que trabajamos suelen tener poca conciencia de que existe un problema, ya no solamente relacionado con las redes sociales sino un problema en la familia, con ese chaval... (ítems 1 a 9, sujeto nº 20, grupo de discusión 4)

Los/as padres y madres habitualmente cobran conciencia en la medida en que el problema les afecta o una figura de autoridad como el/la educador/a se lo hace ver.

Y además es como que si a ellos no les causa molestia no hay problema, entonces el tener a su hijo ahí con el ordenador a ellos no les causa ninguna molestia directamente, entonces eso está bien. El pensamiento muchas veces suele ser así. (ítems 1 a 9, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

Hasta que dicen de repente “Ha venido el educador, ha dicho que no es bueno, que no tienes que estar ahí y se acabó”. Ya está. (ítems 1 a 9, sujetos nº 18, grupo de discusión 4)

Pero esa parte de acompañar, yo lo veo en familias que no están en intervención, que a veces pasan de acompañar porque no hay esa conciencia de: igual que le enseñas a tu hijo a andar y estás detrás de él ¿no?, y le vas levantando cuando se cae pues bajo mi punto de vista no hay esa conciencia, y familias que ya son vulnerables pues apaga y vámonos. (ítems 1 a 9, sujeto nº 20, grupo de discusión 4)

Los/as menores en situación de riesgo son, en general, receptivos al acompañamiento. El equipo educativo considera que los/as menores, aunque con excepciones, reciben de manera positiva el acompañamiento adulto de padres, madres y educadores/as, percibiéndolo como una muestra de interés hacia su actividad digital, gustos, etc.:

Y generalmente los chavales te explican a gusto lo que están haciendo en las redes. Si tú te interesas y les preguntas ellos están encantados de contarte. Hay algunos que se callan, pero yo creo que sería muy positivo que los adultos compartan ese mundo que es tan amplio para ellos. (ítems 1 a 9, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

Además, acceden a cosas que son muy positivas y que puedan compartirlo también estaría muy bien. (ítems 1 a 9, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

5.2.4.2 Subdimensión Medidas Puntuales de padres y madres en el uso de los medios digitales de sus hijos/as (ítems 7 y 8)

Las medidas adoptadas de forma puntual, observamos que se encuentran entre las menos frecuentes. Así, el 47%8% afirma que *nunca les ha ayudado cuando se han sentido mal por algo ocurrido en Internet* (ítem 7) y el 31,9% afirma que *Nunca les ha explicado qué hacer si se sienten mal por algo sucedido en Internet* (ítem 8).

5.2.5 Influencia del Número de hijos/as de padres y madres en las tres dimensiones analizadas

Resulta interesante analizar de qué manera se comportan estas variables compuestas en relación al número de hijos/as de cada familia, que en el caso de las familias que han respondido es de 1 o 2 hijos/as.

Tabla 82. Diferencias significativas entre dimensiones en relación al número de hijos

Estadísticas de grupo						
	Número de hijos/as	N	Media	Desviación estándar	T	Sig.
@IMP_MEDIA	1	26	2,78	,468	-1,322	,195
	2	11	3,00	,394		
@NLP_MEDIA	1	26	2,26	,635	-,803	,428
	2	11	2,46	,784		
@ACP_MEDIA	1	29	2,53	,754	-,194	,847
	2	9	2,59	,984		

Como podemos ver, en todos los bloques es ligeramente superior la media de quienes tienen dos hijos/as respecto a la de quienes tienen uno/a. En el caso de la Importancia de padres y madres y de las Normas y Límites esa diferencia es de dos décimas más respecto a quienes tienen solamente un hijo/a.

Sin embargo, la prueba de muestras independientes indica que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre quienes tienen un hijo/a y dos.

5.2.6 Influencia del Nivel educativo de padres y madres en las tres dimensiones analizadas

También se ha analizado la existencia o no de diferencias de criterio y comportamiento en función de los diferentes niveles educativos de los/as padres y madres clasificados en Formación Básica, Formación Media y Formación Universitaria.

En el caso de la dimensión Importancia de padres y madres, la prueba de Normalidad de Shapiro-Wilk indica que esta variable no se comporta de acuerdo a la Normalidad por lo que se ha

analizado la relación entre esta variable y el nivel formativo de padres y madres a través de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis.

La relación entre esta variable independiente y las dimensiones Normas y Límites y Ayuda y Acompañamiento cumplen la Normalidad, por lo que se ha analizado a partir de la prueba paramétrica para muestras independientes, ANOVA.

Tabla 83. Diferencias significativas entre padres y madres en función del Nivel educativo por dimensiones

Descriptivos					
		N	Rango Promedio	KRUSKAL-WALLIS	
				H	Sig.
Importancia de padres y madres. @IMP_MEDIA	Formación Básica	14	16,46	1,384	,501
	Formación Intermedia	9	12,67		
	Formación Universitaria	7	17,21		
	Total	30			

Tabla 84. Diferencias significativas entre padres y madres en función del Nivel educativo por dimensiones

Descriptivos							
		N	Media	Desviación estándar	95% del intervalo de confianza para la media	ANOVA	
						F	Sig.
Normas y Límites. @NL_MEDIA	Formación Básica	14	2,24	,797	1,78	,228	,798
	Formación Intermedia	10	2,06	,515	1,69		
	Formación Universitaria	5	2,20	,244	1,90		
	Total	29	2,17	,629	1,93		
Acompañamiento. @AC_MEDIA	Formación Básica	15	2,30	,944	1,77	,720	,496
	Formación Intermedia	9	2,47	,630	1,98		
	Formación Universitaria	7	2,75	,733	2,07		
	Total	31	2,45	,814	2,15		

Como vemos, en las tablas precedentes, no existen diferencias significativas entre los tres niveles formativos.

Sin embargo, la tendencia muestra que los/as padres y madres con Formación Universitaria tienden a presentar un rango promedio y una media mayor, siendo esto así en dos de las tres dimensiones, Importancia de padres y madres y Acompañamiento.

5.3 Resultados del análisis de la Intervención Socioeducativa de educadores/as respecto al uso de los medios digitales de los/as menores en las familias

5.3.1 Introducción

5.3.2. Preocupación sobre el uso de Internet de los/as menores

5.3.3 Creencias sobre el uso de Internet de los/as menores y el papel de padres y madres

5.3.4 Problemas detectados en el desarrollo de la intervención socioeducativa

5.3.5 Normas y Límites al uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo

5.3.6 Ayuda y Acompañamiento

5.3.7 Apoyo a padres, madres y adultos responsables en la gestión de los medios digitales

5.3.8 Diferencias de las siguientes variables independientes en las dimensiones analizadas: Edad de los/as educadores/as, Años de experiencia, Interés y Habilidad en el uso de los medios digitales y Zona de intervención y el Género.

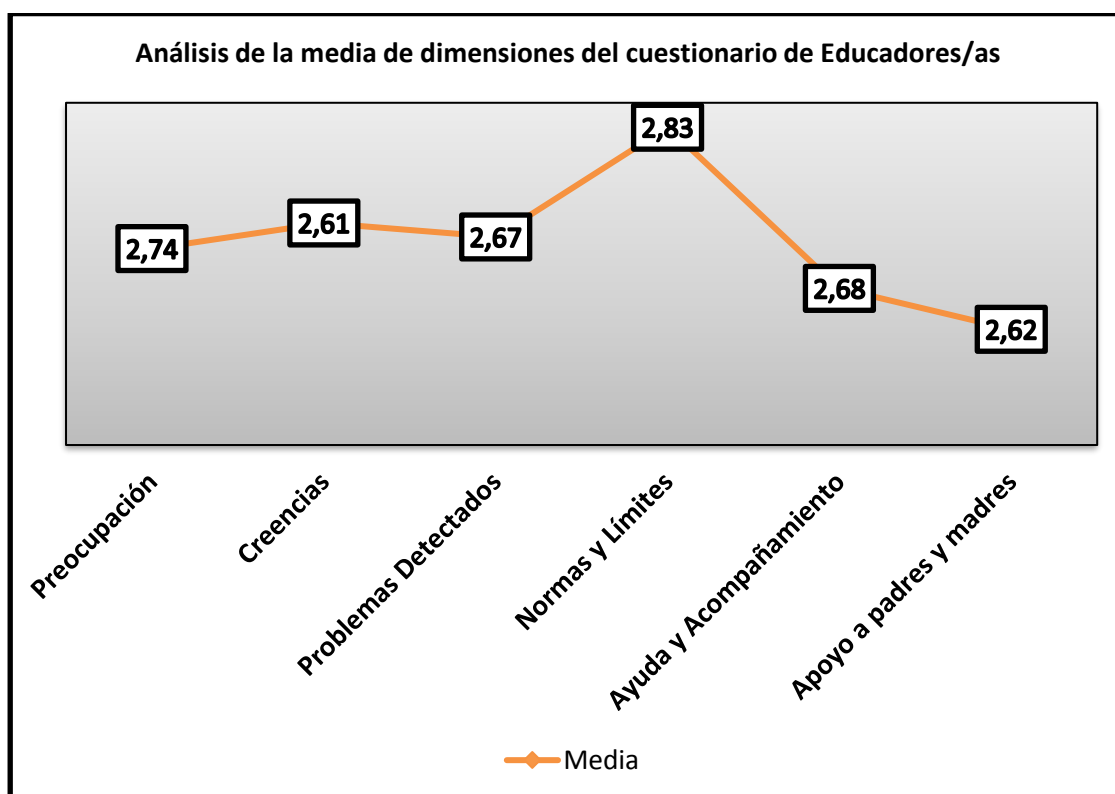
5.3.9 Resultados del análisis de los Factores que subyacen a los usos inadecuados de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo

5.3 Resultados del análisis de la Intervención Socioeducativa de educadores/as respecto al uso de los medios digitales de los/as menores en las familias

5.3.1. Introducción

Los resultados de este apartado se han obtenido a partir de los datos ofrecidos por el equipo educativo mediante la cumplimentación de un cuestionario diseñado ad hoc, y la realización de tres grupos de discusión en los que podían explicar sus respuestas y/o incluir otras cuestiones de su interés. Como se ha señalado en el apartado de metodología, el cuestionario consta de seis dimensiones en que educadores/as reflexionan sobre el uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo, el rol de padres y madres en relación a ese uso y su propia práctica socioeducativa.

Figura 40. Media obtenida en cada dimensión del cuestionario de Educadores/as



Como se observa en la gráfica las diferencias entre las medias de cada dimensión son mínimas. De hecho, la diferencia entre la dimensión con la media más alta (Normas y Límites, $M=2,83$) y la que tiene la media más baja (Apoyo a padres y madres, $M=2,62$) es solamente de 0,21 puntos.

La media más alta después de la dimensión Normas y Límites ($M=2,83$), corresponde a la dimensión Preocupación ($M=2,74$) y Creencias ($M=2,61$). Es decir, el establecimiento de normas y límites al uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo es la intervención más habitual entre los/as educadores/as, a quienes mayoritariamente preocupan los usos

inadecuados que puedan realizar y que además creen que necesitan mayor formación, supervisión y acompañamiento para la realización de un uso adecuado y seguro.

Tabla 85. Análisis de estadísticos descriptivos de las variables compuestas de cada dimensión del cuestionario de educadores/as

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
@PRE_MEDIA Preocupación	37	2	4	2,74	,626
@CRE_MEDIA Creencias	36	2	4	2,61	,280
@PDE_MEDIA Problemas detectados	38	1	4	2,67	,629
@NLE_MEDIA Normas y Límites	36	2	4	2,83	,482
@ACE_MEDIA Acompañamiento a Menores	37	1	4	2,68	,585
@APM_MEDIA Apoyo a padres y madres	38	1	4	2,62	,580
N válido (por lista)	32				

5.3.2. Preocupación sobre el uso de Internet de los/as menores

Si nos fijamos en las medias de cada ítem en la tabla de frecuencias y descriptivos vemos que lo que más les preocupa es *que pase demasiado tiempo en Internet* (ítem 3, M=3,11) seguido de *que vean contenido inconveniente en Internet* (ítem 2, M=3,08) y de *que publique información personal en Internet* (ítem 4, M=2,95).

Con unas medias todavía altas encontramos *que acosen o que sufran acoso a través de Internet* (ítem 7, M=2,84), *que accedan a contenidos para adultos* (ítem 5, M=2,76) y *que sigan a youtubers, instagramers, etc. que muestran contenidos inadecuados* (ítem 9, M=2,70).

En un nivel más bajo preocupa *que desconocidos contacten con ellos/as a través de Internet* (ítem 1, Media=2,57), *que jueguen a juegos de azar en Internet* (ítem 6, Media=2,41) y, en último lugar, *que accedan a páginas de contactos* (ítem 8, Media=2,27).

Atendiendo a la desviación típica que oscila entre ,941 y 1,185, los niveles de dispersión en las respuestas de padres y madres son medio-altos y van de la falta de preocupación a la preocupación constante sobre que desconocidos contacten con sus hijos/as, que los/as menores

vean contenidos inconvenientes en Internet, que pasen demasiado tiempo en Internet y que den información personal en Internet.

Sin embargo, como muestra la siguiente tabla de frecuencias y medias, en los cuatro ítems que componen esta dimensión la respuesta más repetida es que estas cuestiones les preocupan *Siempre*, siendo la acción que más les preocupa *que desconocidos contacten con sus hijos/as por Internet* con un 70% (N=35) y la que menos, *que pasen demasiado tiempo en Internet* con un 48% (N=24).

Tabla 86. Preocupación de educadores/as sobre el uso de los medios digitales de los/as menores: análisis de frecuencias y medias

	Frecuencia					Media
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Preocupación por que desconocidos contacten con los/as menores por Internet	N	1	19	12	5	2,57
	%	2,7%	51,4%	32,4%	13,5%	
Preocupación por que el/la menor vea contenido inconveniente en Internet	N	0	5	24	8	3,08
	%	0,0%	13,5%	64,9%	21,6%	
Preocupación por que el/la menor pase demasiado tiempo en Internet	N	0	1	31	5	3,11
	%	0,0%	2,7%	83,8%	13,5%	
Preocupación porque el/la menor de información personal en Internet	N	1	11	14	11	2,95
	%	2,7%	29,7%	37,8%	29,7%	
Preocupación por que los/as menores accedan a contenidos para adultos	N	4	9	16	8	2,76
	%	10,8%	24,3%	43,2%	21,6%	
Preocupación por que los/as menores jueguen a juegos de azar en Internet	N	7	14	10	6	2,41
	%	18,9%	37,8%	27,0%	16,2%	
Preocupación por que los/as menores acosen o sufran acoso a través de Internet	N	5	9	10	13	2,84
	%	13,5%	24,3%	27,0%	35,1%	
Preocupación por que los/as menores accedan a páginas de contactos	N	9	13	11	4	2,27
	%	24,3%	35,1%	29,7%	10,8%	
Preocupación por que los/as menores sigan a Youtubers,...que muestran contenidos inadecuados	N	3	9	21	4	2,70
	%	8,1%	24,3%	56,8%	10,8%	

Como se puede observar los/as educadores/as mayoritariamente eligen las opciones *Pocas veces* o *Muchas veces*, es decir, sus preocupaciones son relativas. Esto es así incluso en aquellos ítems que presentan las medias más altas como son *que pase demasiado tiempo en Internet* cuya preocupación es *Muchas veces* para el 83,8%, y *que vea contenido inconveniente en Internet* con una preocupación del 64,9% *Muchas veces*.

La excepción a esta regla la vemos en la *preocupación por que acosen o sufran acoso a través de Internet*, cuya respuesta mayoritaria ha sido *Siempre* para el 35,1% de los/as educadores/as y en la *preocupación por que de información personal en Internet* que preocupa *Siempre* al 29,7%.

Entre las cuestiones que no preocupan *Nunca* presenta un porcentaje de respuesta más alto, el 24,3%, el hecho de *que accedan a páginas de contactos*, seguido de *que jueguen a juegos de azar* con un 18,9%.

A los/as educadores/as les preocupa el impacto negativo que un uso inadecuado tiene en cada menor

La preocupación del equipo educativo no se da respecto a un tipo de uso inadecuado, sino que depende de cómo un determinado uso afecte a cada menor en concreto, en función de las necesidades que tenga este/a último/a:

Depende del perfil nos preocupa una cosa u otra: nos preocupa que esté obsesionada con cuantos "likes" le van a dar, con qué personas contacta, la privacidad..., depende de la persona. (ítems 1 a 9, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Otros usos que preocupan a los/as educadores/as

Además de las cuestiones por las que se les pregunta en el cuestionario, a los/as educadores/as les preocupan otros usos como el tipo de música que escuchan, la búsqueda de aceptación a través de los medios digitales o los contactos que realizan:

Igual también no saber con quién se contacta ¿no? (ítems 1 a 9, sujeto nº 12, grupo de discusión 2)

A mí me preocupa el uso de la música. En personas ya con dificultades..., estoy pensando en una persona que pasa bastante tiempo sola y que escucha mucha música. Escucha muchas letras que refuerzan esas atribuciones que hace ella de malestar: el amor, los abandonos..., y hay un fatalismo y una percepción de lo que son las relaciones y las emociones que refuerza una percepción que tiene de que todo le sale mal y que esa persona que no le hace caso tienen la culpa de todo. (ítems 1 a 9, sujeto nº 12, grupo de discusión 2)

Sí, yo también en mi trabajo tengo chavales que tienen problemas de concentración y tienden a distraerse, y a ellos igual estar todo el día escuchando música no les ayuda. Entonces claro, se tendrían que regular ellos, decir: "esto no es bueno para mí porque al final es un distractor también". (ítems 1 a 9, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

5.3.3. Creencias sobre el uso de Internet de los/as menores y el papel de padres y madres

Tabla 87. Creencias de educadores/as en relación a los usos de los medios digitales de los/as menores y el papel que desempeñan adultos responsables y educadores/as: análisis de frecuencias y medias

	Frecuencia					Media
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Creencia de que los/as menores saben más que padres/madres y educadores/as sobre el uso de Internet	N	1	11	18	8	2,87
	%	2,6%	28,9%	47,4%	21,1%	
Creencia de que los/as menores saben lo necesario para usar Internet	N	2	15	13	8	2,71
	%	5,3%	39,5%	34,2%	21,1%	
Conocimiento sobre lo que los/as menores hacen en Internet	N	4	23	10	0	2,16
	%	10,8%	62,2%	27,0%	0,0%	
Creencia de que los/as adultos/as están disponibles para ayudar a los/as menores a usar Internet	N	1	33	4	10	2,08
	%	2,6%	86,8%	10,5%	0,0%	
Conocimiento de padres/madres para ayudar a los/as menores a usar Internet	N	4	31	3	0	1,97
	%	10,5%	81,6%	7,9%	0,0%	
Creencia de que es necesario que los/as menores reciban educación digital de su familia y educadores	N	0	1	19	18	3,45
	%	0,0%	2,6%	50,0%	47,4%	
Conocimiento de educadores/as para ayudar a los/as menores a usar Internet	N	0	14	18	6	2,79
	%	0,0%	36,8%	47,4%	15,8%	
Creencia de que es necesario saber más de lo que los/as menores hacen en Internet	N	0	6	25	7	3,03
	%	0,0%	15,8%	65,8%	18,4%	
Creencia de que las características de las familias atendidas por el programa dificultan que los/as menores hagan un uso correcto y seguro de Internet	N	1	9	24	4	2,82
	%	2,6%	23,7%	63,2%	10,5%	
Creencia de que los adultos son conscientes de la importancia de la educación digital y de los riesgos del uso de aparatos digitales	N	2	26	9	0	2,19
	%	5,4%	70,3%	24,3%	0,0%	

A la luz de los datos de la tabla de frecuencias y medias, podemos afirmar que la creencia más consensuada entre los/as educadores/as es que *es necesario que los/as menores reciban educación digital de su familia y educadores/as* (ítem 6, M=3,45), a esta le sigue que *los/as adultos/as están disponibles para ayudar a los/as menores a utilizar Internet* (ítem 4, M=3,16) y que *es necesario saber más de lo que los/as menores hacen en Internet* (ítem 8, M=3,03).

Con un 2,8 de media los/as educadores creen que *los/as menores saben más que padres, madres y educadores sobre el uso de Internet* (ítem 1) y que *las características de las familias atendidas por el Programa dificultan que los/as menores hagan un uso seguro y correcto de Internet* (ítem 9).

El 2,7 considera que *sabe lo necesario para ayudar a los/as menores a usar Internet* (ítem 7) y el 2,8 que *los/as menores saben lo necesario para utilizar Internet* (ítem 2).

Las medias más bajas corresponden a la pregunta de si *los adultos son conscientes de la importancia de la educación digital y de los riesgos del uso de aparatos digitales* (ítem 10, M=2,19), si *como educador/a conoce lo que los/as menores hacen en Internet* (ítem 3, M=2,16), si *los/as adultos/as están disponibles para ayudar a los/as menores* (ítem 4, M=2,08) y a si cree que *los/as padres y madres tienen conocimientos suficientes para ayudar a los/as menores* (ítem 5, M=1,97).

Como vemos a partir de los análisis de descriptivos y de frecuencias, la dispersión de datos es menor que la de otros bloques temáticos y llama la atención que en 7 de los 9 ítems se dan solamente tres tipos de respuesta.

El ítem que ha recibido un porcentaje de respuesta más alto en la opción *Siempre* es la creencia de que *es necesario que los/as menores reciban educación digital de su familia y educadores* (ítem 6, 47,4%).

Los/as educadores/as consideran *Muchas veces* que *es necesario saber más de lo que los/as menores hacen en Internet* (ítem 8, 65,8%).

Disponibilidad de padres/madres para ayudar a los/as menores a usar Internet

La respuesta con el porcentaje de respuesta más alto de esta dimensión se refiere a la disponibilidad de padres y madres. Concretamente, el 86,8% de los/as educadores/as considera que *padres y madres están disponibles Pocas veces*

Conocimiento de padres/madres para ayudar a los/as menores a usar Internet

Llama la atención el porcentaje tan elevado de educadores/as, 81,6%, que considera que *los padres y madres Pocas veces tienen el conocimiento necesario para ayudar a sus hijos/as en el uso adecuado de los medios digitales*. El 10,5% opina que *Nunca* saben lo necesario. En su opinión, esa falta de conocimientos dificulta mucho que puedan supervisar el uso de los/as menores.

Y todavía hay mucho desconocimiento, todavía muchos padres están llegando al WhatsApp. Entonces, tener control, es muy complicado. (ítem 7, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Educadores/as han detectado estas carencias y han respondido mediante la intervención socioeducativa, siempre en función de las necesidades del/a menor que originen ese uso inadecuado. La intervención se realiza tanto con el/a menor como con sus padres.

Yo sí que alguna vez lo he trabajado: oye que aquí hay un problema... Sí que depende del contenido o del uso que haga, a veces sugiere unas necesidades en el chaval: si es más de redes sociales o de videojuegos, pues el tema de evadirse o buscar lo social, y ver que tiene dificultades..., hacer entender a los padres que si lo utilizan tanto de esta manera igual está intentando cubrir tal necesidad.... Lo que tenemos que ayudarle es a que lo cubra de otra manera ¿no? (ítem 7, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Conocimiento de educadores/as para ayudar a los/as menores a usar Internet

Su visión sobre los conocimientos de los equipos educativos es más positiva ya que opinan que el 47,4% *conoce lo necesario Muchas veces* y el 15,8% *Siempre*. Sin embargo, creen que un 36,8% de los/as educadores/as *Pocas veces sabe lo necesario para ayudar a los/as menores*. Además, consideran que ellos/as están desfasados frente a los usos y conocimientos técnicos de los/as menores.

Sí, y para nosotros a veces es difícil.... Yo que tengo 30, Instagram me acabo de descargar, pero los chavales ya llevaban tres años con el Instagram. (ítem 7, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Las características de las familias atendidas por el Programa dificultan que los/as menores hagan un uso correcto y seguro de Internet

El 63% de los/as educadores/as piensa que esto es así *Muchas veces* y que la dificultad de los padres y madres se materializa en una falsa sensación de control que sienten sobre su hijo/a cuando este/a está en casa utilizando los medios digitales.

Hay padres que dicen: por lo menos así está en casa y sé lo que está haciendo. Y “no tienes ni idea de lo que está haciendo, igual es mejor que esté en la calle con los amigos”. Y “no, porque además esas amistades que tiene...”. Y no les sacas de ahí. Están en la habitación y está controlado. (ítem 7, sujeto nº 13, grupo de discusión 2)

A esto hay que añadir la falta de conocimientos y habilidades para ayudar a los/as menores en el uso de los medios digitales y el mal uso que ellos/as mismos/as practican.

Y luego, los padres, ¿cómo van a enseñar a sus hijos, o van a hacer un modelado, si ellos también hacen mal uso? Entonces claro, depende qué familia, tienes más de una dificultad o de otra: a veces por ignorancia y a veces porque el mal uso ya lo hacen los padres. Entonces intentar educar a un chaval donde tú estás dando el ejemplo contrario es complicado. (ítem 7, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Entre las razones que pueden llevar a padres y madres a hacer un uso abusivo o inadecuado destacan la presión social por participar en las redes sociales como mecanismo de socialización.

Todo el mundo tendrá que estar ahí porque si no, no eres nadie. Hay mucho de eso de fondo: “¿no tienes perfil de tal?, ¡qué haces con tu vida!” ¿No? (ítem 7, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Además, creen *Muchas veces* que *los/as menores saben más que padres, madres y educadores sobre el uso de Internet* (ítem 1).

Los ítems cuya respuesta mayoritaria ha sido *Pocas veces* son: *los/as padres y madres tienen conocimientos suficientes para ayudar a los/as menores* (ítem 5, 81,6%), *las personas adultas son conscientes de la importancia de la educación digital y de los riesgos del uso de aparatos digitales* (ítem 10, 70,3%) y *sé lo que los/as menores hacen en Internet* (ítem 3, 62,2%).

Impacto positivo del uso de los medios digitales en los/as menores en situación de riesgo

Educadores y educadoras consideran que el uso adecuado de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo tiene también aspectos positivos, para los/as menores y para la intervención socioeducativa que ellos/as desarrollan.

Yo hago un ejercicio desde mí, desde mi hija, desde mi casa: Internet me sirve para muchas cosas positivas. Muchas cosas con los adolescentes que tengo también las he sacado de ahí. (ítems 1 a 10, sujeto nº 3, grupo de discusión 1)

De hecho, si se usa bien está muy guay. (ítems 1 a 10, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Además de ofrecer materiales didácticos y/o elementos de entretenimiento, también permiten a los/as menores en situación de riesgo superar dificultades personales y entablar relaciones que sin la mediación de Internet no son capaces de mantener.

Yo tengo un caso que es un extremo, un chaval que se ha tirado 3 años sin salir de casa. Mete muchas horas de ordenador con juegos y así y ahora las relaciones que

tiene con una chica. Bueno, tiene una chica con la que habla todos los días, y es a través de Internet. Y está encantado, está feliz, o sea tiene una relación. Y lo dejó con una y ahora está con otra, pero todo es digital. Él es consciente de que tiene unos problemas de sociabilidad muy grandes: “yo no sería capaz de verle cara a cara”. Es un chaval que tiene también cosas muy positivas: es inteligente, es sincero y lo admite. Y yo lo veo como algo positivo. Le digo: “¿qué te aporta esta chica?”. Me dice: “felicidad”. No ha salido de casa en años..., ha estado deprimido. Sí, hay riesgo, pero también disfruta, para él es positivo. Estamos hablando de lo negativo de estas cosas, pero hay cosas positivas. Yo creo que ahí malo es el abuso. (ítems 1 a 10, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

Sus usos de Internet promueven y facilitan la relación con iguales dentro y fuera del medio digital, compartiendo intereses, aficiones, etc.

Y de hecho los chavales hablan de esto mucho: hablan de redes sociales, de videojuegos...: “el otro día metí un golazo por toda la escuadra... tal cual” y resulta que no jugó al fútbol fue en el FIFA. Y tú escuchas la conversación y parece que fue un partido real y no... (ítems 1 a 10, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

Incluso ellos se graban las partidas que hacen y la suben a YouTube. (ítems 1 a 10, sujeto nº 22, grupo de discusión 4)

Y tienen un montón de seguidores. (ítems 1 a 10, sujeto nº 20, grupo de discusión 4)

Destacan que la proliferación del uso de los medios digitales entre los/as menores como herramienta de ocio y de relación está dando paso a un perfil de menor que destaca por pasar más tiempo en casa, realizar menos actividades de movimiento y en la naturaleza o en la calle y disfrutar de aficiones que favorecen el sedentarismo.

Entonces está cambiando el perfil: yo veo chavales que cada vez hacen menos deporte, son más sedentarios, por ahí también yo creo puede haber un problema... (ítems 1 a 10, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

Esta dinámica de relación en las redes es desconocida y sorprendente para algunos/as educadores/as:

Es un mundo paralelo. (ítems 1 a 10, sujeto nº20, grupo de discusión 4)

Eso es algo que a mí se me sale de la mente. (ítems 1 a 10, sujeto nº 22, grupo de discusión 4)

5.3.4. Problemas detectados en el desarrollo de la intervención socioeducativa

Como muestra la siguiente tabla de frecuencias y medias, las *discusiones por el uso de los medios digitales* se producen *Siempre* para el 26,5% (N=10) y *Muchas veces* el 42,1% (N=16), y es el ítem que presenta la media más alta con un 2,87.

Tabla 88. Problemas detectados por educadores/as en relación a los usos de los medios digitales de los/as menores: análisis de frecuencias

	Frecuencia					Media
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Discutir por el uso de Medios Digitales	N	3	9	16	10	2,87
	%	7,9%	23,5%	42,1%	26,5%	
Detección de dificultades en la gestión del uso de los aparatos digitales por parte de los/as adultos responsables.	N	3	8	23	4	2,74
	%	7,9%	21,1%	60,5%	10,5%	
Detección de usos inadecuados y/o imprudentes de aparatos digitales por parte de las/los menores.	N	2	11	21	4	2,71
	%	5,3%	28,9%	55,3%	10,5%	
Experimentación por el/la menor y/o la familia de algún problema derivado del uso de Internet	N	5	16	15	2	2,37
	%	13,2%	42,1%	39,5%	5,3%	

El 60,5% (N=23) ha detectado dificultades en la gestión del uso de los aparatos digitales *Muchas veces*, ítem al que corresponde la segunda media más alta con un 2,74. La tercera media más alta, 2,71, corresponde al ítem 3, detección de usos inadecuados y/o imprudentes de aparatos digitales por parte de los/as menores. El 55,3% de los/as educadores ha detectado estos usos *Muchas veces*.

La media más baja se refiere al ítem 4, experimentación por el/a menor o la familia de algún problema derivado de Internet, y es de 2,37. El 39,5% (N=15) afirma que el/la menor o la familia ha tenido algún problema *Muchas veces*, y el 42,1% (N=16) afirma que ha ocurrido *Pocas veces*.

Usos inadecuados y/o imprudentes de aparatos digitales por parte de los/las menores

Como vemos en el análisis de frecuencias, el 55,3% (N=21) ha detectado la realización de usos inadecuados y/o imprudentes de aparatos digitales por parte de los/as menores *Muchas veces*.

Entre los usos inadecuados por los que se ha preguntado a través de los cuestionarios, el consumo abusivo de los medios digitales es uno de los que destacan por la frecuencia e

intensidad con la que ocurre. Habitualmente se trata de juegos online y con iguales, que pueden ser de su entorno o desconocidos.

Nosotras lo que más hemos tenido es chavales enganchados a las consolas, horas y horas...noches enteras jugando a la consola. Tienen el pinganillo y se relacionan con otros amigos hablando por ahí. Yo he tenido chavales con amigos de la cuadrilla y luego otros que conocían por el juego, de otras ciudades y así. (ítem 3, sujeto nº 15, grupo de discusión 3)

Estas situaciones han provocado la intervención de los/as educadores/as, que destacan el riesgo de los contactos con personas desconocidas.

Yo en un caso concreto sí he tenido que intervenir porque es un chaval con necesidades bastante especiales que ya de por sí requiere de una supervisión mayor. Pero creo que es algo que se puede dar en cualquiera cuando tú agregas a 200 amigos, entre comillas, que no sabes ni su edad real y tienen muchos peligros. Luego, no lo sé, tampoco se dan tantos casos de que haya pasado algo súper heavy pero el riesgo está ahí. (ítem 3, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

Además de los usos concretos por los que se ha preguntado a los/as menores, los/as educadores/as enumeran y explican otros usos inadecuados de los que han tenido conocimiento a partir de su experiencia profesional y que también les preocupan (ítem 3).

Así, algunos/as han detectado que los medios digitales son utilizados como medio para la comisión de delitos o faltas: compraventa de sustancias ilegales, agresiones, etc.:

Amenazas: mandar amenazas y que les manden amenazas un montón. (ítem 3, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

Lo han utilizado para pasar costo, para quedar para dar una paliza a uno, etc. (ítem 3, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

Y luego como canal para sus negocios, trapicheos, esto está a la orden del día también. El WhatsApp para eso sirve. (ítem 3, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Para hacer bullying seguramente también usan mucho... (ítem 3, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

A mí lo que me ha tocado siempre es en el lado de víctima: un caso que tuve que fue víctima de Cyberbullying, le duplicaron su cuenta de Instagram y le mandaron mensajes bastante inadecuados las chavalas de clase. Luego se trabajó con todos en clase y salió bien pero sí... (ítem 3, sujeto nº 11, grupo de discusión 2)

También se da entre los/as menores en situación de riesgo el uso de los medios con el fin de crear y difundir una autoimagen negativa y exponer públicamente aspectos privados propios y de sus allegados.

Yo tengo una chavala muy enganchada a los Directos: estos que se hacen en Facebook y retransmites en el mismo momento y la gente va opinando ¿no? Pero esta chavala por ejemplo se expone mogollón, su vida, o sea, te puede contar en ese momento la bronca que ha tenido... o sea es una exhibición muy peligrosa pero que ya traspasa la privacidad de la familia. Ella desde ahí tiene un montón de seguidores... (ítem 3, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

En contrapartida, se obtiene notoriedad y atención en las redes, de manera que los seguidores que obtiene refuerzan este comportamiento.

Que hablamos de esto al final...: “eres la puta ama, la puta jefa”, “qué tía más dura” entonces, ella es la imagen que vende y es una imagen muy peligrosa porque puede contar todo lo que quiera y haciendo alusión a toda su familia. (ítem 3, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

La auto-exposición de los/as menores en situación de riesgo también se realiza en relación a imágenes y/o videos de contenido sexual. Esta práctica en ocasiones se acompaña de presiones a estos/as menores para que continúen o vayan a más en su exposición sexual. Podríamos estar hablando de casos de “grooming”, práctica que consiste en que un adulto establece lazos de amistad con un niño o niña con el fin de obtener imágenes eróticas o pornográficas del menor para su satisfacción sexual.

Luego también fotos vídeos de contenido sexual propias, hemos tenido algún caso. Algún mayor de edad que le sigue a alguna chica adolescente, con un punto de acoso por redes sociales, WhatsApp, pidiéndole fotos, escribiéndole todo el rato... (ítem 3, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Algunos/as educadores/as destacan la dificultad que han tenido a la hora de intervenir con algunas menores debido a que defienden la sexualización de su imagen en redes mediante un discurso feminista que defiende la libertad de la mujer para exponer su cuerpo, obviando la instrumentalización que se hace del mismo.

Y luego adolescentes chicas, de 15 16 que suben cada foto que... Y mucho justificándolo con el discurso feminista. Hay fotos en que salen desnudas y para mí es muy difícil de trabajar porque tienen un discurso metido muy potente: acuden a conferencias... y no protegen nada su intimidad. (ítem 3, sujeto nº 11, grupo de discusión 2)

Entre los usos inadecuados de los medios también educadores y educadoras señalan el acceso a contenidos para adultos, a contenidos inadecuados para su edad.

Pornografía también. Al chaval de 12 años le pillaron el otro día en el colegio. (ítem 3, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

Mención especial merece el caso de los/as menores que han participado en juegos o retos virales que manipula y convence a los/as menores con el fin de que se autolesionen, aumentando progresivamente el nivel de riesgo hasta llegar, en ocasiones, al suicidio.

*Tuvimos en el equipo un caso de **Ballena Azul** y gracias a eso también se ha sabido un poco cuáles eran los planes de este grupo. (ítem 3, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)*

También es habitual que se aficionen a seguir el contenido de youtubers, instagramers etc. que se convierten en referencias para ellos/as hasta el punto de querer emularlos. Algunos de ellos muestran contenidos denigrantes, violentos, xenófobos...:

Que quieran ser Youtubers porque dicen que se saca un montón de pasta eso sí. "Mira qué fácil, este tío es la bomba". Le dices, "a ver, enséñame", el Rubius este, que debe ser la bomba y al final lo vi. Y "si este puede ¿por qué yo no? A veces ponía cosas heavys: pone videos de, igual dar patadas a un animal y a ver si aguantaba sin reírse, cosas así. (ítem 3, sujeto nº 15, grupo de discusión 3)

Sí, un poco el todo vale ¿no? Por tener audiencia personal porque en este caso es tu canal ¿no? y los chavales ven eso y dicen "jo, yo quiero eso", porque al final es dinero fácil, con un esfuerzo mínimo y con una repercusión. (ítem 3, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

Otros de los usos inadecuados que han conocido los/as educadores/as son realización de apuestas online o de gastos en juegos en la red, etc. En ambos casos preocupa la facilidad con que pueden acceder a estas aplicaciones y lo difícil que es que padres y madres puedan saber que ocurre y controlar estos usos. A esto se añade la dependencia que estas prácticas habitualmente generan.

*Sí por ejemplo con esos **juegos de rol** que han salido ahora es como que tienes una casa y ganas una recompensa. Les van reforzando a que jueguen todo el tiempo y llegan a un punto, de meter dinero sin la ama saber para conseguir monedas, diamantes...que luego puede utilizar para construir su ciudad. ¿Y eso al final cómo lo controlas? (ítem 3, sujeto nº 7, grupo de discusión 2)*

Sí que he tenido un adolescente que hacía apuestas por RETA y estaba muy pendiente del móvil. (ítem 3, sujeto nº 17, grupo de discusión 3)

Por último, educadores y educadoras señalan el uso de redes de contactos online como un uso que no les ha preocupado demasiado, pero al que reconocen inadecuado debido a los riesgos que conlleva para los/as menores en riesgo relacionarse y tener encuentros con personas que han conocido en estas páginas.

Yo en páginas de contactos sí. No sé, yo creo que está más o menos porque la chavala es bastante ingenua y habla. Tiene relaciones reales con la gente y tal. No sé, a mí no me preocupa mucho, pero dices: ¡ostras aquí también hay! (ítem 3, sujeto nº 12, grupo de discusión 2)

Yo algún caso sí que he oído de páginas de contactos, redes sociales de chavales con 16/17 que empiezan a tener Tinder que ya es muy específico para lo que es, y luego sí que ha habido casos de conocerse en redes sociales de una punta y de otra, ir a una ciudad a 200 km y conocerse, con lo que conlleva... (ítem 3, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Factores que favorecen la realización de usos inadecuados y/o imprudentes de aparatos digitales por parte de las/los menores

Entre otros elementos, la falta de conciencia del peligro que conllevan determinados usos inadecuados explica, a juicio de los/as educadores/as, la práctica de esos usos.

Pero es que ellos no son conscientes de los peligros, eso es verdad. (ítem 4, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

En relación a la falta de conciencia mencionan que tampoco son conscientes de la policía pueda conocerlos, y ser sancionados, en caso de que los usos sean constitutivos de falta o delito.

“No, no, que yo no lo he insultado”. ¡Zas! Te viene la ertzaintza con todo...” Hola buenos días eres tú ¿no?”. Pues ha salido de este ordenador..., “pero ¿cómo lo saben?” Pues mira, rastrean la IP del que viene y te pillan. (ítem 4, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

Conocimiento limitado de los usos inadecuados realizados por los/as menores

Por último, es importante recoger la aclaración que los/as educadores/as hacen sobre esta relación de usos inadecuados ya que esta recoge solamente aquellos usos de los que han tenido conocimiento directo, pero entienden que existen otros que desconocen. Por tanto, no se trata de una relación cerrada.

Y luego lo que no sabemos. Porque esto es lo que nos cuentan y lo que podemos ver, pero claro, si ellos nos cuentan esto, ¿qué no nos cuentan? Y les acababa de contar que yo acababa de ver cómo hacían el reto de esnifar un condón que te lo metes por la nariz y lo sacas por la boca y eso es uno de los retos ahora que están haciendo los chavales. (ítem 3, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

5.3.5. Normas y Límites al uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo

En este apartado se analiza si los/as educadores/as pautan el uso de los medios digitales de los/as menores en el marco de su intervención socioeducativa y si consideran que limitar esos usos reduce los conflictos en la familia.

A estas cuestiones han respondido según los análisis de estadísticos de frecuencias y medias que, con una $M=3,21$, dan ejemplo cumpliendo las normas sobre el uso de Internet (ítem 3), con una $M=2,78$ creen que establecer límites en el uso de Internet reduce los conflictos en la familia (ítem 4) y, con una $M= 2,68$, establecen (ítem 1) y hacen cumplir las normas sobre el uso de Internet (ítem 2).

Tabla 89. Normas y Límites de educadores/as en relación a los usos de los medios digitales de los/as menores: análisis de frecuencias

	Frecuencias					Medias
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Establecimiento de normas sobre el uso de Internet	N	0	15	19	3	2,68
	%	0,0%	40,5%	51,4%	8,1%	
Hacer cumplir las normas sobre el uso de Internet	N	0	16	18	4	2,68
	%	0,0%	42,1%	47,4%	10,5%	
Dar ejemplo cumpliendo las normas sobre el uso de Internet	N	0	6	18	14	3,21
	%	0,0%	15,8%	47,4%	36,8%	
Establecer límites en el uso de Internet reduce los conflictos en la familia	N	2	12	15	8	2,78
	%	5,4%	32,4%	40,5%	21,6%	

En lo que a las frecuencias se refiere vemos que, aunque el 62,1% considera *Muchas veces o Siempre* que establecer límites en el uso de Internet reduce los conflictos en la familia (ítem 4), y el 84,2% da ejemplo *Muchas veces o Siempre* (ítem 3), solamente el 51,4% pone normas *Muchas veces* y el 40,5% lo hace *Pocas veces* (ítem 1). El 47,4% las hace cumplir *Muchas veces* y el 42,1% *Pocas veces* (ítem 2).

5.3.6. Ayuda y acompañamiento

En esta dimensión se analizan las medidas de ayuda y acompañamiento que los/as educadores/as ofrecen a los/as menores en situación de riesgo para promover un uso seguro y adecuado de los medios digitales. Esta dimensión se subdivide, como en los apartados relativos a Menores y Padres y Madres, en las subdimensiones Medidas Habituales (ítems 1 a 7, 10 y M=2,73) y Medidas Puntuales (ítems 8, 9 y M=2,70).

La mayoría de educadores/as *está disponible para ayudar a los/as menores a utilizar Internet* (ítem 1, M=3,16) y *habla con el/la menor sobre lo que hace en Internet* (ítem 2, M=3,03). Con una M=2,84, *explican a los/as menores por qué algunas páginas son peligrosas* (ítem 6), *animan a el/la menor a que explore y aprenda cosas por sí mismo/a* (ítem 3, M=2,76), *han explicado a el/la menor qué se puede hacer cuando se siente mal por algo que le ha ocurrido en Internet* (ítem 9, M=2,73), *han ayudado a el/la menor cuando se ha sentido mal por algo ocurrido en Internet* (ítem 8, M=2,68), *enseñan a el/la menor a usar Internet de forma segura* (ítem 7, M=2,66) y *ayudan a el/la menor cuando algo es difícil de hacer en Internet* (ítem 5, M=2,63).

Las medias más bajas corresponden a la consideración de que *su supervisión y ayuda en el uso de Internet del/la menor le ayude a hacer un uso más seguro* (ítem 10, M=2,46) y al *uso de Internet juntos* (ítem 4, M=2,34).

5.3.6.1 Subdimensión Medidas Habituales (ítems 1 a 7, 10)

En lo que al análisis de frecuencias se refiere, lo primero que llama la atención en la siguiente tabla es que todos/as los/as educadores *hablan con los/as menores sobre lo que hacen en Internet*, de hecho, el 65,8% lo hace *Muchas veces* y el 18,4% *Siempre*.

Tabla 90. Ayuda y Acompañamiento de educadores/as en el uso de los medios digitales de los/as menores: análisis de frecuencias

	Frecuencia					Media
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Disponibilidad para ayudar a los/as menores a usar Internet	N	0	6	20	12	3,16
	%	0,0%	15,8%	52,6%	31,6%	
Hablar con el/la menor sobre lo que hace en Internet	N	0	6	25	7	3,03
	%	0,0%	15,8%	65,8%	18,4%	
Animar a el/la menor a que explore y aprenda cosas por sí mismo/a	N	1	13	18	6	2,76
	%	2,6%	34,2%	47,4%	15,8%	
Usar Internet juntos/as	N	1	23	14	0	2,34
	%	2,6%	60,5%	36,8%	0,0%	
Ayudar a el/la menor cuando algo es difícil de hacer en Internet	N	3	13	17	5	2,63
	%	7,9%	34,2%	44,7%	13,2%	

Explicar a el/la menor por qué algunas páginas son peligrosas	N	1	13	15	9	2,84
	%	2,6%	34,2%	39,5%	23,7%	
Enseñar a el/la menor a usar Internet de forma segura	N	2	14	17	5	2,66
	%	5,3%	36,8%	44,7%	13,2%	
Haber ayudado a el/la menor cuando se ha sentido mal por algo ocurrido en Internet	N	9	5	13	11	2,68
	%	23,7%	13,2%	34,2%	28,9%	
Haber explicado a el/la menor qué se puede hacer cuando se siente mal por algo ocurrido en Internet	N	5	10	12	10	2,73
	%	13,5%	27,0%	32,4%	27,0%	
La supervisión de padres/madres y educadores/as sobre el uso que el/la menor hace de Internet le ayuda a hacerlo de forma más segura	N	3	15	18	1	2,46
	%	8,1%	40,5%	48,6%	2,7%	

Todos/as menos el 2,6% (N=1) realizan las siguientes acciones con mayor o menor frecuencia: *animan a los/as menores a explorar y aprender cosas por sí mismos/as* (el 47,4% lo hace *Muchas veces*), *están disponibles para ayudarles a usar Internet* (el 52,6% lo hace *Muchas veces* y el 31,6% *Siempre*), *usan Internet con ellos/as* (el 36,8% lo hace *Muchas veces* pero el 60,5% lo hace *Pocas veces*), *explican a los/as menores por qué algunas páginas web son peligrosas* (el 23,7% lo hace *Siempre* y el 39,5% *Muchas veces*).

Hablar con el/la menor sobre lo que hace en Internet

El 65,8% *habla Muchas veces con los/as menores sobre lo que hace en Internet* e incluso lo utilizan como una herramienta de intervención de manera que sus aficiones en Internet son el hilo que utilizan para promover la reflexión y el diálogo sobre las razones de esos usos inadecuados, los sentimientos que generan, etc. Además, constatan que este tipo de intervención permite que los/as menores hagan un uso más consciente y ajustado.

También es una herramienta para trabajar. A mí me ha servido y yo sé que a otros compañeros también: decirle “qué música escuchas” y decirle “pero escucha la letra, analiza esto”. Y él dice: “no..., pero mira qué zumbado está” y tú ves como lo interpreta..., tú le enseñas otra música.... Luego depende de los tipos de chavales también. (ítem 2, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Hombre, si los casos están muy complicados hay que empezar a poner límites y cortarlo un poco, pero al final yo sí que he notado que, lo que hace que cambie o empiece a haber más control o más conciencia, es trabajando el para qué haces esto, para qué subes este tipo de contenido, cuál es tu objetivo, empezar a ver el perfil del chaval o chavala que hay detrás. (ítem 2, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Pero bueno, compartir los contenidos con ellos y dar esa visión crítica yo lo hago. (ítem 2, sujeto nº 12, grupo de discusión 2)

Una de las razones para hablar con los/as menores acerca del uso de los medios digitales es que no han recibido la preparación ni supervisión necesaria por parte de sus padres y madres, debido a las dificultades de estos/as últimos/as. En concreto, entre las dificultades mencionadas están la falta de conocimientos y de conciencia de la necesidad de preparar a los/as menores para el uso de los medios digitales, y la conveniencia de utilizar los medios digitales como entretenimiento para el/a menor.

Sí, y sabiendo que cuando llegan a ciertas edades van a probar, van a salsear, pero de fondo hay como un trabajo de concienciación, un andamiaje, que yo creo que aquí no hay. Ese andamiaje, de pequeños, yo creo que aquí no lo ha podido haber porque había mucho desconocimiento. Entonces los padres no han podido ir guiando algo que ellos mismos no controlan. (ítem 2, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Luego hay un beneficio secundario que ellos no lo dicen y después es muy difícil de trabajar: “para mí es muy cómodo que él esté ahí”: está jugando, está viendo un video...Y cuando el crío tiene tres años bueno, no lo sabe manejar, pero ya a partir de que maneja un poco, ahí ya se meten a buscar. Y luego algunos se llevan un susto cuando les digo: ¿tú ya sabes lo que está viendo tu hijo?, “¿Y cómo ha llegado a esto?”. (ítem 2, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

En consecuencia, en lugar de acompañar y preparar a sus hijos e hijas, las pautas que padres y madres les dan se reducen a controlar y limitar el uso.

Al final el tema es limitarlo, como cualquier juego, tú tampoco puedes estar en la calle todo el día jugando a la pelota. Y luego está el fondo que es la falta de herramientas para llevar a cabo un límite con su consecuencia o su refuerzo. (ítem 2, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Los/as educadores/as destacan que las dificultades de los/as menores se dan en otros aspectos, cada vez se manifiestan más en relación a los medios digitales. Además, consideran que conviene anticiparse al uso que los menores van a hacer. Así, en el caso de los más pequeños deben evitar el uso habitual al tiempo que deben ir preparándoles para que interioricen unos hábitos de uso adecuados y seguros.

Las dificultades son transversales, no son justo en esto, en las nuevas tecnologías. Las tecnologías tienen otra repercusión, hasta ahora no se ha trabajado tanto, ahora está saliendo cada vez más. Y luego con los/as pequeños/as es más manejable para los padres ¿no? (ítem 2, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

El otro día me vino un crío de cuatro años y me dice “¿me dejas tu móvil? Es que mi madre no tiene datos”. A nivel de lenguaje y todo: claro, ellos no tienen una representación de lo que son los datos, pero sabe que es algo que de repente se acaba pero que tú quieres.

Desde pequeños/as los padres tienen que ser más conscientes de para qué utilizan y dejan que sus hijos utilicen las nuevas tecnologías. (ítem 2, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Usar Internet juntos

Esta acción la realiza Muchas veces el 36,8% y Pocas veces el 60,5% de los/as educadores/as. En ocasiones se plantea como una estrategia de intervención que permite conocer mejor los intereses del menor, sus relaciones, su estado de ánimo etc. Asimismo, ayuda a establecer una relación entre el/a educador/a y el/a menor.

Sí, claro, como con la música ¿no? para trabajar las letras... A parte de escucharlos, es una manera de acercarte... (ítem 4, sujeto nº 13, grupo de discusión 2)

Yo he utilizado la consola muchas veces para trabajar, porque se relajan, te permiten hablar, y ves, conoces a la peña desde que juegos ha andado, etc. (ítem 4, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Yo también a alguno le he pegado una paliza queriendo, un poco también por ver cómo reacciona en su juego ¿no? Si llevo no sé cuánto tiempo hablando con el chaval de que al aita le pasa esto..., le digo “venga vamos a echar una partida”. Y ellos están más relajados, están en su ámbito. (ítem 4, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Sí, y que luego pueden compartir. Aquí tenemos un par de chavales otra educadora y yo, que se conocieron en unas colonias, y utilizan eso como tema común para hablar entre ellos. (ítem 4, sujeto nº 12, grupo de discusión 2)

Reconocen que el uso moderado de Internet es positivo para los/as menores y para la intervención. Sin embargo, otros/as educadores/as critican el uso de los medios digitales como herramienta de intervención, por considerarlo menos adecuado que otras actividades de ocio.

Y que no esté mal visto, si igual digo: “ayer tuve una sesión y estuve media hora jugando una partida...”. “¿En serio ayer estuviste media hora jugando ...?” (ítem 4, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Es que, si juegas una partida a la Play mal, si te vas a echar unos chutes a la cancha casi mejor. (ítem 4, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

En definitiva, quienes utilizan los medios digitales junto con los/as menores consideran que los/as educadores/as deben buscar los espacios que les permitan acercarse a los/as menores y adaptarse a cada uno de ellos/as con flexibilidad. Además, destacan que ese uso compartido abre la puerta a acompañar y contrastar con el/a menor los usos que realiza.

Si. Lo que ellos te dejen también...Si con la Play se puede pues... (ítem 4, sujeto nº 7, grupo de discusión 2)

Si en vez de jugar a la Play le dices vamos jugar a la cancha igual te mandan a freír espárragos... (ítem 4, sujeto nº 13, grupo de discusión 2)

Pero es lo que hablábamos antes, del tema de compartir, en lugar de verlo sólo como objeto de control, que eso es lo que provoca que todavía los chavales te permitan menos entrar, y encima el uso va a ser todavía más difícil de controlar porque lo van a ocultar más.

Es lo que luego te da pie a fomentar un buen uso. Que ya lo hacemos, ¿o igual lo tenemos que hacer más? (ítem 4, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Algunos/as educadores/as se preguntan si prestan suficiente atención al modo en que los/as menores usan los medios digitales o si deberían hacerlo más y señalan entre las dificultades para hacerlo la rápida evolución de la tecnología, el ser de edad avanzada, la falta de formación y materiales sobre intervención socioeducativa y medios digitales, etc.

Ya, yo desde que rellené la encuesta hasta ahora ya digo "jo pues igual no indago mucho". Igual por edad tampoco es algo que me interese demasiado y tengo que hacer un esfuerzo ¿no? (ítem 4, sujeto nº 12, grupo de discusión 2)

Igual tampoco ha habido mucha literatura para educadores sobre estos temas... Y también estaría bien tener una pequeña formación o alguna referencia sobre estos temas. (ítem 4, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Esto es bastante incipiente. Estos problemas se han empezado a detectar antes de ayer. Pero no puede haber mucho. (ítem 4, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Sí, sí, para cuando llegas a una aplicación ya hay otra. "¿Y no conoces esta? ¡Qué pringado! ¿No?". (ítem 4, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

El 92,1% ayuda a los/as menores cuando algo es difícil de hacer en Internet, el 44,7% lo hace Muchas veces y el 34,2% Pocas veces.

Enseñar a los/as menores a utilizar Internet de forma segura

El 94,7% *enseña a los/as menores a usar Internet de forma segura*, el 44,7% lo hace *Muchas veces* y el 34,2% *Pocas veces*. En unos casos, lo han hecho con el propósito de resolver un problema previamente detectado, como el uso abusivo, etc.

Depende del caso de hecho se plantean objetivos, un objetivo de trabajo puede ser "cómo conseguir que reduzca el tiempo de uso". (ítems 1 a 10, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

Yo he tenido algún caso que sí: controlarles el tiempo de uso de videoconsolas estaba planteado como objetivo a trabajar porque el problema es muy serio. (ítems 1 a 10, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

Parte del equipo educativo afirma que estos aspectos no se trabajan desde la prevención mientras que otra parte afirma que sí interviene a nivel preventivo y que lo hace porque es una problemática que le preocupa:

No tanto desde la prevención. (ítems 1 a 10, sujeto nº 20, grupo de discusión 4)

Yo creo que desde la prevención siempre estamos atentos. Yo por ejemplo siempre. Porque me parece importante. Y ya te digo, porque ese tiempo que dedican a eso no lo dedican a otras cosas y ese es un objetivo que trabajamos siempre desde el principio. (ítems 1 a 10, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

Además, el 27% le ha explicado *Siempre* qué puede hacer cuando se siente mal por algo ocurrido en Internet y el 42,4% lo ha hecho *Muchas veces*.

Por último, solamente el 48,6% considera que la supervisión de padres, madres y educadores/as hace que los/as menores usen Internet de forma más segura *Muchas Veces* mientras que el 40,5% opina que es así *Pocas veces*.

5.3.6.2 Subdimensión Medidas Puntuales (ítems 8 y 9)

Ante situaciones en que el/la menor se ha sentido mal por algo ocurrido en Internet (ítem 8), el 28,9% le ha ayudado Siempre y el 32,4% lo ha hecho Muchas Veces.

Por otro lado, el 32,4% de los/as educadores/as *ha explicado Muchas veces qué pueden hacer los/as menores que se han sentido mal por cuestiones derivadas del uso de Internet.*

5.3.6.3 Otras medidas para mejorar el uso de los medios digitales

Para mejorar los usos que los/as menores hacen de los medios digitales, educadores y educadoras creen que habría que tomar las siguientes medidas:

Ofrecer formación a menores con la misma problemática que a su vez es la más común entre ellos/as, el uso abusivo de los medios digitales:

Por ejemplo, hacemos grupos de padres. Pues podría haber un grupo de nuevas tecnologías para chavales que están muy enganchados y que ellos pudieran, no sé, por ejemplo, trabajar la prevención. (ítems 1 a 10, sujeto nº 7, grupo de discusión 2)

Concienciación a los/as menores para que compartan el contenido de sus usos:

Que permitan eso ¿no?, porque son muy recelosos, y “es mi intimidad”. Desde ahí también entiendo que para muchos padres sea..., si no lo has hecho desde el principio y no se han acostumbrado a que “mi padre o mi madre tiene el derecho a hacer esto”, de repente quieres hacerlo y “no, no, esta es mi parcela”. Pues igual también concienciación de los menores. (ítems 1 a 10, sujeto nº 14, grupo de discusión 3)

5.3.7. Apoyo a padres, madres y adultos responsables en la gestión de los medios digitales

Seguidamente mostramos los análisis de frecuencias y medias realizados sobre las acciones que educadores y educadoras realizan con el fin de enseñar a padres y madres a gestionar el uso que sus hijos e hijas hacen de los medios digitales. Este apartado está formado por dos subdimensiones: Medidas Habituales (ítems 1 a 5, 8 y M=2,61) y Medidas Puntuales (ítems 6, 7 y M=2,66).

Tabla 91. Apoyo a padres, madres y tutores en el uso de los medios digitales de los/as menores: análisis de frecuencias

	Frecuencia					Media
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Intervenciones sobre el uso seguro de Internet y aparatos digitales	N	2	22	12	2	2,37
	%	5,3%	57,9%	31,6%	5,3%	
Hablar sobre la importancia de la educación digital	N	1	10	20	7	2,87
	%	2,6%	26,3%	52,6%	18,4%	
Ayuda cuando algo es difícil de hacer en Internet	N	4	13	18	3	2,53
	%	10,5%	34,2%	47,4%	7,9%	
	N	1	8	23	6	2,89

Explicar cuáles son los riesgos y las buenas prácticas en el uso de los aparatos digitales	%	2,6%	21,6%	60,5%	15,8%	
Enseñar a usar Internet de forma segura	N	4	15	15	4	2,50
	%	10,5%	39,5%	39,5%	10,5%	
Intervenciones realizadas cuando han tenido una mala experiencia por algo ocurrido en Internet	N	8	6	18	7	2,61
	%	21,1%	15,8%	44,7%	18,4%	
Explicaciones dadas sobre qué se puede hacer cuando se sienten mal por algo ocurrido en Internet	N	5	9	16	8	2,71
	%	13,2%	23,7%	42,1%	21,1%	
La intervención para supervisar y ayudar a gestionar el uso de Internet les ayuda a hacerlo de forma más segura	N	2	18	14	4	2,53
	%	5,3%	47,4%	36,8%	10,5%	

El porcentaje de educadores/as que realiza *Siempre* las acciones de apoyo de esta dimensión oscila entre el 5,3% (ítem 1) y el 21,1% (ítem 7).

Sin embargo, el porcentaje de quienes las realizan *Muchas Veces* es mucho mayor y va del 31,6% (ítem 1) al 60,5% (ítem 4), siendo las más frecuentes: *explicar cuáles son los riesgos y las buenas prácticas en el uso de Internet*, *hablar sobre la importancia de la educación digital* (ítem 2), *la ayuda cuando algo es difícil de hacer en Internet* (ítem 3) y *las intervenciones realizadas por algo ocurrido en Internet* (ítems 6 y 7).

5.3.7.1 Subdimensión Medidas Habituales (ítems 1 a 5, 8)

Como se puede ver en el análisis de descriptivos, las dos medidas de apoyo más utilizadas por el equipo educativo pertenecen al grupo de medidas habituales y son: *explicar cuáles son los riesgos y las buenas prácticas en el uso de los medios digitales* (ítem 4, M=2,89) y *hablar sobre la importancia de la educación digital* (ítem 2, M=2,87).

Ambas medidas se orientan en transmitir información para evitar los riesgos y realizar un uso seguro y adecuado de Internet.

Los ítems *han ayudado cuando algo era difícil de hacer en Internet* (ítem 3, M=2,53) y *han enseñado a usar Internet de forma más segura* (ítem 5, 2,50), implican una intervención de carácter práctico y son las siguientes medidas más comunes en esta subdimensión.

La media más baja, M=2,37, corresponde a quienes habitualmente *incluyen en sus intervenciones el uso seguro de Internet y de los aparatos digitales* (ítem 1). Ante la pregunta de si *la intervención para supervisar y ayudarles a gestionar el uso de Internet les ayuda a hacerlo de forma más segura* (ítem 8) la respuesta ha sido M=2,50.

Cabe destacar que el análisis de frecuencias realizado muestra que solamente el 5,3% *incluye Siempre en sus intervenciones el uso seguro de Internet y los aparatos digitales* y el 31,6% lo hace *Muchas Veces*. Por el contrario, el 57,8% lo hace *Pocas Veces* y el 5,3% *Nunca*.

5.3.7.2 Subdimensión Medidas Puntuales (ítems 6 y 7)

En esta subdimensión se recogen dos acciones dirigidas a intervenir en problemas familiares sobrevenidos a partir del uso de los medios digitales y son: haber *explicado qué pueden hacer cuando se sienten mal por algo que les ha ocurrido en Internet* (ítem 7, M=2,71) y haber *realizado intervenciones cuando la familia ha tenido una mala experiencia derivada del uso de Internet* (ítem 6, 2,61). Ambas acciones presentan la tercera y cuarta medias más altas de esta dimensión.

5.3.7.3 Orientaciones para mejorar la intervención con padres, madres y menores en relación al uso de los medios digitales de estos últimos

Educadores y educadoras han hecho una relación de aspectos que consideran que pueden trabajarse para mejorar el uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo, también desde el Programa Trebatu.

El primero de ellos sería la promoción de la reflexión entre los/as padres y madres sobre el tipo de uso de los medios digitales que sus hijos e hijas hacen.

Si, sería importante. [Respuesta a la propuesta de Promover la reflexión entre padres y madres sobre el tipo de uso que sus hijos/as hacen de los medios digitales] (ítems 1 a 8, sujetos nº 8, 9, 11 y 13, grupo de discusión 2)

Asimismo, consideran que es importante iniciar el acompañamiento de los/as menores en el uso de los medios digitales cuando estos todavía son pequeños y antes de que hayan adquirido malos hábitos de uso:

Yo creo que la edad es un factor importante: a un chaval de 9 y 10 años le puedes ayudar, al de 15 o 14, te ayuda a ti. Cuanto antes empiecen mejor. (ítems 1 a 8, Nvivo...sujetos nº 9, grupo de discusión 2)

Yo creo que es donde está el salto. (ítems 1 a 8, Nvivo...sujeto nº 7, grupo de discusión 2)

Pero no destacan solamente las carencias de los/as menores. Educadores y educadoras creen que padres y madres necesitan formación sobre el modo en que sus hijos e hijas utilizan los medios digitales y de los riesgos que conlleva el uso inadecuado. Al mismo tiempo, conviene

promover la toma de conciencia de los progenitores sobre su responsabilidad en el tipo de uso que hacen sus hijos. De esta manera, y en la medida en que adquieran herramientas para enseñar y acompañar a sus hijos/as, podrán ayudarles y evitar los usos inadecuados antes de que surjan.

A los padres en general hay que meterles un punch en cuanto a concienciación sobre el uso, tanto el que hacen muchos padres, como luego enseñarles estrategias para poder trabajarlos con sus hijos y no centrarse en el control o en el límite de tiempo. O sea, en el control en el sentido más de curioso-invasivo. Si tú te sientas con el chaval cuando es más pequeño más o menos le vas guiando ya sabes por dónde va a andar y le vas a dar más pie a que comparta.

Ahí yo creo que necesitan mucha guía y mucho saber hacer. (ítems 4 y 5, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Y entendiendo que no es algo a suprimir, que estamos en esa era, vamos... Y que irá todavía a más. (ítems 4 y 5, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Otra de las necesidades que presentan padres y madres es la falta de aceptación de su limitación en el uso de Internet y en el acompañamiento a los/as hijos/as para ajustar sus expectativas y superar sus miedos:

También hacerles entender que van a llegar hasta donde van a llegar, y que no se frustran porque no van a conseguir... Además de la privacidad, el conocimiento de las aplicaciones poco a poco y con pequeñas cosas... Con el mayor no lo van a conseguir entonces, más con el pequeño. Luego también tiene que ver mucho el tipo de relación que tienen padres e hijos. Pero que quieran controlar todo esto... ¡imposible! Y ellos tienen que ser conscientes de eso. (ítems 4 y 5, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Es verdad que lo digital, la tecnología asusta un poco, a los padres también, ya hemos hablado del tema generacional que no controlan tanto esto estas herramientas les asustan. Por eso decía lo de la frustración también. (ítems 4 y 5, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

La intervención específica para erradicar los malos usos y las problemáticas que ya existen y hacerlo desde la necesidad que subyace y desencadena ese uso incorrecto, es otra de las orientaciones en la intervención con madres y padres.

Porque al final yo creo que siempre, el mal uso o el uso inadecuado va ligado a un problema o alguna necesidad entonces es como un síntoma, este chaval por qué está viendo este contenido en concreto... Si lo trabajas directamente muchas veces lo que hace el chaval es cerrarse. Si trabajas otro tipo de historias emocionales o afectivas que haya de fondo, a veces, se termina consiguiendo el control del uso de los a las nuevas tecnologías. No es lo mismo estar en un juego de fantasía en el que

buscas desconexión que estar metido en un chat con un perfil falso, con una foto de alguien que no soy yo, para ver si me echan piropos... (ítems 1 y 8, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

La realización de formaciones específicas con padres y madres es, a juicio de los/as educadores/as, imprescindible para superar la falta de conocimientos que presentan y proponen que los centros escolares y las asociaciones de padres y madres puedan responder a esa necesidad.

Y luego educación, desde los colegios, pero de forma intensiva. Y en casa claro. (ítems 1 a 8, sujeto nº 14, grupo de discusión 3)

A mí me parece fundamental y yo creo que hasta desde el colegio se debería trabajar el tema porque es algo que está muy presente. O en la Asociación de Padres, hay que concienciar a los padres. (ítems 1 a 8, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

Así como se trabaja con los chavales en las escuelas, que se les dan cursos de prevención, creo, en algunas por lo menos se hace, se podría hacer algo así para los padres también. Porque nosotros al final en las visitas tenemos tiempo que podemos dedicar, pero tenemos 11 objetivos. Si hubiera más facilidad para eso... (ítems 1 a 8, sujeto nº 7, grupo de discusión 2)

Es que cuando trabajamos normas y límites, uno de los puntos era éste, pero junto a otros. No tenemos establecido trabajar con los Medios digitales si es que no ha pasado algo potente. Es todo, y dentro de eso lo metes porque está ahí. (ítems 1 a 8, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Pero no lo focalizas. (ítems 1 a 8, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Otra de las propuestas consiste en facilitar a educadores/as una formación que les capacite para ofrecer información a padres y madres del Programa, promover su concienciación sobre el riesgo y la necesidad de supervisión y acompañamiento e informar y supervisar a los/as menores:

Brindando información, primero saberlo nosotras: yo me siento bastante ignorante de esto... Yo es que esto no lo había escuchado en mi vida: spyware, Phising...Saber, prevenir.

(ítems 1 a 8, sujetos nº 16, grupo de discusión 3)

Sería dar mucha información a los padres. Lo que pasa es que en muchos casos como tenemos otras cosas tan... Claro, estas cosas ni aparecen, que probablemente estén. Habría que dar mucha información a los padres, que se den cuenta de que pueden traer consecuencias mucho más graves de lo que se piensan, que no es

solamente “es que está atontado con los videojuegos”, que puede ir mucho más allá. (ítems 1 a 8, sujeto nº 15, grupo de discusión 3)

Por último, entre las cuestiones que preocupan al equipo educativo está la ambigüedad y los vacíos que presentan la regulación del uso de los medios digitales.

Por un lado, igual habría que legislar, porque al final hay bastante vacío y ambigüedad. Hay problemas que yo creo que ni siquiera los profesionales de la ley saben por dónde cogerlos porque no hay nada muy concreto. (ítems 1 a 8, sujeto nº 14, grupo de discusión 3)

5.3.8. Diferencias de las siguientes variables independientes en las dimensiones analizadas: Edad de los/as educadores/as, Años de experiencia, Interés y Habilidad en el uso de los medios digitales y Zona de intervención y el Género.

5.3.8.1 La Edad de educadores/as en relación a las dimensiones analizadas

Si nos fijamos en la edad de los/as educadores/as respecto a su valoración de cada dimensión en la siguiente tabla podemos decir que los/as más jóvenes, el rango de edad de 27-36, se muestran más preocupados/as que el resto ($R_m=22,39$).

Tabla 92. Diferencias significativas entre educadores/as por rango de edad y dimensión

		Descriptivos		KRUSKAL-WALLIS		
		N	Rango Promedio	H	Sig.	E_R^2
Preocupación @PRE_MEDIA	27-36	19	22,39	8,363	,015	,245
	37-46	11	14,14			
	47-más de 47	5	9,80			
	Total	35				
Problemas Detectados @PDE_MEDIA	27-36	20	19,75	1,114	,573	
	37-46	11	18,14			
	47-más de 47	5	14,30			
	Total	36				

A partir de estos datos podemos decir que los/as educadores/as pertenecientes al rango de edad más joven (27-36 años) son quienes se muestran más preocupados por los usos inadecuados que los/as menores hacen de los medios digitales ($R_m=22,39$). Además, la prueba de Kruskal-Wallis y del tamaño del efecto indica que la diferencia entre los distintos grupos de edad es estadísticamente significativa para esta dimensión, con una $p=.015$ y un $E_R^2=.245$. La diferencia

se da concretamente entre los rangos de edad de entre 27-36 años y 47-más de 47 años, como se aprecia en el análisis de Bonferroni realizado para esta dimensión:

Tabla 93. Diferencias significativas entre educadores/as por rango de edad respecto a la dimensión Preocupación

Variable dependiente	Test Post Hoc	(I) Edad	(J) Edad	Sig. Ajustado	r
Preocupación @PRE_MEDIA	Bonferroni	27-36	37-46	,097	
			47-más de 47	0,42	2,276
	Bonferroni	37-46	47-más de 47	1,000	

A pesar de que esta es la única diferencia estadísticamente significativa en relación a los distintos grupos de edad, en el siguiente análisis de medias se aprecia la tendencia del grupo más joven a presentar medias más altas que el resto de grupos de edad, destacando las diferencias que se dan en el establecimiento y cumplimiento de normas para el uso de los medios digitales y en el acompañamiento a los/as menores en ese uso.

En estos casos la mayor diferencia se da respecto a los/as mayores de 47 años.

Tabla 94. Diferencias significativas entre educadores/as por rango de edad y dimensión

Descriptivos								
		N	Media	Desviación estándar	95% del intervalo de confianza para la media		ANOVA	
					Límite inferior	Límite superior	F	Sig.
Creencias @CRE_MEDIA	27-36	19	2,57	,339	2,41	2,74	,127	,881
	37-46	11	2,61	,145	2,52	2,71		
	47-más de 47	5	2,64	,182	2,41	2,87		
	Total	34	2,70	,270	2,61	2,79		
Normas y Límites @NLE_MEDIA	27-36	20	2,93	,467	2,71	3,14	1,043	,365
	37-46	10	2,68	,514	2,31	3,04		
	47-más de 47	4	2,69	,554	1,81	3,57		
	Total	34	2,82	,491	2,65	2,99		
	27-36	19	2,79	,483	2,56	3,02	,954	,396

Ayuda y Acompañamiento @ACE_MEDIA	37-46	11	2,54	,674	2,08	2,99		
	47-más de 47	5	2,47	,807	1,47	3,47		
	Total	35	2,66	,594	2,46	2,87		
Apoyo a padres y madres APM_MEDIA	27-36	20	2,66	,506	2,42	2,89	,649	,529
	37-46	11	2,63	,521	2,27	2,98		
	47-más de 47	5	2,33	,975	1,11	3,54		
	Total	36	2,60	,582	2,40	2,80		

5.3.8.2 Los Años de experiencia profesional de los/as educadores/as en relación a las dimensiones analizadas

Entre los aspectos que pueden tener alguna incidencia en la visión de los/as educadores/as sobre las cuestiones analizadas se encuentran los años de experiencia profesional en el puesto actual o en otro puesto con similares funciones.

Tabla 95. Diferencias significativas entre educadores/as por años de experiencia profesional y dimensión

		Descriptivos				
		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Preocupación @PRE_MEDIA	0-5	17	2,84	,635	2	4
	6-10	10	2,67	,629	2	4
	11- más de 11	5	2,64	,873	2	4
	Total	32	2,75	,655	2	4
Creencias @CRE_MEDIA	0-5	17	2,63	,220	2	3
	6-10	11	2,64	,294	2	4
	11- más de 11	5	2,69	,177	3	3
	Total	32	2,64	,236	2	4
Problemas Detectados @PDE_MEDIA	0-5	17	2,69	,609	1	4
	6-10	11	2,61	,719	2	4
	11- más de 11	5	2,70	,891	1	4
	Total	33	2,67	,669	1	4
Normas y Límites @NLE_MEDIA	0-5	17	2,74	,390	2	3
	6-10	10	2,90	,568	2	4
	11- más de 11	5	2,80	,716	2	4
	Total	32	2,80	,494	2	4
Ayuda y Acompañamiento	0-5	16	2,75	,609	2	4
	6-10	11	2,54	,521	2	3

@ACE_MEDIA	11- más de 11	5	2,93	,845	1	3
	Total	32	2,70	,615	1	4
Apoyo a padres y madres APM_MEDIA	0-5	17	2,72	,458	2	4
	6-10	11	2,51	,619	2	4
	11- más de 11	5	2,80	1,033	1	4
	Total	33	2,66	,609	1	4

A la vista de los análisis de medias (ver anexo 25) realizados para conocer la relación de los años de experiencia profesional de los/as educadores en sus respuestas sobre cada dimensión, podemos indicar que los/as educadores/as más experimentados/as son quienes presentan la media más alta en todas las dimensiones salvo en la de Preocupación en que la media más alta (M=2,84) corresponde al grupo menos experimentado (0-5 años de experiencia), y en la de Normas y Límites en que la media más alta (M=2,90) corresponde al grupo con una experiencia de entre 6 y 10 años. A pesar de esta tendencia, la diferencia entre los otros grupos no resulta estadísticamente significativa.

5.3.8.3 El Interés y Habilidad en el uso de los medios digitales de los/as educadores/as en relación a las dimensiones analizadas

En este apartado fijamos la atención en el interés que los medios digitales despiertan en los/as educadores/as y en la habilidad que estos consideran que tienen para su uso. Para establecer el grado de interés y habilidad se ofrecen tres posibilidades de respuesta: Poco Interés y Habilidad, Bastante interés y Habilidad y Mucho interés y Habilidad.

Tabla 96. Diferencias significativas entre educadores/as por Interés y Habilidad en el uso de los medios digitales y dimensión. Análisis paramétricos

Descriptivos								
		N	Media	Desviación estándar	95% del intervalo de confianza para la media		ANOVA	
					Límite inferior	Límite superior	F	Sig
Normas y Límites @NLE_MEDIA	Poca	19	2,80	,468	2,58	3,03	2,576	,092
	Bastante	13	2,92	,472	2,64	3,21		
	Mucha	2	2,13	,177	,54	3,71		
	Total	34	2,81	,485	2,64	2,98		
Ayuda y Acompañamiento @ACE_MEDIA	Poca	20	2,51	,625	2,21	2,80	2,021	,149
	Bastante	13	2,89	,509	2,58	3,20		
	Mucha	2	3,00	,629	-2,65	8,65		
	Total	35	2,68	,602	2,47	2,88		

Apoyo a padres y madres @APM_MEDIA	Poca	20	2,45	,599	2,17	2,73	2,733	,080
	Bastante	14	2,91	,515	2,61	3,21		
	Poca	19	2,80	,468	2,58	3,03		
	Bastante	13	2,92	,472	2,64	3,21		

Vemos que quienes afirman tener *Mucho* Interés y Habilidad presentan la media más alta (M=3,00) en la dimensión Ayuda y Acompañamiento a los/as menores. Sin embargo, son quienes ponen menos Normas y Límites con una M=2,13 frente a quienes tienen *Bastante* (M=2,92) y *Poco* Interés y Habilidad (M=2,80).

También llama la atención que, aunque son quienes más ayudan a los/as menores no son quienes más apoyan a los/as padres y madres (M=2,64), a diferencia de quienes tienen *Bastante* interés y habilidad (M=2,91).

Si nos fijamos en la siguiente tabla observamos que el grupo de educadores/as que tiene *Mucho* Interés y Habilidad en el uso de los medios digitales, son quienes presentan el rango promedio más alto en las dimensiones Creencias (Rm=33,00), Problemas detectados (Rm=30,00).

En cambio, son quienes presentan un menor grado de preocupación con una M= 8,25, frente a una M=17,96 de quienes tienen *Bastante* Interés y Habilidad y una M=19,05 de quienes tienen *Poco* Interés y Habilidad.

Tabla 97. Diferencias significativas entre educadores/as por Interés y Habilidad en el uso de los medios digitales y dimensión. Análisis No Paramétricos

		Descriptivos			
		N	Rango Promedio	KRUSKAL-WALLIS	
				H	Sig.
Preocupación @PRE_MEDIA	Poca	19	19,05	2,032	,362
	Bastante	14	17,96		
	Mucha	2	8,25		
	Total	35			
Creencias @CRE_MEDIA	Poca	20	19,45	5,579	,061
	Bastante	14	15,07		
	Mucha	2	33,00		
	Total	36			
Problemas Detectados @PDE_MEDIA	Poca	20	17,55	2,603	,272
	Bastante	14	18,21		
	Mucha	2	30,00		
	Total	36			

No obstante, como vemos en las tablas anteriores las diferencias entre quienes muestran un grado de interés y habilidad u otro no son estadísticamente significativas.

5.3.8.4 Diferencias en las dimensiones analizadas por Zonas de Intervención

El análisis de cada dimensión distinguiendo entre la zona territorial en la que los/as educadores/as desarrollan su trabajo, no muestra diferencias estadísticamente significativas en el cálculo de la ANOVA y en el de KRUSKAL-WALLIS. Tampoco se aprecia una tendencia clara respecto a ninguno de los territorios.

Tabla 98. Diferencias significativas entre educadores/as por Zona de Intervención en el uso de los medios digitales y dimensión

Descriptivos								
		N	Media	Desviación estándar	95% del intervalo de confianza para la media		ANOVA	
					Límite inferior	Límite superior	F	Sig
Preocupación @PRE_MEDIA	Hernani	22	2,61	,633	2,33	2,89	1,450	,249
	Tolosa	12	2,90	,579	2,53	3,27		
	Elgoibar	3	3,11	,667	1,46	4,77		
	Total	37	2,74	,626	2,53	2,95		
Creencias @CRE_MEDIA	Hernani	22	2,61	,321	2,46	2,75	,052	,950
	Tolosa	12	2,63	,214	2,49	2,76		
	Elgoibar	4	2,58	,096	2,42	2,73		
	Total	38	2,61	,270	2,52	2,70		
Normas y Límites @NLE_MEDIA	Hernani	21	2,85	,490	2,62	3,07	,178	,838
	Tolosa	11	2,77	,564	2,39	3,15		
	Elgoibar	4	2,94	,125	2,74	3,14		
	Total	36	2,83	,482	2,67	3,00		
Ayuda y Acompañamiento @ACE_MEDIA	Hernani	22	2,66	,639	2,37	2,94	1,220	,308
	Tolosa	12	2,83	,456	2,54	3,12		
	Elgoibar	3	2,26	,570	,84	3,68		
	Total	37	2,68	,585	2,49	2,88		
Apoyo a padres y madres @APM_MEDIA	Hernani	22	2,57	,640	2,29	2,86	,597	,556
	Tolosa	12	2,77	,416	2,51	3,03		
	Elgoibar	4	2,47	,710	1,34	3,60		
	Total	38	2,63	,580	2,43	2,82		

Tabla 99. Diferencias significativas entre educadores/as por Zona de Intervención en el uso de los medios digitales y dimensión

Descriptivos					
		N	Rango Promedio	KRUSKAL-WALLIS	
				H	Sig.
Problemas Detectados @PDE_MEDIA	Hernani	22	19,57	,184	,912
	Tolosa	12	20,08		
	Elgoibar	4	17,38		
	Total	38			

5.3.8.5 Diferencias en las dimensiones analizadas por el Género de los/as educadores/as

Analizada la Normalidad de la relación entre el género de los/as educadores/as y las dimensiones analizadas, observamos que las dimensiones de Problemas Detectados y Normas y Límites no cumplen con la normalidad (ver anexo 26) por lo que la relación entre estas variables se analizará mediante la prueba U de Mann-Whitney y las demás mediante la prueba Test T.

Tabla 100. Diferencias significativas entre educadores/as por dimensiones en relación al género

U DE MANN-WHITNEY					
	Género del/a educador/a	N	Rango Promedio	U	Sig. asintótica
Problemas Detectados @PDE_MEDIA	F	28	19,82	131,000	,763
	M	10	18,60		
	Total	38			
Normas y Límites @NLE_MEDIA	F	27	19,07	106,000	,565
	M	9	16,78		
	Total	36			

Este análisis muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas por razón de género.

Observando los rangos promedio de cada dimensión se puede afirmar que existe una tendencia en sus respuestas ya que, en ambas dimensiones, Problemas Detectados y Normas y Límites, el rango promedio más alto corresponde al colectivo de educadoras.

Tabla 101. Diferencias significativas entre educadores/as por dimensiones en relación al género

Prueba de muestras independientes: género						
	Género del/a educador/a	N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)
Preocupación @PRE_MEDIA	F	27	2,77	,658	,504	,617
	M	10	2,66	,550		
	Total	37				
Ayuda y acompañamiento @ACE_MEDIA	F	27	2,62	,612	-1,031	,310
	M	10	2,84	,497		
	Total	37				
Apoyo a Padres y Madres @APM_MEDIA	F	28	2,60	,619	-,472	,640
	M	10	2,70	,472		
	Total	38				

Tampoco la prueba Test T muestra diferencias estadísticamente significativas por razón de género.

Del mismo modo, en el análisis de medias realizado vemos que las educadoras presentan una media superior a los educadores en la dimensión Preocupación (M=2,77) mientras que los educadores presentan medias superiores en las dimensiones Acompañamiento (M=2,84) y Apoyo a padres y madres (M=2,70) por lo que tampoco se puede afirmar que exista una tendencia en sus respuestas.

5.3.9 Resultados del análisis de los Factores que subyacen a los usos inadecuados de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo

A juicio de los/as educadores/as, es importante analizar los factores que desencadenan los usos inadecuados de los medios digitales con el fin de entender a el/la menor y abordar la verdadera necesidad subyacente tras el síntoma.

Al final son formas de cubrir las carencias. No tengo supervisión, no tengo cariño o afecto, o no hay nadie que me haga caso... pues invierto ese tiempo. (ítems 1 a 8, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

Totalmente. Lo emocional siempre va a ser más importante. Es que estamos hablando de padres que no dan un abrazo. Quiero decir que a nivel de afecto... Pero si entra un chaval del colegio y no le preguntan ni qué tal está...Además creo que es de lo que más tenemos. (ítems 1 a 8, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Los/as educadores/as han identificado determinados comportamientos, actitudes e ideas de los/as padres y madres y de los/as menores como **factores que explican y contribuyen a la realización de usos inadecuados** de los medios digitales.

El primero de ellos es la falta de conciencia de padres y madres de la existencia de riesgos y de necesidad de supervisión y acompañamiento en el uso de los medios digitales:

Muchos de nuestros padres ni ven los riesgos ni se preocupan. Pero puede ser que haya otros padres que sí estén encima y que les corten las horas. Es que nosotras vemos que la mayoría no son conscientes. No se ponen ni a pensar. (ítems 1 a 8, sujeto nº 15, grupo de discusión 3)

A este factor se añade la utilización de los medios digitales como modo de entretener a los/as hijos/as desde pequeños/as, desde la creencia de que estos son inofensivos.

Luego también, el uso que se ha dado desde pequeños: desde los padres se ha favorecido porque me viene bien, es cómodo, y antes de eso era la tele, dejo al crío aparcado delante de la tele mientras yo hago las cosas y así estoy tranquilo. Ahora le doy el móvil, le doy la tablet, lo que pasa que claro, el acceso que tienen ahora a datos, es diferente, no es el programa de dibujos que echan en la tele, se pueden meter en un montón de historias.

Eso también ha favorecido mucho...y luego llega a la incongruencia de: "he estado durante todo ese tiempo permitiendo, encima porque a mí me ha venido bien, ahora te tengo que poner límites porque veo que te estás desmadrando y ahora igual es un poco tarde. Yo creo que ese es otro factor, un poco desde los padres, las pautas que se han ido dando y, muchas veces también por desinformación: "no tiene por qué ser malo, bueno, pues estará viendo dibujos o videos, o cosas que hay por ahí en Youtube, como no controlo mucho..." Y desde lo inofensivo..., el me viene bien, es cómodo en el día a día, pues luego se llega a estas cosas. (ítems 1 a 8, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Frecuentemente los/as menores se han habituado a utilizar los medios digitales sin pautas ni acompañamiento y, cuando se detectan los problemas y usos inadecuados los/as padres y madres tienen dificultades para poner límites.

Al final si al menor no le explicas cómo hacer un uso adecuado tienen más probabilidades de hacer un uso inadecuado ¿no? Sobre todo porque, como estamos hablando, pasan un montón de horas al día y Internet es un mundo ilimitado: si navegas a tus anchas puedes acceder a lo que quieras ¿no? (ítems 1 a 8, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

Falta de supervisión, que no tienen capacidad de poner límites muchas de nuestras familias, un poco por ahí. Y el yo quiero algo y lo quiero al segundo. (ítems 1 a 8, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

Debido a la incorporación de los medios digitales a todos los ámbitos y situaciones de la vida, los/as padres y madres y los/as menores han normalizado muchos de los usos inadecuados que se dan en la sociedad. A esto contribuye la falta de información sobre contenidos inadecuados y el fácil acceso que tienen los/as menores.

Está tan a la orden del día que no son conscientes de que sean inadecuados. (ítems 1 a 8, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

Y que en ese aspecto no hay una graduación de qué cosas hay que transmitir según edades. Hoy en día los niños pequeños ven de todo. Antes, cuando tenías 12 o 13 años empezabas a leer algo, a ver ciertas imágenes, había una graduación, pero ahora no. Ahora de repente puedes tener todo. (ítems 1 a 8, sujeto nº 5, grupo de discusión 1)

En el caso de las familias en situación de riesgo es frecuente que los/as menores vivan situaciones inadecuadas para su edad y desarrollo, lo que favorece la normalización de esas situaciones.

Y que estamos hablando también de contextos en los que a veces hay violencia en el domicilio y que han normalizado que la madre haga, el padre haga, o el hermano mayor deje de hacer. A veces tiene tienen la realidad mucho más dura todavía en casa. (ítems 1 a 8, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Decirles: “no veas eso”, “si lo estoy viendo en mi casa”. (ítems 1 a 8, sujeto nº 3, grupo de discusión 1)

Por lo menos lo de los videojuegos no es real. (ítems 1 a 8, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

De este modo, las familias pierden la capacidad de percibir la gravedad de esos actos y actitudes inadecuados.

Que puedan establecer la gravedad de otros asuntos también es complicado. (ítems 1 a 8, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

No sé si conocéis además la página de “vota mi cuerpo”. ¿No la conocéis? Yo lo descubrí el otro día: son adolescentes que sacan fotos y la gente va votando. “Pero no me puedo creer que hagáis esto”. “Si es guay tal...” Pero miles y miles y miles. Y luego, además, puedes conseguir, el e-mail o el teléfono. Es súper fácil. Es súper fácil desde ahí empezar una relación. (ítems 1 a 8, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

A los factores ya mencionados hay que añadir las situaciones de vulnerabilidad de cada familia y las necesidades que presenta cada menor. Estos elementos vinculados **a la situación de riesgo de exclusión social explican determinados usos.**

Como veremos seguidamente, a pesar de ser usos inadecuados, la mayoría de estos usos reportan beneficios a los/as menores ya que suplen carencias o compensan situaciones “difíciles” que viven en su día a día. Es importante señalar que estos usos entrañan riesgos y pueden, al tiempo que ofrecen beneficios, causar daño a los/as menores por lo que es importante analizar cada caso.

En primer lugar, señalan los usos inadecuados de los medios digitales como una vía para evadirse de los aspectos negativos de su realidad y vivir un contexto más positivo desde la posibilidad de reinventarse que les ofrece el anonimato:

A ver, estamos hablando de un colectivo que seguramente sea más vulnerable, tenga más factores de riesgo, tenga más indicadores de dependencia...bueno, muchas cosas. Pero también creo que hay una parte que también tendríamos que saber o analizar ¿por qué ese uso tan excesivo?:

Yo tengo chavales que me han dicho: “mientras estoy aquí no estoy pensando, me evado y me meto en otro mundo virtual que no es el mío y no es el real.”. (ítems 1 a 8, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

“Por aquí soy alguien que nadie conoce, y me puedo hacer pasar por..., no otra persona, pero nadie conoce mi mierda y puedo decir que soy una persona guay y nadie me conoce.” (ítems 1 a 8, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Creo que habría que hacer un estudio mucho más profundo porque en la gente que más dependencia tiene, al final, hay una carencia, hay un vacío, hay un problema. Entonces claro, nuestro colectivo tiene un perfil mucho más vulnerable a ese respecto. Hay chavales que se meten ahí y desconectan de su vida... Ya me entendéis. (ítems 1 a 8, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Sí, yo estoy pensando en una en concreto que lo hace porque ahí está en su mundo. (ítems 1 a 8, sujeto nº 6, grupo de discusión 1)

Y aquí nadie me conoce, no sabe la mierda que tengo detrás. Estamos hablando de chavales estigmatizados. (ítems 1 a 8, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Salir un poco del contexto. Claro, a esos chavales les viene bien porque son chavales que tienen un montón de etiquetas y ahí encuentra, ya simplemente el distractor de meterte con los amigos en una historia virtual... Yo creo que para ellos son vías de escape. (ítems 1 a 8, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

En segundo lugar, muchos/as de los/as menores en situación de riesgo tienen dificultades para establecer y/o construir relaciones sociales y encuentran un espacio seguro en que no necesiten mostrarse ni darse a conocer. Esto lleva muchas veces a los/as menores a encerrarse en casa o en su habitación y a aislarse de su entorno.

A otro directamente le quitaron la Play, porque le dijeron “una hora al día”. Imposible: 83 kilos con 14 años, calma la ansiedad comiendo y con el móvil. ¡Muy bestia! (ítems 1 a 8, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

Yo de seis familias que llevo cuatro sí. Además, uno por ejemplo que prácticamente no sale, con 16 años: no sale a la calle, no tiene amigos... Es Internet, películas, Warcraft... Y si puedo ser mejor y puedo comprar oro con la tarjeta de mi madre, me lo gasto porque yo tengo que ser mejor en algo. (ítems 1 a 8, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

Yo de 5 familias 3. (ítems 1 a 8, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

Más de ese perfil. Necesita cubrir necesidades sociales y pobres relaciones, entonces se aísla... (ítems 1 a 8, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

A través del juego, la mente está ocupada en eso. Si nuestros chavales, que muchas veces les faltan habilidades sociales, si encima se tienen que exponer a las redes sociales... Muchas veces ellos mismos no quieren ni siquiera exponerse a eso o no tienen habilidades. Sí es verdad que la tendencia es más de juegos. (ítems 1 a 8, sujeto nº 14, grupo de discusión 3)

Otra de las ventajas del medio digital es que no requiere que superen sus dificultades para participar, y pueden enfrentarse al rechazo, la indiferencia o la soledad desde el anonimato.

Es cómodo, fácil, divertido, poco esfuerzo. (ítems 1 a 8, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

En casa... (ítems 1 a 8, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

Sí, además tenemos muchos adolescentes y chavales que tienen problemas para salir de casa. (ítems 1 a 8, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

A replegarse y tal.... Fíjate qué fácil: no tener que hacer ningún esfuerzo, en tu cuarto mismo, y es conectarte y ya está. (ítems 1 a 8, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

Es que no tienen igual ni amigos ¡eh! Yo tengo chavalas que no tienen amigas. (ítems 1 a 8, sujeto nº 21, grupo de discusión 4)

Tienen problemas para relacionarse con los demás...Yo tengo incluso chavales que tienen dificultades para entablar una conversación de “hola qué tal”, o sea, hacer ese primer contacto... Tienen muchísimas dificultades...Entonces claro, a estos chavales imagínate el esfuerzo que les supone salir a la calle y, si no tienen amigos, a ver qué hacen.

Luego también muchas veces no tienen muchas alternativas de ocio... (ítems 1 a 8, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

Por falta de habilidades sociales muchos... (ítems 1 a 8, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

Sí, falta de habilidades sociales muchos, falta de conciencia de los padres de que deben tener otras actividades que hacer cuando salgan del colegio...Nosotros, por ejemplo, una de las primeras cosas que hacemos cuando llegamos a una familia es preguntarles: “a ver, ¿qué hace el chaval cuando sale del colegio?”. Bueno, pues vamos a apuntarle a tal, vamos a apuntarle a cuál...porque claro, tu imagínate un chaval, de la edad que sea..., que del colegio a casa y de casa al colegio... ¡Qué agobio! (ítems 1 a 8, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

Otro chaval con el que he trabajado yo no era capaz de decirle cara a cara a la chica que le gustaba “que le gustaba y tal”, pero por WhatsApp sí. (ítems 1 a 8, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

En ocasiones, esta tendencia conlleva interpretaciones poco realistas de las experiencias que estos/as menores están teniendo en el medio digital, y que luego deben ser contrastadas por los/as educadores/as.

Sí. Y él también con las fantasías mal, mal porque: “tengo novia...” No, no has hablado con ella nunca, solo por WhatsApp... (ítems 1 a 8, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

En cuarto lugar, muchas veces las relaciones que tienen son negativas o dañinas y no cubren sus necesidades afectivas y de relación. Esta realidad les lleva a buscar otro espacio en que él/ella mismo/a se muestra y se relaciona de manera positiva.

O sea, yo creo que ahí entran en juego muchas cosas: hablamos de familias que no tienen red social ni apoyo, entonces por aquí encuentra una familia, o gente con la que hablar. Si no, luego en la calle no tengo con quien hablar...O sea yo creo que ahí entran muchos factores en juego...Yo sobre todo... (ítems 1 a 8, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Los amigos mucho, que no son amigos reales, pero los tengo ahí. (ítems 1 a 8, sujeto nº 2, grupo de discusión 1)

Yo me siento acompañado. (ítems 1 a 8, sujeto nº 3, grupo de discusión 1)

Sí. Tú te metes en Internet y automáticamente alguien me responde, “es que en mi casa yo le hablo a mi madre y no me habla”. O sea, es que estamos hablando de muchas cosas, yo creo que ahí... Es el colectivo que más uso hace, que más

dependencia tiene y hay unos factores o unas variables muy importantes ¿no?
(ítems 1 a 8, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

En quinto lugar, los medios digitales les ofrecen la oportunidad de tener y mostrar una imagen mejorada, que en el caso de estos/as menores, es habitualmente negativa, estando frecuentemente estigmatizados en su entorno inmediato.

Si yo jugando al fútbol no soy bueno, pero en el FIFA soy una máquina... (ítems 1 a 8, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

No me requiere ese esfuerzo físico, ni esa coordinación (bueno sí, manual) pero si pierdo no pasa nada..., vuelvo a empezar, cosa que en la vida real si pierdes, o si metes la pata tienes unas consecuencias. (ítems 1 a 8, sujeto nº 4, grupo de discusión 1)

Sí. O aquí puedo decir que soy..., porque nadie me conoce a mí y nadie sabe que mi padre alcohólico, que mi madre... Aquí nadie me conoce, aquí soy buena... (ítems 1 a 8, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

Exactamente. A mí me ha pasado cuando trabajaba en pisos para adolescentes pues, por ejemplo, los chavales explotaban mucho, los que podían, la parte de la imagen física, entonces en las redes sociales también es lo que sucede. (ítems 1 a 8, sujeto nº 1, grupo de discusión 1)

En sexto lugar, los/as menores con un perfil más introvertido e inseguro, se desenvuelven principalmente en el mundo virtual, relacionándose en la red con iguales de las mismas características. Entre ellos, el nexo de unión y la materia de conversación también está en el medio digital: los juegos online, los influencers, etc., hasta el punto de que pueden llegar a crear un mundo propio e incomprensible para los demás.

Yo creo que depende también del perfil de los chavales, no sé, el típico chico introvertido que igual ha sufrido bullying en su momento igual no es tanto para estar al día. Se pone a jugar a la consola y se evade un poco. Si tiene dificultades en lo social para relacionarse con sus iguales, mediante los juegos online es mucho más fácil y sus amigos son los de online. (ítems 1 a 8, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Existe otro perfil entre los/as menores que sí tienen relaciones con iguales en su contexto, pero que utilizan los medios digitales porque no se concibe que un/a adolescente esté al margen de Internet y no forme parte de ese medio, a través de las redes sociales o compartiendo las últimas novedades y tendencias. Esta es la respuesta a la necesidad de agradar y ser aceptados/as que habitualmente tienen los/as menores en situación de riesgo:

Yo creo que también ahí hay unos factores: el nivel de necesidad que tienen que les lleva a agrandar, que les impulsa más a los social, y luego la imagen que tú estás dando que se corresponda: igual hay perfiles o chavales que se atreven mucho vía chat, pero luego el contacto..., porque luego hay veces que la imagen que están dando no corresponde mucho, tal... Es eso de sacar la foto buena pero siempre del cuello hacia arriba porque no me gusta mi cuerpo. Luego claro, a la hora de ir con el otro y mostrarse... es complicado. (ítems 1 a 8, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

La necesidad de estar al día ¿no?, de enterarte de lo que pasa, lo que no pasa, de tu youtuber favorito, de qué cosas han salido y no te has enterado. (ítems 1 a 8, sujeto nº 4, grupo de discusión 2)

Otros chicos, por ejemplo, que son más guays, que tienen mejor estatus social, igual si están más para estar al día, ver en este grupo qué dicen, mira este qué pringado... me lo enseñan, a veces, y depende mucho. (ítems 1 a 8, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Sí, depende mucho: por un lado, el tema del estatus o estar en lo que está el resto socialmente: si no tienes Facebook... "Hay que tener, ¿no tienes WhatsApp?, pero ¿dónde vas? ¡no te vas a enterar de nada!" (ítems 1 a 8, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Hoy en día es lo que se lleva, y lo actual, "¿has visto el video de esto?" y eres el pringado si no lo has visto. Para relacionarse entre ellos, para ligar... Para ver videos de lo prohibido... Al final se meten ahí en una espiral y el que no, es raro, o no tiene de qué hablar. (ítems 1 a 8, sujeto nº 15, grupo de discusión 3)

La necesidad de ser igual a todos/as y de integrarse en el grupo lleva a estos/as menores incluso a participar en modas sociales, retos, etc. que les ponen en riesgo y les perjudican:

Y luego adolescentes chicas, de 15 16 que suben cada foto que... Y mucho justificándolo con el discurso feminista. Hay fotos que salen desnudas y para mí es muy difícil de trabajar porque tienen un discurso muy potente: acuden a conferencias... Y no protegen nada su intimidad. (ítems 1 a 8, sujeto nº 11, grupo de discusión 2)

Sí, hubo una moda que salían tapándose el pezón con el dedo también con ese discurso feminista. (ítems 1 a 8, sujeto nº 7, grupo de discusión 2)

Instagram está súper sexualizado. Si ya de normal la adolescencia es complicada...: estás con el tema de la identidad, etc. Si ya son chavales que tienen algunas dificultades, o parten de un terreno menos labrado, pues se llega a malinterpretar y por aceptación, por corazoncitos, por exposición, por el refuerzo... ¿Qué está de moda?, ¿hacer esto?, pues salgo en tetas y me tapo el pezón porque es lo que se

hace y porque lo están vendiendo como algo reivindicativo y los chavales no son capaces de filtrar. Entonces es complicado, es algo que lo tienen tan pensado.... No elaborado, lo tienen pensado y comprado: esto es lo que hay que hacer y así estoy haciendo bien.... Sacarles de ahí es complicado. (ítems 1 a 8, sujeto nº 8, grupo de discusión 2)

Ellos te lo cuentan como un discurso feminista. Jo, pues cada vez más yo tengo chavalas adolescentes y "hago todo esto porque nadie me puede decir nada, soy mujer, ¿por qué me vas a decir tú algo de mi cuerpo?" y si me lo dices tranquila que te respondo. Y además tienen el refuerzo de muchas personas que también le dicen "olé por ti que mira que eres capaz de hacer esto". Pero ¿hasta qué punto es un sí, pero hasta qué punto es un no todo lo que estás diciendo y haciendo? Y a mí se me hace muy difícil trabajar eso, por ejemplo, porque hay una línea roja que dice en parte sí tienes razón que es tu cuerpo, pero... (ítems 1 a 8, sujeto nº 11, grupo de discusión 2)

Claro, pero eso no lo ven...el riesgo de exponerse de esa manera yo creo que no lo ven. Yo estoy en plena lucha y claro para trabajarlo con los padres... lo llevan fatal. (ítems 1 a 8, sujeto nº 11, grupo de discusión 2)

A mí me ha tocado alguna chica que tiene dificultades en lo afectivo, que no ha recibido mucho cariño en su vida... Entonces, a la mínima que los chicos le hacen caso, por agrandar y por la necesidad ceden, y se exponen a lo que se exponen. (ítems 1 a 8, sujeto nº 9, grupo de discusión 2)

Las mismas motivaciones afectan también a estos/as padres y madres, algunos de los cuales han normalizado e interiorizado de tal manera el uso de los medios digitales que acostumbran a exponerse a sí mismos/as y a sus hijos/as menores de edad en la red.

Yo tengo conocidas que siguen a esas madres que se dedican a gravar a sus hijos, su trabajo es tener un montón de hijos y desde que nacen gravan el día a día. Y yo flipaba, pero a ella le parecía súper bien: "claro, porque así vemos cómo esta mujer cría a sus hijos, te da consejos, te da ideas...". (ítems 1 a 8, sujeto nº 15, grupo de discusión 3)

Ganan bastante pasta también, igual una necesidad de exponer... (ítems 1 a 8, sujeto nº 15, grupo de discusión 3)

Pero yo creo que crea una presión a nivel individual brutal ¿no? Hace poco una Instagramer que había exteriorizado una imagen ideal se suicidó, una chica súper joven. Es la otra cara, de la presión que al final el mundo digital está ejerciendo sobre las personas, tanto las que se dedican a eso como los jóvenes que quieren imitar eso ¿no? Que todo tiene que ser tan perfecto, la familia perfecta, la persona perfecta... (ítems 1 a 8, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

Sí, que no haya nadie mejor que tu... (ítems 1 a 8, sujeto nº 15, grupo de discusión 3)

Es una mochila para cada uno súper grande querer siempre ser... Y yo creo que eso hay que cortarlo a través de educación. Que no es fácil porque está súper arraigado. (ítems 1 a 8, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

Porque estamos hablando de eso a nivel de nuestras familias, pero en la sociedad se oyen esas cosas. (ítems 1 a 8, sujeto nº 16, grupo de discusión 3)

En séptimo lugar, educadores y educadoras alertan sobre el tiempo que los/as menores en situación de riesgo pasan pensando en los medios digitales y planeando su utilización o discutiendo por ello, ya que entienden, que este tiempo también forma parte de los usos abusivos e inadecuados.

También estaba pensando en que, claro, cuando se habla del uso del móvil o de cualquier instrumento tecnológico, creo que también hay una parte en la que, cuando no estás con el móvil o con lo que sea..., el estar pensando en estar con el móvil, o el estar pensando en "voy a comer, voy a sacar una foto al plato y la voy a mandar". O sea, que, igual no están más de dos horas, pero pensando en utilizarlo o hacer cosas con eso igual si están muchísimas más. (ítems 1 a 8, sujeto nº 20, grupo de discusión 4)

O cuando estás en un espectáculo y lo están grabando. (ítems 1 a 8, sujeto nº 22, grupo de discusión 4)

Pero los adultos damos ese ejemplo también. (ítems 1 a 8, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

Ellos van a hacer lo que hacemos nosotros, muchas veces, o casi siempre. (ítems 1 a 8, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

Finalmente, algunos/as menores en situación de riesgo idealizan lo que ven en los medios digitales y no son capaces de contrastar sus ilusiones con la realidad, hasta tal punto que creen que pueden encontrar ahí un posible medio de vida con poco esfuerzo:

Yo lo que sí he visto es que hay muchos que entienden que esto puede ser un medio de trabajo, o un medio de conseguir dinero. (ítems 1 a 8, sujeto nº 22, grupo de discusión 4)

Es tan irreal como querer ser jugador del Real Madrid, es otra manera de soñar... (ítems 1 a 8, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

Y luego también es como que lo tienen idealizado. (ítems 1 a 8, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

Sí, porque abres las redes sociales y parece que la gente es feliz entre comillas, y no son capaces de decir "mmm, esto es sólo una foto, no es la realidad", piensan que esa vida es fantástica. (ítems 1 a 8, sujeto nº 19, grupo de discusión 4)

Yo creo que la mayoría de los chavales, los que están equilibrados, son muy conscientes de qué son las redes sociales y qué es la realidad. Yo creo que lo tienen muy claro, y saben que, si tú haces un video, lo cuelgas en youtube y quedas mal ("¡solo tiene un me gusta!") se va a reír de ti medio pueblo. Y, de hecho, yo he visto casos de chavales que se han colgado en youtube haciendo el tonto, intentando tener seguidores, y lo que han conseguido es que se rían de ellos. Yo por lo que veo lo tienen claro ¡eh!, tienen claro lo difícil que es ser un youtuber. Pero yo lo achaco como el que sueña con ser un actor, o ser un cantante famoso...

Yo creo que también es la función del padre decirles la dificultad que tiene eso. Bajarles un poco a la tierra. (ítems 1 a 8, sujeto nº 18, grupo de discusión 4)

En definitiva, son numerosas y diversas las razones que impulsan a los/as menores en general a la realización de usos inadecuados en los medios digitales. En el caso de los/as menores en situación de riesgo hay que añadir otra serie de razones vinculadas a sus necesidades personales y relacionales con origen en su situación de riesgo.

5.4 Resultados de la comparación de la visión de los/as menores en situación de riesgo y de los/as padres y madres

5.4.1 Introducción

5.4.2. Comparativa de la percepción que tienen los/as menores en situación de riesgo y sus padres y madres sobre: (1) La importancia de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores, (2) Normas y límites y (3) Ayuda y acompañamiento

5.4 Resultados de la comparación de la visión de los/as menores en situación de riesgo y de los/as padres y madres

5.4.1. Introducción

En este apartado se cotejan las respuestas dadas por ambos colectivos, menores en situación de riesgo y progenitores, acerca de los siguientes contenidos: la importancia que creen que padres y madres tienen en el uso que los/as menores realizan de los medios digitales, la normatividad de ese uso por parte de padres y madres y la ayuda y el acompañamiento que estos últimos hacen para que los/as menores hagan un mejor uso.

En primer lugar, se realizará una comparativa de las respuestas de ambos grupos por dimensiones, en segundo lugar, se analizará la existencia de diferencias estadísticamente significativas, por subdimensiones y, por último, se cotejarán las semejanzas y divergencias existentes entre cada ítem. Para ello, realizaremos análisis descriptivos y pruebas de comparaciones múltiples.

5.4.2. Comparativa de la percepción que tienen los/as menores en situación de riesgo y sus padres y madres sobre: (1) La importancia de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores, (2) Normas y límites y (3) Ayuda y acompañamiento.

Como vemos en la siguiente tabla, la comparación entre los datos aportados por los/as menores en riesgo y sus padres y madres respecto a cada dimensión reflejan que existe una tendencia a que el colectivo de padres y madres presente medias más altas que el de menores, con una diferencia de 0,26 en Ayuda y Acompañamiento, 0,25 en Normas y Límites y de 0,23 en Importancia de padres y madres.

Tabla 102. Diferencias significativas de menores en situación de riesgo frente a padres y madres por dimensiones

Estadísticas de grupo							
Variable compuesta	Colectivo	N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)	D. de Cohen
Importancia de padres y madres.	Menores	56	2,65	,517	-2,285	,024	0,458
	Padres y madres	45	2,88	,474			
Normas y Límites.	Menores	62	2,09	,777	-1,693	,093	-
	Padres y madres	44	2,34	,655			
Ayuda y Acompañamiento.	Menores	61	2,22	,915	-1,563	,121	-
	Padres y madres	45	2,48	,773			

Sin embargo, estas diferencias sólo son estadísticamente significativas en relación a la dimensión del cuestionario denominada Importancia de Padres y Madres en el uso de los medios digitales por parte de los/as menores, con una $p= .024$ y un tamaño del efecto moderado, $d=0,458$.

5.4.2.1. Comparativa de la dimensión Importancia de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores

Como hemos explicado en el análisis de datos de los colectivos de menores y padres y madres por separado, el contenido de esta dimensión se divide en las siguientes subdimensiones: Preocupación (ítems 1 a 4), Conocimientos (ítem 7 a 11) y Disponibilidad (ítems 5 y 6), en un rango de 4 a 16.

Tabla 103. Diferencias significativas de menores en situación de riesgo frente a padres y madres en relación a las subdimensiones Preocupación, Conocimientos y Disponibilidad de padres y madres

Estadísticas de grupo							
Variable dependiente	Colectivo	N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)	D. de Cohen
Subdimensión Preocupación de padres y madres	Menores	61	11,54	3,910	2,184	,031	0,418
	Padres y madres	49	13,10	3,484			
Subdimensión Conocimientos de padres y madres	Menores	57	13,25	2,600	1,365	,175	
	Padres y madres	45	13,96	2,619			
Subdimensión Disponibilidad de padres y madres	Menores	62	4,52	1,565	,564	,574	
	Padres y madres	49	4,67	1,313			

Si atendemos a la subdimensión Preocupación (ítems 1 a 4), vemos que la tendencia general de la dimensión se mantiene, de manera que el colectivo de padres y madres afirma estar más preocupado por cada una de las acciones de lo que el colectivo de menores en riesgo cree que está.

La diferencia entre padres y madres y menores es estadísticamente significativa con una $p=.031$ y un tamaño del efecto mediano, $d=0,418$, siendo $d=.20$ tamaño del efecto pequeño, $d=.50$ tamaño del efecto mediano y $d=.80$ tamaño del efecto grande (Cohen, 1988).

En las subdimensiones Conocimientos (ítems 7 a 11) y Disponibilidad (ítems 5 y 6) se mantiene la tendencia, aunque la diferencia entre los colectivos no es estadísticamente significativa.

5.4.2.2. Comparativa de la dimensión Normas y Límites en el uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo

Al igual que en el apartado anterior, compararemos las respuestas de las subdimensiones Normas (ítems 1 a 4) y Medidas de Control (ítems 5 a 8), en un rango de 4 a 16.

Tabla 104. Diferencias significativas de menores en situación de riesgo frente a padres y madres en relación a las subdimensiones Normas y Medidas de Control

Estadísticas de grupo							
Variable dependiente	Colectivo	N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)	D. de Cohen
Subdimensión Normas	Menores	62	9,84	3,413	2,341	,021	0,446
	Padres y madres	48	11,23	2,611			
Subdimensión Medidas de Control	Menores	62	6,92	3,717	1,179	,241	-
	Padres y madres	46	7,76	3,597			

Como hemos visto, en la dimensión *Normas y Límites* (ítems 1 a 8) existe una tendencia mayor de padres y madres respecto a los/as menores a considerar que ponen Normas y utilizan Medidas de Control para regular el uso de los medios digitales por parte de los/as menores. Esta tendencia se observa también en el análisis por subdimensiones, concretamente respecto a la subdimensión Medidas de Control (ítems 5 a 8).

En el caso de la subdimensión Normas existen diferencias estadísticamente significativas entre los colectivos de menores y de padres y madres con una $p=.021$ y un tamaño del efecto mediano, $d=0,446$, siendo $d=.20$ tamaño del efecto pequeño, $d=.50$ tamaño del efecto mediano y $d=.80$ tamaño del efecto grande (Cohen, 1988).

5.4.2.3. Comparativa de la dimensión Ayuda y Acompañamiento de padres y madres en el uso de los medios digitales de los/as menores

En este apartado se analizan las diferencias de valoración que presentan menores y padres y madres respecto a las acciones de ayuda y acompañamiento en el uso de los medios digitales que realizan los progenitores, tanto en lo que se refiere a la subdimensión Medidas Habituales (ítems 1 a 6, 9) y a la subdimensión Medidas Puntuales (ítems 7 y 8).

Como se puede observar en la siguiente tabla, en ambas subdimensiones se confirma la tendencia del colectivo de padres y madres de considerar que realizan las acciones de acompañamiento en el uso de los medios digitales con mayor frecuencia que los/as menores en situación de riesgo, ya observada en la dimensión Ayuda y Acompañamiento.

Tabla 105. Diferencias significativas de menores en situación de riesgo frente a padres y madres en relación a las subdimensiones Medidas Habituales y Medidas Puntuales

Estadísticas de grupo						
Variable dependiente	Colectivo	N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)
Subdimensión Medidas Habituales	Menores	62	13,68	5,480	1,653	,101
	Padres y madres	48	15,27	4,336		
Subdimensión Medidas Puntuales	Menores	62	6,44	3,222	1,080	,283
	Padres y madres	46	7,11	3,178		

5.5. Resultados de la comparación de la percepción que tienen los/as menores en situación de riesgo, sus padres y madres y los/as educadores/as

5.5.1. Introducción

En este apartado se realiza una comparativa de diferentes áreas de contenido, que en unos casos se corresponden con subdimensiones de los respectivos cuestionarios, como en el caso de los contenidos sobre Preocupación y Creencias, y en otros casos con dimensiones, como es el caso de Normas y Límites y Ayuda acompañamiento.

Estos análisis muestran las medias de cada colectivo por dimensión y subdimensión y la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas. Además, se identifica los grupos entre los que se dan dichas diferencias y el tamaño del efecto de las diferencias.

5.5.2. Comparativa de la percepción que tienen los/as menores en situación de riesgo, sus padres y madres y sus educadores/as sobre: (1) Preocupación, (2) Creencias, (3) Normas y límites y (4) Ayuda y acompañamiento

Seguidamente se muestran los resultados sobre la existencia o no de preocupación entre padres y madres y educadores/as respecto al uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo. Sus respuestas se confrontan con la consideración que tienen hijos e hijas sobre la preocupación de sus progenitores.

5.5.2.1 Comparativa de la Preocupación de padres, madres y educadores/as por determinados usos inadecuados de los medios digitales

Tabla 106. Diferencias de medias de menores en situación de riesgo, padres y madres y educadores/as en relación a la Preocupación

Estadísticas de grupo									
Variable Dependiente	Colectivo	N	Media	Desviación estándar	95% del intervalo de confianza para la media		ANOVA		
					Límite inferior	Límite superior	F	Sig.	η^2
Preocupación	Menores	61	11,54	3,910	10,54	12,54	3,625	,029	,079
	Padres y madres	49	13,10	3,484	12,10	14,10			
	Educadores/as	43	11,56	1,980	10,95	12,17			
	Total	153	12,05	3,388	11,50	12,59			

A partir de la tabla 107, observamos que las medias de los colectivos de menores ($M=11,54$) y educadores/as ($M=11,56$) son prácticamente iguales mientras que la media del colectivo padres y madres ($M=13,10$) es más alta, siendo esta diferencia estadísticamente significativa con una $p=.029$ y un tamaño del efecto moderado ($\eta^2=.079$).

Se puede deducir que los progenitores son quienes se auto-perciben más preocupados. El segundo lugar lo ocupa la auto-percepción de preocupación de los/as educadores/as y, en tercer lugar, la percepción que los/as menores tienen sobre el grado de preocupación de sus padres y madres. Estas respuestas marcan una tendencia que se repetirá en los siguientes apartados.

Tabla 107. Diferencias significativas de menores en situación de riesgo, padres y madres y educadores/as en relación a la Preocupación

Prueba de comparaciones múltiples						
Variable dependiente		(I) Colectivo	(J) Colectivo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Hedge's g
Preocupación	DMS	Menores	Padres y madres	-1,561*	,016	0,418
			Educadores/as	-,017	,979	–
		Padres y madres	Educadores/as	1,544*	,028	0,534

La prueba de Comparaciones múltiples realizada para conocer entre qué colectivos se dan esas diferencias indica que las diferencias respecto a la preocupación se dan entre padres y madres y menores, con una $p=.016$ una G de Hedges=-0,418, y padres y madres y educadores/as, con una $p=.028$ y una G de Hedges=0,534.

5.5.2.2 Comparativa de las Creencias de menores, padres y madres y educadores sobre el uso de los medios digitales

A continuación, se muestran las diferencias existentes entre los tres colectivos que estamos comparando respecto a las *Creencias*, fijándonos en las medias de cada colectivo, la existencia o no de diferencias estadísticas y el tamaño de esas diferencias.

Tabla 108. Diferencias de medias de menores en situación de riesgo, padres y madres y educadores/as en relación a las *Creencias*

Estadísticas de grupo								
Variable Dependiente	Colectivo	N	Media	Desviación estándar	95% del intervalo de confianza para la media		ANOVA	
					Límite inferior	Límite superior	F	Sig.
Creencias	Menores	58	10,47	2,716	,357	9,75	,897	,410
	Padres y madres	47	10,72	2,676	,390	9,94		
	Educadores/as	43	10,05	1,495	,228	9,59		
	Total	148	10,43	2,411	,198	10,03		

Como vemos en la tabla anterior, y a juzgar por la semejanza de las medias de cada colectivo, vemos que existe un consenso entre los tres acerca de las cuestiones sobre las que se les ha preguntado en este apartado: la *creencia de que los/as menores tienen más conocimientos que padres y madres y educadores/as para el uso de Internet* (ítem 1), la *creencia de que los/as menores saben lo necesario para usar Internet* (ítem 2), si *padres y madres tienen conocimientos para ayudar a los/as menores a usar Internet* (ítem 5), etc.

5.5.2.3 Comparativa de las Normas y Límites en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo

A continuación, estudiaremos las diferencias existentes entre la percepción que los/as menores y sus progenitores tienen sobre el modo en que estos últimos regulan el uso que los/as menores hacen de los medios digitales. En esta comparativa añadiremos la visión de los/as educadores/as sobre sí, en el curso de sus intervenciones, establecen o no normas y límites a ese uso.

Tabla 109. Diferencias de medias de menores en situación de riesgo, padres y madres y educadores/as en relación a las Normas y Límites

Estadísticas de grupo									
Variable Dependiente	Colectivo	N	Media	Desviación estándar	95% del intervalo de confianza para la media		ANOVA		
					Límite inferior	Límite superior	F	Sig.	η^2
Normas y Límites	Menores	62	7,80	3,176	,40	6,9	3,231	,042	,044
	Padres y madres	49	9,02	2,277	,32	8,36			
	Educadores/as	43	8,53	1,578	,24	8,04			
	Total	154	8,39	2,570	,20	7,98			

Como muestra el análisis estadístico de grupos, la media más alta corresponde a *padres y madres* ($M=9,02$), *seguido de educadores/as* ($M=8,53$) y, *en último lugar, menores* ($M=7,80$). Es decir, los progenitores consideran que ponen límites, los hacen cumplir, dan ejemplo cumpliendo las normas y discuten por el uso de los medios digitales, en mayor medida de lo que sus hijos/as creen que lo hacen.

La diferencia entre colectivos es estadísticamente significativa, con una $p=.042$ y un tamaño del efecto pequeño ($\eta^2=.044$).

Tabla 110. Diferencias significativas de menores en situación de riesgo, padres y madres y educadores/as en relación a las Normas y Límites

Prueba de comparaciones múltiples						
Variable dependiente		(I) Colectivo	(J) Colectivo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Hedge's g
Normas y Límites	DMS	Menores	Padres y madres	-1,213*	,013	0,433
			Educadores/as	-,728	,150	–
		Padres y madres	Educadores/as	,485	,361	–

Según la prueba de comparaciones múltiples, la diferencia se da entre el colectivo de menores y el de padres y madres con una $p=.013$ y una G de Hedges= $-0,433$.

5.5.2.4 Comparativa de la percepción de los/as menores y la autopercepción de educadores/as y progenitores sobre la Ayuda y Acompañamiento que ofrecen a los/as menores en el uso de los medios digitales.

Por último, se estudian las diferencias de opinión entre progenitores y menores acerca de las medidas de ayuda y acompañamiento que los/as padres y madres ofrecen a estos últimos para favorecer que realicen un uso adecuado y seguro de los medios digitales. Asimismo, se incluyen en la comparativa las medidas de ayuda y acompañamiento utilizadas por el equipo educativo.

Tabla 111. Diferencias de medias de menores en situación de riesgo, padres y madres y educadores/as en relación a la Ayuda y Acompañamiento

Estadísticas de grupo									
Variable Dependiente	Colectivo	N	Media	Desviación estándar	95% del intervalo de confianza para la media		ANOVA		
					Límite inferior	Límite superior	F	Sig.	η^2
Ayuda y Acompañamiento	Menores	61	20,00	8,232	1,05	17,89	3,613	,029	,044
	Padres y madres	45	22,31	6,957	1,03	20,22			
	Educadores/as	43	23,69	5,257	,80	22,07			
	Total	149	21,76	7,222	,59	20,59			

Se observa en la comparativa de los tres colectivos que los/as educadores/as presentan la media más alta en la aplicación de medidas de ayuda y acompañamiento, seguidos de padres y madres, y los/as menores presentan la más baja, mostrando una menor percepción de haber sido ayudado y acompañado en el uso de los medios digitales por padres y madres y por educadores/as.

La diferencia entre colectivos es estadísticamente significativa, con una $p=,029$ y un tamaño del efecto pequeño ($\eta^2=,044$).

Tabla 112. Diferencias de medias de menores en situación de riesgo, padres y madres y educadores/as en relación a la Ayuda y Acompañamiento

Prueba de comparaciones múltiples						
Variable dependiente		(I) Colectivo	(J) Colectivo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Hedge's g
Ayuda y Acompañamiento	DMS	Menores	Padres y madres	-2,311	,100	–
			Educadores/as	-3,697*	,010	0,515
		Padres y madres	Educadores/as	-1,386	,361	–

Como muestra la prueba de comparaciones múltiples, la diferencia se da entre menores y educadores/as, con una $p=.010$ y una G de Hedges=-0,515.

5.6 Resultados de la comparación de datos obtenidos acerca del desarrollo de acciones inadecuadas de los/as menores según la presencia o no de situación de riesgo

5.6.1 Introducción

5.6.2. Comparativa de los usos realizados por menores en situación de riesgo y por menores de una muestra estándar procedente del alumnado de los centros escolares

5.6. Resultados de la comparación de datos obtenidos acerca del desarrollo de acciones inadecuadas de los/as menores según la presencia o no de situación de riesgo

5.6.1. Introducción

En este apartado se analizan y cotejan las respuestas ofrecidas por la muestra de menores en situación de riesgo con las de una muestra estándar de menores de la misma edad que han participado en una investigación más amplia y a quienes se ha preguntado por las mismas cuestiones.

Con el fin de determinar si existen o no diferencias entre ambos grupos de menores en el uso que realizan de los medios digitales en este apartado se contrastan las respuestas de ambos a las siguientes dimensiones de los cuestionarios respondidos: (1) Hábitos de uso, (2) Contenidos y Descargas, (3) Gestión de Datos, (4) Relaciones y (5) Publicaciones.

Asimismo, se determinará si se dan diferencias por razón de edad para lo cual se analizarán las respuestas dadas por los/as menores de ambos grupos clasificados en cuatro rangos de edad: el rango 1, de 9 a 10 años, el rango 2, de 11 a 12 años, el rango 3 de 13 a 14 años y el rango 4 de 15 a 17 años.

Por último, mostraremos la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos por razón de género, para lo que las respuestas de chicas y chicos se analizarán separadamente.

5.6.2. Comparativa de los usos realizados por menores en situación de riesgo y por menores de una muestra estándar procedente del alumnado de los centros escolares

5.6.2.1. Comparativa de ambos colectivos por dimensiones y subdimensiones

En primer lugar, se realizará una comparativa de las variables compuestas que aglutinan los ítems de cada dimensión respecto a los/as menores en situación de riesgo y a la muestra estándar de menores.

Tabla 113. Diferencias significativas entre menores en situación de riesgo y muestra estándar de menores por dimensiones

Estadísticas de grupo						
Variable Compuesta	Colectivo	N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)
Hábitos de uso de menores en riesgo.	Menores	61	1,67	,521	,054	,957
	Muestra estándar de menores	824	1,68	,551		

Contenidos y Descargas de menores en riesgo.	Menores	64	1,29	,381	1,473	,141
	Muestra estándar de menores	828	1,38	,459		
Gestión de Datos de menores en riesgo.	Menores	63	1,38	,378	1,496	,135
	Muestra estándar de menores	810	1,46	,404		
Relaciones de menores en riesgo.	Menores	61	1,24	,256	,766	,444
	Muestra estándar de menores	757	1,27	,341		
Publicaciones de menores en riesgo.	Menores	61	1,39	,440	,064	,949
	Muestra estándar de menores	787	1,39	,472		

Como se puede observar las diferencias entre ambos grupos de menores no son estadísticamente significativas, sin embargo, tendencialmente la muestra estándar de menores puntúa más alto que la de menores en situación de riesgo, es decir, realizan más acciones inadecuadas en el uso de los medios digitales.

Con el fin de realizar un análisis más pormenorizado se realiza una comparativa por subdimensiones en aquellas dimensiones en que los ítems se agrupan por razón de contenido como son Gestión de datos (Cuentas falsas, seguridad e Información que no debe darse), Relaciones (Imprudencia, Daño a otros/as y Falta de implicación) y Publicaciones (Publicar sin permiso y Daño a otros/as o a mí mismo/a).

Así, en la comparativa de las subdimensiones relativas a la Gestión de datos, el análisis arroja diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos respecto a la subdimensión Cuentas falsas con una p .,014 y una D de Cohen=-0,319.

Tabla 114. Diferencias significativas entre menores en situación de riesgo y muestra estándar de menores en las subdimensiones de la dimensión Gestión de Datos

Estadísticas de grupo							
Variable dependiente	Colectivo	N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)	D. de Cohen
Subdimensión Cuentas Falsas	Menores	64	4,25	1,357	-2,460	,014	-0,319
	Menores sin riesgo	831	4,82	1,813			
Subdimensión Seguridad	Menores	64	2,78	1,119	-,595	,552	-
	Menores sin riesgo	841	2,87	1,126			
Subdimensión Información que no debe darse	Menores	63	3,97	1,565	-,024	,981	-
	Menores sin riesgo	817	3,97	1,454			

En cambio, en la comparativa de las dimensiones Relaciones y Publicaciones por subdimensiones, no existen diferencias significativas entre ambos colectivos de menores.

Tabla 115. Diferencias significativas entre menores en situación de riesgo y muestra estándar de menores en las subdimensiones de la dimensión Relaciones

Estadísticas de grupo						
Variable dependiente	Colectivo	N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)
Subdimensión Imprudencia	Menores	62	3,81	1,157	1,576	,115
	Menores sin riesgo	821	4,13	1,561		
Subdimensión Daño a otros/as	Menores	63	7,06	1,585	,010	,992
	Menores sin riesgo	771	7,07	1,962		
Subdimensión Falta de Implicación	Menores	62	1,47	,804	,529	,597
	Menores sin riesgo	816	1,52	,797		

Tabla 116. Diferencias significativas entre menores en situación de riesgo y muestra estándar de menores en las subdimensiones de la dimensión Publicaciones

Estadísticas de grupo						
Variable dependiente	Colectivo	N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)
Subdimensión Publicar sin permiso	Menores	62	5,53	2,912	,792	,429
	Menores sin riesgo	814	5,25	2,645		
Subdimensión Daño a otros o a mí mismo	Menores	61	5,56	1,009	,792	,212
	Menores sin riesgo	791	5,87	1,934		

5.6.2.2. Comparativa de ambos colectivos por dimensiones y rangos de edad

Con el fin de conocer la relación que hay entre la variable edad y el uso de los medios digitales de los menores en situación de riesgo y el de la muestra estándar de menores, tal y como se ve en el siguiente ejemplo, se han realizado diversos análisis de ambos colectivos a partir de cada una de las dimensiones del cuestionario y en relación a los distintos rangos de edad en que se ha clasificado a estos colectivos para estos análisis: rango 1 (9-10 años), rango 2 (11-12 años), rango 3 (13-14 años) y rango 4 (15-17 años).

Tabla 117. Diferencias significativas por dimensiones entre menores en situación de riesgo y muestra estándar de menores del rango de edad 1

Estadísticas de grupo						
Variable dependiente	Colectivo	N	Media	Desviación estándar	T	Sig. (bilateral)
Hábitos de uso de menores en riesgo. Media.	Menores	9	1,16	,298	,711	,479
	Muestra estándar de menores	113	1,24	,311		
Contenidos y Descargas de menores en riesgo. Media.	Menores	9	1,06	,083	,576	,566
	Muestra estándar de menores	113	1,12	,308		
Gestión de Datos de menores en riesgo. Media.	Menores	9	1,15	,374	,742	,459
	Muestra estándar de menores	115	1,26	,415		
Relaciones de menores en riesgo. Media.	Menores	9	1,08	,172	,480	,632
	Muestra estándar de menores	100	1,11	,220		
Publicaciones de menores en riesgo. Media.	Menores	8	1,08	,133	,184	,854
	Muestra estándar de menores	110	1,10	,350		

A través de los análisis pormenorizados de cada dimensión por rango de edad (ver comparativas de otros rangos de edad en anexos 27 a 29) vemos que en todas las dimensiones y edades los/as menores en situación de riesgo y los/as que no están en esa situación se comportan de manera similar aunque se mantiene la tendencia que refleja que los/as menores que pertenecen a la muestra estándar reconocen un uso más inadecuado que los/as que se encuentran en situación de riesgo. Esta tendencia se aprecia con mayor claridad respecto a los/as menores de entre 15 y 17 años.

5.6.2.3. Comparativa de ambos colectivos por dimensiones y género

Para conocer el comportamiento de chicos y chicas en el uso de los medios digitales distinguiendo entre el colectivo de menores en situación de riesgo y el de la muestra estándar, se ha analizado por separado el uso de los medios digitales por parte de las chicas, y de los chicos. A su vez, las pruebas estadísticas de grupo y de análisis de varianza se han realizado siguiendo las cinco dimensiones del cuestionario que ambos colectivos han respondido: (1) Hábitos de uso, (2) Contenidos y Descargas, (3) Gestión de Datos, (4) Relaciones y (5) Publicaciones.

5.6.2.3.1. Género Femenino

Tabla 118. Diferencias significativas por dimensiones entre menores en situación de riesgo y muestra estándar de menores de sexo femenino

Estadísticas de grupo							
Variable dependiente	Colectivo	N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)	D. de Cohen
Hábitos de uso de menores en riesgo.	Menores	26	1,74	,551	,151	,880	-
	Muestra estándar de menores	425	1,72	,554			
Contenidos y Descargas de menores en riesgo.	Menores	27	1,20	,340	-3,959	,000	0,536
	Muestra estándar de menores	422	1,48	,531			
Gestión de Datos de menores en riesgo.	Menores	27	1,32	,330	-1,975	,049	0,380
	Muestra estándar de menores	413	1,49	,453			
Relaciones de menores en riesgo.	Menores	26	1,22	,229	-1,210	,227	-
	Muestra estándar de menores	382	1,31	,392			
Publicaciones de menores en riesgo.	Menores	26	1,44	,463	,248	,804	-
	Muestra estándar de menores	397	1,41	,507			

Como vemos, las chicas de ambos colectivos de menores hacen un uso similar de los medios digitales en lo relativo a sus hábitos de uso, a la gestión de datos, a las relaciones que mantienen y a las publicaciones que realizan, aunque se aprecia una tendencia entre las chicas pertenecientes a la muestra estándar a realizar un peor uso. Solamente existen diferencias estadísticamente significativas dos dimensiones: Contenidos y Descargas y Gestión de Datos.

En la primera de ellas, las menores de la muestra estándar presentan una media más alta de realización de estas las acciones inadecuadas, con una $p=.000$ y una D de Cohen= 0,536. Lo mismo ocurre en la dimensión gestión de datos, aunque en este caso con una $p=.049$ y una D de Cohen= 0,380.

5.6.2.3.2. Género Masculino

Tabla 119. Diferencias significativas por dimensiones entre menores en situación de riesgo y muestra estándar de menores de sexo masculino

Estadísticas de grupo						
Variable dependiente	Colectivo	N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)
Hábitos de uso de menores en riesgo.	Menores	28	1,66	,518	,220	,826
	Muestra estándar de menores	399	1,63	,546		
Contenidos y Descargas de menores en riesgo.	Menores	30	1,38	,377	1,630	,104
	Muestra estándar de menores	406	1,28	,342		
Gestión de Datos de menores en riesgo.	Menores	29	1,46	,397	,634	,526
	Muestra estándar de menores	397	1,42	,342		
Relaciones de menores en riesgo.	Menores	28	1,28	,273	,770	,442
	Muestra estándar de menores	375	1,23	,275		
Publicaciones de menores en riesgo.	Menores	29	1,40	,445	,412	,681
	Muestra estándar de menores	390	1,36	,433		

En cambio, entre los chicos de ambos colectivos de menores no se aprecian diferencias estadísticamente significativas.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES

6.1 Un único colectivo

6..2. Comparativa entre colectivos

6.3 Problemas detectados en el uso de los medios digitales, Causas y Consecuencias del uso de los Medios Digitales, Factores que dificultan la mediación parental y Líneas básicas para orientar la intervención con familias en riesgo

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES

Este apartado recoge las principales conclusiones del trabajo, así como la discusión entre los resultados obtenidos y las fuentes consultadas en la revisión de la bibliografía actual sobre la materia.

A fin de facilitar su comprensión el texto se ha estructurado en base a dos grandes bloques. El primero recoge las conclusiones relativas al colectivo de menores en situación de riesgo junto a la comparativa con progenitores, educadores/as y menores normativos. El segundo se detiene en otros aspectos a considerar de cara a facilitar la mediación parental y la intervención socioeducativa como son los: problemas detectados en el uso de los medios digitales, causas y consecuencias del uso de los medios digitales, factores que dificultan la mediación parental y líneas básicas para orientar la intervención con familias en riesgo.

A continuación, se exponen las conclusiones alcanzadas a partir de este trabajo de investigación.

6.1 Colectivo de Menores en situación de riesgo y comparativa con Progenitores, Educadores/as y Menores normativos.

1.- Hay un exceso de tiempo dedicado al uso de la tecnología digital con el fin de evadirse de sus difíciles circunstancias vitales y de relacionarse.

Algunos menores que están en situación de riesgo realizan un uso excesivo de las tecnologías digitales. Frente a otras acciones inadecuadas como pueden ser las que se vinculan al acceso a contenido inadecuado o no seguir las normas de cortesía en las publicaciones que realizan en las redes sociales, el tiempo que dedican al uso de las tecnologías es el factor más problemático. Autores como Arango et al. (2010) y Secades et al. (2014), han considerado un uso excesivo aquél que supera las dos horas diarias frente a las pantallas. En nuestro estudio, hemos podido observar que son muchos las y los menores que no siguen esta recomendación. Además, es relativamente habitual que el tiempo dedicado al uso de las tecnologías se hace a costa de dejar de hacer otras tareas necesarias para su desarrollo (deberes, estar con amigos/as etc.) y sin contar con el pertinente consentimiento de sus padres y madres. De hecho, en muchos casos los padres y las madres no son realmente conscientes del tiempo que sus hijos pasan en Internet, redes sociales o jugando de manera online.

De la misma manera, los y las menores en situación de riesgo habitualmente no cuentan con el necesario consentimiento parental para acciones que legalmente o requieren, como son la creación de una cuenta digital en una red social o la publicación de contenidos visuales propios o de otros menores. Los/as educadores/as atribuyen este hecho a la falta de conciencia de las familias en riesgo de la necesidad del consentimiento parental, derivada de la normalización del uso de los medios digitales y la falta de límites claros y consistentes

En opinión del equipo educativo los/as menores están permanentemente conectados y en ocasiones el uso se extiende hasta altas horas de la noche, preferentemente para relacionarse con sus amigos/as y jugar de manera online. Esta tendencia observada es acorde a la registrada en otras investigaciones (Garmendia et al., 2019 a).

En esta situación, en nuestro estudio hemos observado que la edad juega un factor determinante, de manera que el tiempo dedicado al uso de las tecnologías digitales aumenta progresivamente según la edad. Dicho resultado es coincidente con el estudio de Gamito et al. (2019).

Para finalizar, cabe señalar, que las y los educadores que atienden a las y los menores en riesgo consideran, en línea con lo marcado por Casado et al. (2018), que el exceso de tiempo que dedican al uso de las tecnologías digitales puede estar motivado por la necesidad de evadirse de las difíciles circunstancias a las que tienen que hacer frente, y su acuciante necesidad de mantener la relación con sus iguales.

2. Los y las menores en riesgo sufren una mayor vulnerabilidad online, tanto en la gestión de su privacidad, como en sus publicaciones, relaciones y consumo y creación de contenidos, a lo que contribuyen su falta de conciencia del riesgo y la búsqueda de aceptación.

La mayoría de los y las menores en riesgo accede a cuentas digitales antes de cumplir la edad legal para hacerlo en cada red social, para lo cual acostumbran a falsear la fecha de nacimiento y el nombre, acción identificada también por Hernández-Serrano et al. (2021). Asimismo, es habitual la exposición de información personal y el fácil acceso a sus perfiles sociales.

La creación de una identidad falsa a través de la utilización de un nombre irreal es frecuente entre estos/as menores y se deriva de distintas motivaciones: usar un mote llamativo, tener una nueva identidad online e incluso utilizar una identidad falsa para cometer un ilícito.

Por el contrario, la habitual utilización de una edad falsa se debe sobre todo al deseo de los/as menores de disponer de una cuenta digital para lo cual la normativa establece una edad mínima. A esto hay que añadir la normalización del uso del Smartphone a edades tempranas y la falta de medidas de control efectivas, factores que también Altuna et al. (2018) han señalado entre las razones para utilizar edades falsas en las redes.

Los/as menores generalmente utilizan contraseñas para proteger el acceso a sus dispositivos y cuentas en consonancia con los resultados de De-Frutos y Marcos (2017) según los cuales la mayoría de los/as menores tiene su perfil en privado con acceso sólo para sus amigos. Sin embargo, las contraseñas empleadas suelen ser fáciles y no es raro que las compartan con sus iguales.

En el uso de las redes sociales una minoría de menores en riesgo afirma que mantiene su perfil abierto, priorizando su deseo de exposición social y de conocer otras personas a la protección de su intimidad. No obstante, los/as educadores/as afirman que los/as menores que tienen su

perfil abierto son más de lo que ellos/as indican. Además, creen que el deseo de conocer gente, conseguir seguidores y la curiosidad, hacen que permitan el acceso a sus redes sociales a desconocidos/as aceptando con facilidad a sus peticiones de amistad.

En este último aspecto coinciden con la mayoría de adolescentes quienes, como apuntan Montes-Vozmediano et al. (2020), lo hacen habitualmente en todo tipo de redes sociales salvo WhatsApp.

Los/as educadores/as atribuyen el uso inadecuado y poco seguro de las redes sociales a la búsqueda de aceptación y a la falta de conciencia acerca de los riesgos de ofrecer información personal en las redes sociales, en línea con Rodríguez y Madalena (2016).

La falta de cautela se refleja también en el modo en que se relacionan a través de las redes sociales: aceptando a personas desconocidas en sus redes sociales, encontrándose con personas conocidas en la red y contando cosas muy personales. De hecho, el 9,7% muestra habitualmente actitudes imprudentes como aceptar a personas desconocidas en sus redes sociales, porcentaje próximo al 8,9% obtenido por Tejada et al. (2019), mientras que el 4,8% se encuentra con frecuencia con personas conocidas en redes sociales.

Basándose en los casos que han conocido en su práctica profesional, los/as educadores/as creen que aceptar personas desconocidas en redes sociales y quedar con personas conocidas en redes sociales son prácticas realizadas por más menores de los que lo han reconocido. Consideran que muchos/as no lo asumen porque no quieren que los adultos lo sepan y creen que lo socialmente deseable es no aceptar a personas desconocidas y, por tanto, hay que tener en cuenta la deseabilidad social en sus respuestas, como apuntan también López et al. (2009). Por último, opinan que pueden considerar que las personas con las que quedan no son realmente desconocidas si estas son personas de las que han oído hablar o alguien de su entorno las conoce.

Esta percepción respecto al mayor porcentaje de menores que se encuentran con personas desconocidas se ve confirmada por datos de Tejada, et al., (2019) quienes señalan que un 11% de los/as menores queda con personas desconocidas, más del doble de los datos obtenidos en este estudio.

El 7,9% cuenta cosas muy personales, pero afirman que lo hace solo algunas veces. Por otro lado, la mayoría de los y las menores afirma no hacer daño a través de las redes sociales con acciones como hablar mal de personas conocidas (82,5%) o dejarlas de lado (57,1%).

En opinión de los/as educadores/as, a la mayoría le falta conciencia de estar haciendo daño o poniendo en riesgo a otros/as o a sí mismos/as. Además, consideran que los/as menores en situación de riesgo no saben protegerse y toman decisiones imprudentes de manera habitual por lo que este hacer daño a otros/as o a sí mismos/as se corresponde con su modo de proceder.

Esta afirmación está en consonancia con estudios que evidencian la mayor vulnerabilidad online de menores en las siguientes circunstancias de riesgo: (1) aquellos pertenecientes a familias con

un clima familiar negativo (Lereya et al., 2013), (2) aquellos con menos habilidades sociales (Navarro et al., 2015) o (3) aquellos con menos habilidades comunicativas, pues tienen menor capacidad de autorregulación y control (de la Villa y Suárez, 2016).

Acerca de los contenidos que publican en redes sociales y del modo en que lo hacen, los y las menores reconocen que lo hacen sin permiso de sus progenitores, puesto que sus progenitores no son controlan esta práctica.

A diferencia de estudios como el de López de Ayala y Ponte (2016) en que el 28,8% de los/as menores sostienen que sus progenitores prohíben y limitan sus publicaciones online, los progenitores de las familias en riesgo no son conscientes de los riesgos de esta práctica ni de su obligación de supervisarla, y los/as menores la realizan libremente.

La experiencia de los/as educadores/as indica que el acceso y descarga de contenidos online potencialmente dañinos es muy habitual entre los/as menores en situación de riesgo, a pesar de que entre el 68,8% y el 98,4% de los/as menores del programa afirma no realizar consultas y descargas inadecuados o de forma indebida.

Las publicaciones realizadas con ánimo de hacer daño a otras personas son minoritarias, son muy pocos/as quienes publican contenidos inadecuados para su edad y la de sus amigos/as y menos quienes reenvían contenidos que hacen daño a otras personas. Asimismo, ninguno/a reconoce haber publicado contenidos que favorecen el acoso a otra persona, dato que contrasta con los resultados del informe de UNICEF elaborado en un contexto normalizado en que el 7,9% de los/as menores encuestados/as reconocía haber practicado el ciberacoso en los dos meses anteriores (Andrade et al., 2021).

También son muy pocos/as los y las menores que reconocen haberse provocado daño a sí mismos/as a través de la publicación de fotos o videos, y haberse arrepentido después. Este dato contrasta con los obtenidos en el estudio del Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud y que señalan que el 66% de los/as encuestados reconoce que la práctica consistente en el envío de imágenes privadas y comprometidas es muy frecuente y el 21,35% se ha arrepentido del contenido compartido Megías y Rodríguez (2018).

Al igual que ocurre con el uso de los medios digitales, se ha constatado que la edad afecta al consumo de contenidos inadecuados, que aumenta progresivamente a medida que los y las menores crecen. Este dato está en línea con estudios como los de Andrade et al. (2021) y Garmendia et al. (2019) quienes señalan que se da un aumento considerable en el visionado de contenidos como la pornografía online y que el consumo de contenidos que promueven el odio, la violencia, el consumo de drogas o las autolesiones la frecuencia entre los 14 y 17 años duplica la de los 11 a 13 años.

Los/as educadores/as creen que los y las menores no saben identificar los contenidos dirigidos a un público adulto, además están habituados a ese tipo de contenido incluso desde la niñez, a menudo con permiso de los adultos responsables. A esto se añade que determinados contenidos

se han normalizado en medios de comunicación o productos para adolescentes y que el acceso de menores a contenidos para adultos es extremadamente sencillo y resulta difícil de controlar.

Autores como Paniagua (2018) han reconocido también la excesiva facilidad con que los/as menores pueden acceder a este contenido, y además distinguen entre consumo activo y pasivo, considerando el consumo pasivo (aquél que se produce cuando el contenido se muestra automáticamente en forma de spam, etc.) si cabe más sencillo de consumir.

En resumen, el equipo educativo considera que estos factores dificultan que los y las menores sean conscientes de lo inadecuado de ciertos usos y, en consecuencia, que reconozcan el consumo de contenidos inadecuados.

3. Los/as menores afirman que sus padres y madres están preocupados/as, pero no están disponibles ni tienen los conocimientos necesarios para practicar la mediación parental, que se reduce a medidas de tipo restrictivo y se practica sólo en la mitad de las familias.

Los y las menores en riesgo consideran que a sus progenitores les preocupa que puedan hacer un uso indebido de los medios digitales, por ejemplo, facilitando información personal, usando excesivamente Internet y contactando con desconocidos. Sin embargo, consideran que tienen escasos conocimientos para enseñarles a hacer un uso seguro de los medios digitales, dificultad que también afecta a las familias normalizadas como indican Bartau et al. (2018).

En el caso de las familias en situación de riesgo, la mitad de los y las menores señalan que al desconocimiento se une la falta de disponibilidad de sus progenitores para ayudarles a utilizar Internet. Esta percepción es compartida por menores en riesgo encuestados por Lara (2007), quienes señalan que sus madres están menos implicadas y atentas a sus necesidades que las madres de familias “normalizadas”, en las que la mediación parental está aumentando debido a una mayor preocupación y habilidad digital de los progenitores (Martínez y Casado, 2018; y López de Ayala et al., 2019).

En esta investigación se aprecian diferencias en la preocupación, conocimientos y disponibilidad percibidos por los y las menores en función de su edad. Así, los más pequeños (de 9 y 10 años) y los más mayores (de 15 a 17 años), tienen una menor percepción de los tres elementos.

En el caso de los y las mayores puede deberse a que efectivamente los progenitores ejercen menos la mediación parental a medida que sus hijos/as crecen, como señalan también Garmendia et al. (2019 b), quienes además afirman que esto puede indicar un reconocimiento de su competencia digital, o la intención de respetar su intimidad y autonomía

En el caso de los y las más pequeños/as, una menor preocupación y disponibilidad hacia los y las pequeños contradice las conclusiones de Yubero et al. (2018) que apuntan a una mediación más intensa y activa hacia esta franja de edad. Esta divergencia sugiere que los/as menores en riesgo de menor edad efectivamente reciben menos mediación hacia el uso de los medios digitales que sus iguales.

Resulta llamativo que, a pesar de la falta de conocimientos y disponibilidad que los y las menores en situación de riesgo aprecian en sus progenitores, afirman que sus padres y madres sí saben lo que ellos/as hacen en Internet. En este punto se diferencian de los/as menores normalizados/as quienes reconocen el desconocimiento de sus progenitores (Garitaonandia y Garmendia, 2007; y Melamud et al. 2009).

En relación al control del uso de los medios digitales, la mitad de los y las menores en riesgo afirman que sus progenitores establecen normas y límites, los hacen cumplir y dan ejemplo con el uso que ellos/as mismos realizan.

Respecto a la imposición de normas y límites y el uso de otras medidas se observan importantes diferencias en función de la edad, con una mayor percepción de límites por parte de los más pequeños y una disminución de la misma a medida que crecen. En cuanto al género también se observan diferencias significativas, pero no son las niñas quienes reciben un mayor control sino los niños.

Estas conclusiones están en consonancia con las de Sonck et al. (2013) pero en contraposición con la mayor parte de las investigaciones que constatan que los progenitores prestan más atención al uso de los medios digitales de sus hijas (López de Ayala, et al., 2021; Bartau et al., 2020; y Martínez, 2018), les aplican más restricciones (Martínez et al., 2020). Además, lo prolongan durante más años que con sus hijos, mostrando así una intención mayor de proteger a hijas que a hijos (Garmendia et al., 2019a).

Por el contrario, son menos las familias en riesgo que emplean estrategias de mediación instructivas y de acompañamiento como usar Internet juntos, hablar de lo que hace en Internet o enseñarles a hacer un uso seguro, entre otras. De hecho, entre un tercio y la mitad de los y las menores en riesgo afirma que no recibe ayuda y acompañamiento de sus progenitores.

Si a este grupo añadimos a quienes han recibido estas medidas ocasionalmente, el porcentaje estaría entre el 49% y el 68%. Esta falta de apoyo en el uso de los medios digitales en las familias en situación de riesgo, ha sido confirmado en estudios desarrollados por Ofcom (2010) y Paus-Hasebrink et al. (2012). En el mismo sentido, López de Ayala et al. (2019) establecen que la falta de apoyo familiar hacia los/as menores se vincula con una mediación digital que adolece de estrategias de ayuda y acompañamiento y se orienta más al control.

En la mediación parental de las familias en riesgo prevalecen por tanto las estrategias propias de la mediación de tipo restrictivo, lo que, según los resultados obtenidos por Bartau et al. (2020), las diferencias de las familias normalizadas, quienes optan mayoritariamente por estrategias de mediación instructivas, seguidas de estrategias de tipo compartido quedando las estrategias restrictivas en tercer lugar.

Los más pequeños, de entre 9 y 10 años, son los beneficiarios de la escasa mediación parental, lo que parece mostrar un mayor grado de preocupación, disponibilidad y control hacia estos/as,

en concordancia con trabajos como el de Garmendia et al. (2019b) que reflejan una mayor intensidad de la mediación parental cuando son pequeños/as.

También el género arroja diferencias pues muestra que, al igual que ocurre respecto a las normas y medidas de control, el acompañamiento se dirige más hacia los niños que hacia las niñas, a diferencia de lo que señala la “doctrina mayoritaria”.

Una hipótesis a confirmar en futuros análisis sería que esa diferencia se puede deber al tipo de dispositivo mayoritariamente utilizado por niños y niñas y la mayor o menor accesibilidad de los progenitores a ese dispositivo. En el caso de los niños destacan por el uso de dispositivos estables que están en el domicilio (consolas, ordenador de mesa, etc.) facilitando el control parental, y en el caso de las niñas utilizan mayoritariamente dispositivos móviles, principalmente smartphones, como también señalan Garmendia et al., (2016).

A la movilidad de los smartphones se añadiría que sobre este dispositivo existe la percepción de ser una pertenencia privativa del hijo o hija al que los progenitores no deberían acceder, lo que dificulta más el acceso de los progenitores a su contenido.

Finalmente, casi la mitad de los/as menores del programa afirma que la supervisión de padres y madres no le ayuda a hacer un uso más seguro de Internet, lo que podría derivarse de la escasa mediación parental recibida. Este dato concuerda con la conclusión de Villanueva y Serrano-Bernal, 2019, quienes constatan que la mediación parental disminuye la frecuencia de conductas de riesgo online.

4. El grado de disponibilidad, control y acompañamiento de los progenitores de las familias en riesgo no es acorde con la elevada preocupación que afirman tener.

Los progenitores afirman sentirse muy preocupados respecto a que sus hijos e hijas puedan contactar con desconocidos y ver contenido inconveniente, y en menor medida, por que pasen demasiado tiempo conectados y que den información personal en Internet.

A pesar de la alta preocupación, casi la mitad de los progenitores reconoce que no está disponible nunca, o casi nunca, para ayudar a sus hijos en el uso de los medios digitales. A esta falta de disponibilidad puede contribuir la creencia de los progenitores de que sus hijos e hijas saben lo necesario para utilizar Internet, y que saben incluso más que ellos/as y sus educadores/as, por lo que no necesitarían su ayuda. La creencia de que los/as menores saben más que los adultos que les rodean es compartida también por los progenitores encuestados por Casado et al. (2018).

El 60% de los progenitores de las familias en riesgo dice que sabe qué hacen sus hijos e hijas en Internet y casi el 80% de los progenitores querría saber más. Este mismo porcentaje afirma que da ejemplo con el buen uso de los medios digitales también de manera habitual.

Entre las medidas de ayuda y acompañamiento la que más realizan es la explicación sobre páginas seguras en Internet, practicada por más del 70%. También es habitual hablar con sus hijos e hijas sobre lo que hacen en Internet

Por último, el 70% de los progenitores pone y hace cumplir las normas, a diferencia de los resultados de INTECO (2009) y Sotomayor (2008) según los cuales los progenitores tienen un control escaso de uso de los medios digitales de sus hijos e hijas.

En este trabajo se observa que el nivel educativo de los progenitores influye en la importancia que dan a la mediación parental y el grado en que la desarrollan. Así, existe una tendencia entre aquellos progenitores con formación universitaria a ofrecer un mayor grado de ayuda y acompañamiento a sus hijos e hijas y de dar mayor importancia a la mediación de los usos digitales de sus hijos/as que los progenitores con otros niveles formativos.

Este resultado está en concordancia con las conclusiones alcanzadas por Álvarez et al. (2013) en su investigación con familias normalizadas y Zhang y Livingston (2019), con familias vulnerables.

A la vista de los niveles de preocupación, disponibilidad, control y acompañamiento reconocidos por los progenitores, observamos que, aunque están muy preocupados/as, la disponibilidad para el desarrollo de la mediación digital y las medidas de control y acompañamiento son menores de lo esperado.

A pesar de ello y de las dificultades que tienen para el desarrollo de la mediación digital, los progenitores parecen confiar en el efecto que esta tiene en sus hijos/as, con un 60% de los progenitores que considera que la supervisión de padres, madres y educadores/as ayuda a los y las menores a hacer un uso más seguro de Internet.

5. Las familias atendidas por el programa tienen unas características y circunstancias que dificultan que los/as menores hagan un uso correcto y seguro de Internet y que sus progenitores les enseñen y ayuden, por ello, necesitan desarrollar su competencia digital.

La mayor parte del equipo educativo se muestra preocupado por el uso excesivo de los medios digitales de los y las menores en riesgo, actividad que, según Tur-Viñes et al. (2018,) inquieta al conjunto de la sociedad.

A algunos/as les preocupa también el consumo de contenidos potencialmente dañinos que generan los/as usuarios/as, preocupación que también destacan Garitaonandia et al., (2020). Asimismo, muestran inquietud por la información personal que facilitan en Internet y, en menor medida, por los contactos online con personas desconocidas, por los juegos de azar y por el acceso a páginas de contactos.

Sin embargo, a una parte importante del equipo educativo no le preocupan las acciones mencionadas. Así, a más de la mitad del equipo educativo no le preocupa que desconocidos contacten con los/as menores en Internet, aproximadamente al 35% que den información

personal por Internet, que accedan a contenidos para adultos, que sigan a Influencers que muestran contenidos inadecuados, que acosen o sufran acoso en la red, casi al 60% que accedan a páginas de contactos y que jueguen a juegos de azar en Internet.

A pesar de que en el equipo educativo parece haber diferencias respecto al grado de preocupación y a los usos que preocupan, los y las educadores creen mayoritariamente que los/as menores en riesgo deben recibir educación digital de su familia y educadores/as pues consideran que los/as menores en riesgo son especialmente vulnerables ante los usos inadecuados y los riesgos, en consonancia con Bian y Leung (2015) y Fox y Morelan (2015). Además, frecuentemente carecen de pautas de comportamiento coherentes que les sirvan de guía en el uso de los medios digitales, como también señalan Casado et al. (2018). Por último, el quipo educativo afirma que su uso de los medios digitales se orienta sobre todo al entretenimiento y a las relaciones, presentando una importante carencia en usos informativos y formativos, dato también constatado por Melendro (2014).

El equipo educativo ha identificado diversas características de las familias en riesgo que afectan negativamente a la mediación parental de los progenitores. Entre las carencias observadas destacan la falta de disponibilidad y de conocimientos: el 90% de los/as educadores/as señala que los progenitores no están disponibles para ayudar a sus hijos/as en el uso de los medios digitales y que casi todos carecen de los conocimientos y habilidades necesarios para hacerlo. Los y las educadores/as señalan que estas carencias se derivan, por un lado, de la falta de competencias de padres y madres para enseñar y acompañar a sus hijos/as, elemento característico de las familias en riesgo atendidas por el Programa. Por otro lado, se fundamentan en la falta de competencia digital de la mayoría de los progenitores, también señalada por (Livingston, 2011b).

A estos elementos el 70% de los profesionales añade que los progenitores pocas veces son conscientes de los riesgos que implica el uso de la tecnología digital y de la consiguiente importancia de la educación digital. De hecho, muchos de ellos se sienten tranquilos cuando su hijo/as está en casa utilizando los medios digitales sin supervisión pues consideran que están más protegidos/as que cuando no están en casa, experimentando así una falsa sensación de control.

Asimismo, los/as educadores/as consideran que los propios progenitores hacen un uso abusivo e inadecuado de los medios convirtiéndose en referentes negativos para sus hijos/as.

En definitiva, sostienen que las familias atendidas por el programa tienen unas características y circunstancias que dificultan que los/as menores hagan un uso correcto y seguro de Internet y que sus progenitores les enseñen y ayuden. Esta valoración está en línea con las conclusiones obtenidas por Paus-Hasebrink y Kulterer (2014) que señalan que, dados sus escasos conocimientos, los progenitores de familias en situación de vulnerabilidad no pueden, y en muchos casos no están dispuestos a apoyarles y a explicarles los riesgos del uso de los medios digitales.

Ante las dificultades descritas, el 60% del equipo educativo menciona que el establecimiento de límites al uso de los medios digitales es necesario y reduce los conflictos en la familia., en consonancia con el estudio de Díaz-Vicario et al., (2019) quienes señalan que el uso excesivo en el hogar o durante actividades familiares ocasionan conflictos en la familia.

Por último, el equipo educativo afirma que ellos/as mismos/as y los progenitores deben tener mayor conocimiento acerca de lo que los/as menores hacen en Internet y deben estar disponibles para proporcionar la necesaria educación digital a los/as menores en riesgo, en línea con la responsabilidad que el artículo 84 de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales les reconoce.

6. En el equipo educativo existe una triple respuesta al uso de los medios educativos por parte de los/as menores en riesgo: la intervención preventiva, la intervención en respuesta a problemas y habitual, y la no intervención en relación a los medios digitales.

Ante las carencias detectadas en el uso de los medios digitales y en la mediación que los progenitores hacen de dicho uso, parte del equipo educativo ha orientado la intervención socioeducativa con el/a menor y sus progenitores a dos fines diferentes. Por un lado, busca el un uso adecuado y seguro de los medios digitales por parte de los/as menores y una adecuada supervisión de ese por parte de los progenitores.

Por otro lado, pretende identificar y cubrir las necesidades del/a menor que motivan y promueven los usos inadecuados y los problemas derivados del uso de los medios digitales, entendiendo el uso de la tecnología como un medio para conseguir diferentes fines (Hipólito et al., 2017).

La mediación desarrollada por el equipo educativo no se limita al control y supervisión, sino que incorpora estrategias activas de ayuda y acompañamiento propias del modelo de mediación activa o habilitante, siendo las estrategias más utilizadas entre el 80% de los/as educadores/as mostrar su disponibilidad y hablar con ellos/as sobre lo que hacen en Internet.

Esta última práctica junto con el uso compartido de Internet son acciones que los/as educadores/as desarrollan como herramientas de intervención que permiten promover la reflexión y el diálogo sobre usos inadecuados y las razones que los motivan, etc. Además, favorecen en el/a menor un uso más consciente y ajustado a partir del contraste, al tiempo que permite anticiparse al uso de los menores formándoles e impulsando unos hábitos de uso adecuados, en consonancia con las distintas funciones que López y Esteban (2008) adjudican a los/as profesionales de la educación social respecto a las TIC.

De esta manera, la mediación digital del equipo educativo suple la falta de acompañamiento activo por parte de los progenitores. Estos, como señalan los/as educadores/as coincidiendo con Jiménez et al. (2019), tienden a reducir la mediación parental al empleo de medidas restrictivas, principalmente normas y límites.

A pesar de que el equipo educativo cree que los/as menores saben más que ellos/as y sus padres y madres sobre los medios digitales a nivel técnico, opinan que tienen el conocimiento necesario para ayudarles, en consonancia con las conclusiones de Paus-hasebrink et al. (2014) en su investigación sobre mediación parental y familias vulnerables.

En la práctica, la mayoría de los/as educadores/as intervienen a posteriori, enseñando a los/as menores a usar Internet de manera segura de tras la detección de un problema. Un tercio de los/as educadores/as ha intervenido, ayudando al/a menor o explicándole cómo proceder, en muchos casos en que este/a se ha sentido mal por algo ocurrido en Internet, situaciones de malestar experimentadas también por otros menores atendidos por el sistema de protección y recogidas por Rico y Martínez-Carrera, 2020).

Frente a los/as educadores/as que intervienen en el ámbito digital en respuesta a dudas o problemas, otros/as educadores/as trabajan la competencia digital de manera habitual y con una finalidad preventiva, en sintonía con la propuesta de Aguayo (2018) quien señala que la prevención de riesgos requiere planificar las actuaciones evitando actuar de forma aislada.

En lo que al apoyo a los progenitores se refiere, las medidas orientadas a la información para un uso seguro y adecuado de los medios y a la concienciación sobre la necesidad de la educación digital hacia los/as menores son las más practicadas, con un 75% de educadores/as que las realiza habitualmente. En cambio, las acciones de ayuda más práctica o técnica, como ayudar cuando algo es difícil de hacer en Internet, se reducen.

En relación a los/as menores, el 33% del equipo educativo emplea el uso conjunto de Internet, no sólo con el fin de trabajar en el desarrollo de su competencia digital, sino como una estrategia de intervención que favorece el fortalecimiento de la relación, conocimiento de sus intereses, relaciones, estado de ánimo, etc. Estos/as educadores/as parten de la premisa de que un uso moderado de Internet es positivo para los/as menores y que las estrategias de mediación habilitante como el uso compartido mejoran aspectos clave para la intervención como el vínculo y la relación socioeducativa, idea que comparten con Mercado et al. (2017). Entienden además que la intervención mediante o en el uso de los medios digitales forma parte de la intervención diseñada para el/a menor, planteamiento similar al descrito por el Equipo EducaBlog (2016).

Sin embargo, en el equipo socioeducativo hay una corriente que considera más adecuado el desarrollo de la intervención al margen de los medios digitales, lo que sugiere posibles reticencias a incorporar los medios digitales en sus prácticas, en sintonía con las reservas identificadas por Diaconu et al. (2019) en el campo profesional de la Educación Social.

Existe, sin embargo, un porcentaje significativo de educadores/as que en su intervención socioeducativa no aborda el desarrollo de la competencia digital de los/as menores en riesgo, en perjuicio de la adquisición de competencias que estos/as necesitan fortalecer como son las competencias instrumentales y orientadas al procesamiento crítico de la información, habilidades socio-comunicativas y habilidades emocionales, etc., también destacadas por Choi (2016).

Así, el 15% de los/as educadores/as no está disponible ni habla con los y las menores sobre medios digitales, aproximadamente el 33% de los/as educadores raramente les anima a explorar y aprender cosas por sí mismos/as, les ayudan a hacer cosas difíciles, les explica por qué algunas páginas son peligrosas y les enseñan a usar Internet de forma segura.

El equipo educativo reconoce que existen distintos elementos que dificultan a los/as educadores ofrecer más ayuda y acompañamiento a los/as menores. En primer lugar, mencionan la rápida evolución de la tecnología a la que les cuesta adaptarse y en cuya asimilación los y las menores habitualmente les aventajan. En segundo lugar, señalan el limitado conocimiento del equipo educativo acerca de los medios digitales, usos y mediación digital (40%). En tercer lugar, apuntan a la falta de formación y materiales sobre intervención socioeducativa y medios digitales y, en cuarto lugar, consideran que la avanzada edad de algunos/as miembros del equipo

Dos de estos factores apuntados por el equipo educativo, las carencias formativas y la edad, han sido también identificados por Fernández de Castro et al., (2022) en su análisis sobre la competencia digital de 145 educadores sociales en activo, como elementos que influyen en su capacidad para promover la educación digital. En relación a la formación digital la mitad de ellos/as afirma carecer de formación mientras que, en lo que a la edad se refiere, estos autores han constatado la existencia de una brecha digital entre los/as más jóvenes y los/as de mayor edad.

7. La percepción que los/as educadores/as tienen sobre la mediación digital de los progenitores es significativamente peor que la de los/as menores y que la autopercepción de los progenitores.

En la comparativa de la valoración que los/as menores, progenitores y educadores/as del programa hacen sobre la preocupación, disponibilidad, supervisión y acompañamiento, se observan importantes diferencias entre los colectivos del programa. Así, los progenitores se evalúan mejor frente a sus hijos/as, como también se refleja en la investigación realizada por Cáritas (2022) respecto a la mediación digital de las familias vulnerables atendidas en sus distintos programas y proyectos.

De la misma manera, la percepción de los/as menores sobre sí mismos/as y sus progenitores es más positiva que la de los/as educadores/as.

Concretamente en relación a la preocupación de los progenitores, los/as educadores creen que una parte efectivamente se preocupa, tendencia que Paus- Hasebrink et al. (2012) y Paus-Hasebrink et al. (2013) también han constatado. A pesar de ello, los/as educadores/as señalan que sus actos no están acordes con esa preocupación a juzgar por la poca disponibilidad para ayudar a los/as menores, la falta de control y límites, la inconsistencia de los mismos, etc. A esto contribuye su dificultad para actuar de forma consecuente y su falta de consciencia sobre el riesgo de los medios digitales.

Asimismo, el equipo educativo entiende que los progenitores no son competentes para actuar de forma consecuente con la preocupación que sienten, en la medida en que las múltiples

problemáticas que afectan a estas familias no les permiten ver y atender las necesidades de los/as menores, conclusión similar a la alcanzada por Paus-Hasebrink y Kulterer (2014).

A su vez, señalan que algunos progenitores no se preocupan debido a que no son conscientes de los riesgos que implica el uso de los medios digitales. Estos progenitores estarían en la línea de la tipología de progenitores definida por Suárez-Álvarez et al. (2020, p.14) como “despreocupados permisivos que consideran que el uso y consumo de las TIC no tienen influencia en sus hijos y no les orientan ni participan en el uso que realizan de las TIC”.

En lo que respecta a los y las menores en riesgo, el uso inadecuado de los medios digitales está unido a carencias personales, afectivas, etc. en el ámbito familiar y los/as menores tratan de suplirlas o de evadirse a través de Internet. Este dato coincide con investigaciones como la de Caro y Plaza de la Hoz (2016, p. 4) que relaciona el uso inadecuado más habitual, el uso abusivo de los medios digitales, con “factores intrapersonales e interpersonales, entre los que destaca una cierta vulnerabilidad psicológica y la calidad de las relaciones familiares”.

Otros autores como Casasa et al. (2013) y Fox y Moreland (2015) mencionan también factores personales entre los que destacan la escasa autoestima, mientras Ricoy y Martínez-Carrera, 2020 se refieren a la ansiedad junto con la inestabilidad y la fragilidad.

Finalmente, en línea con los elementos señalados por el equipo educativo, Li et al. (2014) señalan un ambiente familiar conflictivo, poco cohesionado y con progenitores percibidos como poco atentos y cercanos, y Bian y Leung (2015) apuntan a la dificultad para establecer relaciones

8. La mayoría de los progenitores se preocupan del uso inadecuado de sus hijos e hijas sin profundizar en las razones y necesidades que lo motivan.

Al equipo educativo le preocupa que los progenitores aborden el uso inadecuado de los medios digitales sin comprender y tener en cuenta que este está motivado por problemas de fondo en el/a menor o en la familia. De hecho, han observado la tendencia de los progenitores a considerar que el problema a resolver es el uso inadecuado, obviando la existencia de carencias personales e interpersonales que motivan ese uso. Esta actitud impide que se controle el uso inadecuado y que se cubran las necesidades del/a menor.

En algunos casos, en las familias se ha generado una dinámica de conflicto reiterativa y duradera a la que sus miembros se han acostumbrado y que les resulta complicado cambiar, incluso a pesar de las consecuencias negativas que tiene sobre los menores en forma de dependencias, usos abusivos e inadecuados de los medios digitales, etc. Esta dificultad para cambiar los sistemas relacionales en la familia ha sido también analizada por Muñoz y Echeburúa (2016).

Indican además que también los progenitores utilizan los medios digitales de forma inadecuada con una doble finalidad: como medio para controlar a los/as menores y como una herramienta de uso habitual para tener a los/as menores entretenidos/as.

En el primer caso, padres y madres utilizan el móvil como un instrumento para la localización de los/as menores, uso habitual también entre familias normalizadas, que les permite comunicarse y tener un control permanente al tiempo que tranquiliza a los progenitores. Torrecillas-Lacave et al., (2017) consideran esta práctica una extensión del “cordón umbilical”. En el segundo, es una herramienta para la distracción de a los/as menores que las familias normalizadas utilizan “...en determinadas situaciones en que padres y madres no pueden dedicar tiempo a entretener y jugar con los hijos” (Ibidem, p.102).

La diferente frecuencia de uso entre ambos tipos de familia parece sugerir un uso circunstancial en las familias normalizadas frente a un uso habitual en las familias en riesgo, en línea con el estudio realizado por Ravve (2012) en su investigación desarrollada en Rusia con familias vulnerables en que señalan que estas utilizan los medios digitales como “niñeras”.

Al igual que ocurre con otros aspectos de la mediación digital, el equipo educativo considera que la disponibilidad de los progenitores es mucho menor de lo que manifiestan (el 36,7% dice tener disponibilidad total), pues, aunque desean estar disponibles en la práctica no se traduce en supervisión del uso de los medios digitales.

La mediación parental exige luchar contra una dinámica de uso de los medios digitales socialmente instaurada y algunos educadores lo consideran inalcanzable para estos progenitores. En la misma línea que el equipo educativo se expresan otros progenitores en situación de dificultad, el 53% de los cuales reconoce que les resulta difícil gestionar el uso de las pantallas y el 18% que incluso se sienten desorientados y necesitan ayuda (Cáritas, 2022).

También cuestionan el grado de disponibilidad que los/as menores reconocen a sus progenitores, basándose en varios factores observados en la práctica educativa: (1) compartir tiempo y prestar atención a sus hijos/as es una carencia propia de estos progenitores; (2) tienen deseo de ayudarles, pero les faltan conocimientos para hacerlo y (3) creen que sus hijos/as saben más que ellos/as y pueden usar los medios digitales sin su ayuda. (mirar redacción anterior)

La creencia de que los/as menores saben más que los adultos, en la que los progenitores, menores y educadores del programa están de acuerdo, también se da en contextos normalizados, como afirma Castellanos (2015).

Sobre el conocimiento que los progenitores tienen de los usos de los medios digitales de sus hijos/as, el 60% sostiene que habitualmente sabe lo que sus hijos/as hacen en Internet, opinión que comparte el 50% de los/as menores. No obstante, el equipo educativo afirma que los progenitores no saben qué hacen sus hijos/as al conectarse, teniendo en cuenta que no tienen herramientas para gestionar el uso de los medios sociales de sus hijos/as y que muchas veces solo cuentan con la versión del/a menor por lo que realmente desconocen cuál es el uso, como también se señala en el informe sobre familias vulnerables de Cáritas (2022) y en lo referido por familias en situación de riesgo que reconocen que no pueden orientar a sus hijos pues ni siquiera saben qué hacen al conectarse (García et al., 2017), o que se sienten abrumados y prefieren no tener el control y no conocer los contenidos utilizados por sus hijos/as (Paus-Hasebrink, 2018).

De esta manera, los medios digitales permiten a padres y madres no enfrentarse a sus dificultades respecto al cuidado y educación de los/as menores.

Educadores/as consideran que la importante falta de concordancia entre su visión y la de los/as progenitores y menores se debe a que necesitan ofrecer una imagen mejorada del desempeño de la parentalidad ante los/as educadores/as.

En el caso de los/as menores, los/as educadores consideran que estos/as tienen una percepción más positiva respecto a su realidad porque necesitan sentirse queridos, en la línea de Roa (2013), necesitan creer que sus progenitores se preocupan de lo que hacen y de lo que les ocurre. Además, señalan que los/as menores no tienen otro modelo parental de referencia distinto a sus progenitores por lo que consideran que aceptan ese modelo sin cuestionarlo.

En el caso de los progenitores, entienden que puedan transmitir un alto grado de preocupación, supervisión y ayuda puesto que, respecto al programa socio-educativo, son proclives a tratar de ofrecer la imagen que creen que el programa espera de ellos en relación a sus funciones como progenitores. Esta versión mejorada responde al sesgo de deseabilidad social, definido por Lemos (2005) como “la tendencia psicológica a atribuirse a sí mismo cualidades de personalidad socialmente deseables y rechazar aquéllas socialmente indeseables...”. La visión más positiva de progenitores y menores frente a educadores/as también se observa entre progenitores e hijos/as de familias en riesgo en investigaciones como la efectuada por Cáritas (2022), lo que ha sido justificado por los autores en base al desconocimiento de los progenitores, la aspiración de que la realidad sea como la describen, el deseo de reforzar la imagen familiar y la confianza mutua entre los miembros de la familia.

En lo que a la supervisión del uso de los medios digitales de los/as menores se refiere, los/as educadores/as perciben que tanto el establecimiento de límites como de otras medidas de control es menor a lo que los progenitores afirman puesto que han constatado que las familias del programa se caracterizan por su dificultad en el establecimiento y cumplimiento de límites ajustados y que establecer límites respecto a los medios digitales es especialmente difícil para estas familias y, estos límites son escasos e inconsistentes.

Concretamente, ponen en cuestión la afirmación del 70% de los/as progenitores que dice establecer normas y límites habitualmente, frente al 50% de los/as menores. Asimismo, sobre el cumplimiento de dichos límites también surgen dudas en el equipo educativo ya que constatan una falta de seguimiento de los límites establecidos y esto hace que sean inconsistentes.

Esta duda se apoya también en que, según datos del Programa, alrededor del 80% de las familias atendidas tienen dificultades para establecer límites ajustados y vinculados a la norma incumplida y de hacerlos cumplir, incluso en las tareas más sencillas. Se trata de modelos normativos que adolecen de equilibrio y tienden a los extremos: laxitud, exceso de normatividad, inconsistencia, etc.

A partir de su experiencia concluyen que el establecimiento de límites es generalmente escaso y cuando se da, habitualmente se reduce a exhortaciones verbales que no tienen eficacia. Por ello,

educadores y educadoras entienden que limitar correctamente el uso de los medios digitales resulta especialmente complejo para ellos/as.

Además de las consecuencias obvias que la falta de límites y supervisión tienen en el uso adecuado de los medios digitales por los/as menores: usos inadecuados y/o abusivos, exposición a riesgos, comportamientos imprudentes, etc., a los/as educadores/as les preocupa el efecto que puede tener esa ausencia de control a nivel emocional. En la práctica, esa permisividad es muchas veces percibida por los/as menores del programa como desinterés de sus progenitores hacia él/ella, lo que, según Rivera et al. (2017), habitualmente deriva en bajo autocontrol, autoconfianza y autorresponsabilidad.

La falta de límites referida por los/as educadores/as del Programa también se observa en las familias vulnerables atendidas por Cáritas (2022), en las que el 45% de menores y 33% de adultos dice no tener normas sobre tiempo de uso. En este estudio se aprecian diferentes percepciones en cuanto al cumplimiento de las normas afirmando los adultos que el 50% de menores cumple las normas mientras solo el 37% de menores reconoce cumplirlas.

Las escasas normas y límites que se establecen se reducen al control del tiempo de uso y no al tipo de uso o contenido, aplicando un tipo de mediación restrictiva característico de las familias vulnerables. La prevalencia de la mediación de tipo restrictivo entre las familias vulnerables se ha observado también en las investigaciones de Livingston et al. (2011^a) y Paus-Hasebrink et al. (2012).

Las medidas de control utilizadas son todavía menos, siendo la más empleada la revisión de los usos realizados que practica habitualmente el 22% de progenitores. Según el informe elaborado por Cáritas (2022) sólo el 15,5% de las familias vulnerables utiliza alguna herramienta o aplicación de control parental. El 40% de los progenitores revisa el contenido de Internet consultado por sus hijos/as, siendo esta la medida de control más utilizada y se realiza en menor medida respecto al teléfono móvil, puesto que tanto progenitores como menores tienden a considerar este aparato una propiedad del hijo/a que lo utiliza y que no pueden ni deben supervisar su contenido.

Estas consideraciones, y el desconocimiento de que los progenitores son responsables del uso que los/as menores hacen de su móvil, están extendidos también entre las familias normalizadas, como señalan Gamito et al. (2019). Los progenitores que deciden supervisar el dispositivo de sus hijos suelen enfrentarse a esta cuestión y es frecuente que los/as educadores/as tengan que aclarar este punto y mediar en las discrepancias que se generan.

Por el contrario, las estrategias de mediación activas como interesarse por sus gustos y tipos de juegos o el uso conjunto de los medios digitales apenas se practican entre las familias del programa, y sin embargo son las más utilizadas en familias normalizadas según Sánchez-Antolín et al. (2018). En su lugar, las familias en situación de riesgo de desprotección tienden a delegar en el equipo educativo la tarea de imponer normas y de actuar como figura de autoridad ante sus hijos/as. La tendencia de las familias a confiar la educación y mediación digital de sus hijos/as a los/as profesionales de la educación ha sido constatada también por Casado et al. (2018).

El uso inadecuado de los medios digitales provoca discusiones frecuentes en el 35% de los hogares, dato en que coinciden progenitores y educadores/as. El surgimiento de conflictos por el uso excesivo o durante otras actividades familiares también ha sido constatado en contextos normalizados por autores como Díaz-Vicario et al. (2019) y Haddon y Vicent (2014). De hecho, en la comparativa realizada por Zhang y Livingston (2019) sobre la mediación parental de familias de bajo nivel económico y de alto nivel económico, se observa que las segundas tenían más conflictos que las primeras.

Excepcionalmente, algunas de las familias atendidas por el programa han reconocido su incapacidad para gestionar el uso de los medios digitales de sus hijos/as y han solicitado la ayuda de los/as educadores/as para establecer pautas de uso de los medios digitales y poder acompañar y ayudar a sus hijos e hijas. También en el ámbito normalizado es infrecuente que las familias se pongan en contacto con los profesionales del ámbito de la educación formal para mostrar su preocupación por la educación digital, y solo lo hacen cuando surge algún problema (Gamito et al., 2019).

Sobre el grado de ayuda y acompañamiento a los/as menores también hay diferencias significativas entre los tres colectivos del programa: el 50% de los progenitores dice explicarles cómo usar Internet de forma segura, el 70% de los/as menores manifiesta que raramente ha recibido ayuda y acompañamiento de sus progenitores y los/as educadores/as creen que el porcentaje es en realidad menor, dadas las características y dificultades de los progenitores.

El equipo educativo entiende que la dificultad para acompañar a los/as menores en el uso de los medios digitales es común a todas las familias, pero que en las familias en situación de riesgo el problema se agrava, puesto que se caracterizan por presentar una cadena de problemas y factores de estrés que en muchos casos derivan en un grado alto de incompetencia parental, característica también identificada por Gómez et al. (2007).

De hecho, en consonancia con Henao y Salazar (2021), los/as educadores/as resaltan la dificultad de estos/as padres y madres de relacionarse con sus hijos/as debido a la incidencia negativa que las situaciones de pobreza, conflicto, etc. que atraviesan este tipo de familias tienen en las relaciones de crianza. Por este motivo, entienden que puede resultar para ellos/as más sencillo que los/as menores ocupen su tiempo en el uso de los medios digitales.

La apreciación de menores y educadores sobre la escasa ayuda ofrecida por los progenitores de familias en situación de riesgo para el uso de los medios coincide con las conclusiones del estudio sobre mediación parental en familias vulnerables desarrollado por Paus-Hasebrink et al., (2014). En el mismo concluye que muchos se sienten superados cuando tienen que afrontar la educación digital de sus hijos/as y que no quieren controlar el uso y contenido consultados de forma permanente, confiando la educación digital a los centros escolares.

Los/as educadores/as, a partir de su experiencia y de la reflexión realizada en el marco de esta investigación, consideran que los/as menores en situación de riesgo no están preparados para gestionar sin acompañamiento su actividad en el mundo digital. Por esta razón destacan la

importancia de acompañar a los/as menores para alcanzar un uso adecuado y seguro, en la línea de De Frutos y Marcos (2017).

Sin embargo, creen que padres y madres en situación de riesgo no son conscientes de la necesidad de acompañar el uso de los medios digitales de sus hijos/as, a diferencia de las familias normalizadas en las que predominan la mediación social y compartida, como señalan Bartau-Rojas et al. (2018).

Los y las educadores/as consideran que esto se debe a la dificultad que tienen para detectar la existencia de problemas, ya que los/as padres y madres habitualmente cobran conciencia en la medida en que el problema les afecta o una figura de autoridad como el/la educador/a se lo hace ver. En el caso de los problemas online, la dificultad se incrementa exponencialmente y suelen pasar desapercibidos para el entorno adulto (progenitores, educadores, profesores, etc.) de menores vulnerables y, en palabras de Garrido y García-Collantes (2021), también de menores normalizados.

9 Los/as menores en situación de riesgo son mayoritariamente receptivos al acompañamiento adulto de progenitores y educadores/as, que perciben como una muestra de interés hacia su actividad digital, gustos, etc.

A partir de su experiencia, educadores y educadoras concluyen que los/as menores aceptan la atención respetuosa de los adultos sobre su uso de los medios digitales y que la perciben como una muestra de interés. Asimismo, muchos/as de ellos/as disfrutaban hablando sobre contenidos y actividades online o compartiendo juegos en línea. Según Osorio y Millán (2020), el acompañamiento lo pueden realizar también otros miembros de la familia, como los hermanos mayores hacia los menores, con quienes comparten acceso, contenidos y contactos de manera más fluida.

Por último, se observan diferencias por razón de sexo en la percepción de la mediación parental recibida, siendo más positiva entre las chicas que entre los chicos. Resulta curioso teniendo en cuenta que en estas familias la supervisión parental se dirige más a los chicos que a las chicas y, sin embargo, estos tienen una opinión menos favorable sobre las medidas que sus padres y madres toman para ayudarles y acompañarles que la que tienen las menores.

10. La auto-percepción del modo en que utilizan los medios digitales es más positiva en el colectivo de menores en riesgo que en el de la muestra estándar de menores.

Los menores normativos afirman realizar más usos inadecuados que los/as menores en riesgo, lo que parece contradecir la conclusión de autores como Özparlak y Karakaya (2020) que constatan la relación entre la disfuncionalidad familiar y el uso problemático de las tecnologías por parte de los/as adolescentes.

La visión menos crítica del colectivo de menores en riesgo puede deberse en opinión de los/as educadores/as a distintos factores. Por un lado, muchas veces los y las menores no consideran que un uso inadecuado determinado sea potencialmente perjudicial. Esto lleva a que no sean conscientes de estar realizando acciones inadecuadas en el uso de los medios digitales. Por último, frecuentemente no reconocen la gravedad de las acciones inadecuadas que realizan.

6.2 Aspectos a considerar de cara a facilitar la Mediación Parental y la Intervención socioeducativa

11. El equipo educativo ha constatado que las familias y menores en riesgo son proclives a experimentar numerosos y diversos problemas vinculados al uso de los medios digitales.

La proliferación de conflictos detectada por los y las educadores/as entorno a los medios digitales está en consonancia con la tesis de Lereya et al. (2013), según la cual un ambiente familiar negativo hace más vulnerables a los/as menores.

Entre los problemas mayoritarios vinculados al uso de los medios digitales se encuentran: (1) discusiones familiares, (2) progenitores con dificultades para gestionar los medios digitales, (3) problemas derivados del uso de Internet, (4) usos inadecuados por parte de menores, (5) uso de los medios para la comisión de delitos, (6) exposición propia o ajena, de contenidos íntimos y/o sexuales, (7) consumo de contenido pornográfico, (8) participación en desafíos virtuales, (9) seguimiento e imitación de influencers que muestran contenidos violentos, denigrantes, etc., (10) juegos online y de gastos en juegos en red, (11) perfil de menor que se caracteriza por pasar más tiempo en casa en detrimento de otras experiencias.

Como se ha expuesto con anterioridad, en el 70% de las familias del Programa son habituales las **discusiones sobre el uso de los medios digitales**, circunstancia que también se da en familias normalizadas ante el uso abusivo de los medios digitales o el uso en actividades familiares, como afirman Díaz-Vicario et al. (2020).

Además, el 71% de los **progenitores tiene dificultades para gestionar el uso de los medios digitales** de sus hijos e hijas y el 45% de los/as menores o sus familias han tenido con frecuencia **problemas derivados del uso de Internet** mientras estudios como el de Garmendia et al., (2019a) con adolescentes de contextos normalizados muestran que más del 32% han visto contenidos inapropiados, el 33% ha experimentado acosos, el 26% ha recibido mensajes sexuales, etc.

El 66% de los y las menores hacen un uso inadecuado de los medios digitales. Entre los **usos inadecuados realizados por las/os menores y de los cuales los/as educadores sociales han tenido constancia**, destaca el uso abusivo por la frecuencia e intensidad con que se produce. Que este sea el principal uso inadecuado detectado por el equipo educativo confirma las conclusiones del estudio de Echeburúa y de Corral (2010) y Marañón (2012), quienes explican

que el abuso de Internet está relacionado con variables psicosociales como la vulnerabilidad psicosocial, factores estresantes y el apoyo familiar y social.

Asimismo, señalan que los/as menores, utilizan los medios **para la comisión de delitos o faltas** como amenazas, agresiones o compraventa de sustancias. Estos/as menores muestran características propias del perfil del infractor elaborado por Fdez. Murcia (2016) como son la falta de habilidades sociales, fracaso escolar, dificultad para aceptar las normas y para la autorregulación emocional.

Otro tipo de uso inadecuado es el vinculado con la **exposición propia o ajena en Internet** que ha dado lugar a distintas situaciones de riesgo entre los/as menores del programa:

- Creación de una **imagen negativa de sí mismo/a y exposición en las redes o facilitando información privada de sus allegados** a cambio de lo cual obtienen notoriedad en las redes sociales y la acción se ve reforzada por sus seguidores.
- **Auto-exposición vinculada a imágenes y videos de contenido sexual o sexting**, como lo define Villacampa (2017). Los/as educadores/as señalan que esta actividad de los y las menores ha sido incentivada y promovida mediante presiones para que continúen o incrementen su exposición sexual. En algunos casos ha sido un adulto quien ha manipulado a los/as menores a fin de obtener algún contenido o contacto sexual (grooming). Para ello se han valido de la mayor vulnerabilidad a la manipulación adulta que se deriva de su falta de autoestima propia de los menores en riesgo, reconocida también por Gámez-Guadix et al. (2018).

También preocupa a educadores y educadoras el **consumo de contenido pornográfico** entre los y las menores de corta edad, preocupación común entre los/as adultos/as con menores a su cargo según Biota et al. (2021). El consumo de pornografía se vincula a la cada vez más extendida práctica del sexting e incluso revenge porn (porno por venganza) definido por Villena et al. (2020) como el envío de contenido sexual explícito de la pareja tras la ruptura que frecuentemente llega a páginas de contenido pornográfico online.

A esto se suma la **participación en desafíos virtuales** que están lejos de ser inocuos y a menudo ponen en riesgo la integridad física y psicológica de los/as menores. Como señalan Puente y Sequeiros (2019), tienen lugar en redes sociales, invitando a quien lo recibe a imitar el reto en las redes y así obtener likes, para lo cual se crea un nuevo entorno con unas normas y una realidad compartida.

Otra actividad que se da con cierta frecuencia es el **seguimiento e imitación de influencers que muestran contenidos violentos, denigrantes, etc.**, en el marco de unas redes sociales. Según el informe elaborado por UNICEF (2017), estos contenidos han amplificado los riesgos tradicionales a los que los/as menores se ven expuestos/as y que favorecen nuevas formas de abuso.

También tienen conocimiento de la práctica de **juegos online y de gastos en juegos en red**, actividades que algunos/as menores han realizado de forma compulsiva. Este hecho confirma la

aseveración de Martínez y Vizcaíno (2021) de que un ambiente familiar con problemas aumenta el consumo del juego de azar como refugio de los/as menores.

En este tipo de acción al equipo educativo le preocupa especialmente la facilidad de acceso, en la línea de Hörnle et al. (2018) y la dificultad de control por parte de los progenitores, en concordancia con Bernabeu (2018).

En relación al uso de redes sociales y juegos en red, a los/as educadores/as les preocupa en la medida en que facilita a los/as menores en riesgo relacionarse y encontrarse físicamente con personas que han conocido en esas páginas. De esta manera, en opinión de Jacquier (2019) la vinculación experimenta un continuum real-virtual.

Educadores y educadoras alertan sobre el tiempo que los/as menores en situación de riesgo pasan pensando en los medios digitales y planeando su utilización o discutiendo por ello, ya que entienden, que este tiempo también forma parte de los usos abusivos e inadecuados.

Destacan que la proliferación del uso de los medios digitales entre los/as menores como herramienta de ocio y de relación está dando paso a un **perfil de menor que se caracteriza por pasar más tiempo en casa**, realizar menos actividades de movimiento y en la naturaleza o en la calle y disfrutar de aficiones que favorecen el sedentarismo.

Según Montilla (2022) y Villadiego y González (2022) este comportamiento sedentario comienza a edades cada vez más tempranas derivando frecuentemente en obesidad.

Por último, es importante recoger la aclaración que los/as educadores/as hacen sobre los usos inadecuados detectados entre los/as menores ya que se recogen solamente aquellos usos de los que han tenido conocimiento directo, pero entienden que su conocimiento es limitado. Por tanto, no se trata de una relación cerrada.

Los/as educadores/as han identificado numerosos factores que impulsan a los/as menores a utilizar los medios digitales y que pueden derivar en un uso inadecuado de los mismos, algunos son iguales a los de los/as menores normalizados y otros se vinculan a su situación de riesgo y vulnerabilidad. Asimismo, han señalado diversas consecuencias que determinados usos tienen en los/as menores en situación de riesgo.

Las características y circunstancias de los/as menores en situación de riesgo son causa del uso problemático de los medios digitales por los/as menores en riesgo y derivan en consecuencias distintas a las compartidas con los y las menores normalizados.

A estos/as menores, muchos de los usos analizados les reportan beneficios ya que suplen carencias o compensan situaciones “difíciles” que viven en su día a día. Al tiempo que ofrecen beneficios, pueden causar daño a los/as menores por lo que es importante analizar cada caso.

En este contexto, los y las educadores/as, consideran importante analizar los factores que desencadenan los usos inadecuados de los medios digitales y lo que les aportan, con el fin de entender a el/la menor y abordar la verdadera necesidad subyacente tras el síntoma.

12. El equipo educativo ha identificado determinados factores que promueven la realización por los y las menores en riesgo de usos inadecuados en relación a los medios digitales.

La relación de los factores detectados en el marco de la intervención socioeducativa incluye los siguientes: (1) la falta de conciencia del peligro, (2) el uso como medio para evadirse de los aspectos negativos de su realidad, (3) cubrir sus necesidades afectivas, (4) espacio seguro de entretenimiento en que no necesiten mostrarse ni darse a conocer, (5) no requiere que superen sus dificultades para participar, (6) permite cubrir necesidades tanto psicológicas como sociales, (7) les permite mostrar una imagen mejorada y positiva frente al habitual estigma, (8) los/as menores con un perfil más introvertido e inseguro crean junto a sus iguales un mundo propio en Internet, (9) necesidad de estar al día, FOMO, y necesidad de ser iguala todos e integrarse, (10) la idealización de los contenidos digitales.

En primer lugar, la **falta de conciencia del peligro** que conllevan determinados usos inadecuados explica, a juicio de los/as educadores/as, la práctica de esos usos.

Quizá, como ocurre con los/as menores normalizados, esta falta de conciencia del peligro está motivada por que no consideran esos peligros de gravedad o en que no se sienten amenazados por ellos (Plaza de la Hoz, 2018).

En segundo lugar, para los menores en riesgo los usos inadecuados de los medios digitales constituyen **una vía para evadirse de los aspectos negativos de su realidad**. Así, en el origen del uso como medio de entretenimiento se encuentra el deseo de evadirse de sus circunstancias negativas, que también ha sido señalado por Ricoy y Martínez-Carrera (2020, p. 474) sobre menores del sistema de protección: "...así me olvido de todo lo malo". Asimismo, les permite vivir un contexto más positivo desde la posibilidad de reinventarse que les ofrece el anonimato.

En tercer lugar, mediante el uso con finalidad comunicativa y relacional, los/as menores en situación de riesgo buscan además **cubrir sus necesidades afectivas**, lo que en opinión de los/as educadores/as del sistema de acogimiento residencial también les hace más proclives a los riesgos online. Casado et al. (2018) destacan el uso de las redes sociales como potencialmente peligroso para los/as menores con necesidad de afecto.

En cuarto lugar, muchos/as de los/as menores en situación de riesgo tienen dificultades para establecer y/o construir relaciones sociales y encuentran un **espacio seguro de entretenimiento en que no necesiten mostrarse ni darse a conocer**. Esto lleva muchas veces a los/as menores a encerrarse en casa o en su habitación y a aislarse de su entorno, utilizando los medios en soledad. Esta práctica es más habitual entre los/as menores en riesgo que entre los/as menores normalizados (Melendro et al., 2016).

En quinto lugar, mencionan que el medio digital ofrece la ventaja de que **no requiere que superen sus dificultades para participar** y pueden enfrentarse a la posible indiferencia o rechazo, puesto que, como también señala Caro (2015, p.4), “la Red crea un sentimiento de soledad ficticia y una sensación de anonimato que brinda oportunidades para mostrar comportamientos que en el entorno presencial no se dan de forma tan manifiesta”.

En sexto lugar, mencionan que el uso de los medios digitales les **permite cubrir necesidades tanto psicológicas como sociales**. Como afirman Colás et al. (2013), también puede ser una herramienta de desarrollo personal y social para los/as menores normalizados/as.

Sin embargo, en el caso de los/as menores en situación de riesgo, permiten cubrir sus carencias pues pueden mostrarse y relacionarse de manera más positiva a como a menudo lo hacen fuera de la Internet en relaciones que con frecuencia son dañinas y no cubren sus necesidades afectivas y de relación.

En séptimo lugar, señalan que a partir de la interacción digital tienen la oportunidad de crear una identidad digital. En el caso de los/as menores en riesgo cuya imagen es habitualmente negativa, estando frecuentemente estigmatizados en su entorno inmediato, **les permite mostrar una imagen mejorada y positiva**.

Fernández y Gutiérrez (2017) consideran que el modo en que utilizan y se muestran en los medios digitales constituye una forma de definirse, y construirse, de reflejar lo que son y lo que les gustaría ser.

En octavo lugar, **los/as menores con un perfil más introvertido e inseguro**, se desenvuelven principalmente en el mundo virtual, relacionándose en la red con iguales de las mismas características. Los/as educadores señalan, en línea con Punyanunt-Carter et al. (2017), que esto se debe a la facilidad que los/as menores encuentran detrás de la pantalla para socializar con los demás.

Entre ellos, el nexo de unión y la materia de conversación también está en el medio digital y las múltiples herramientas que les ofrece: los juegos online, los influencers, etc., hasta el punto de que pueden llegar a crear un mundo propio e incomprensible para los demás.

Dhir et al. (2018) afirman que comentando las gratificaciones que les proporciona el uso de los medios digitales se retroalimenta su deseo de usarlos.

En noveno lugar, existe otro perfil entre los/as menores que sí tienen relaciones con iguales en su contexto, pero que, debido a la habitual necesidad de aceptación de los/as menores en riesgo, utilizan los medios digitales porque necesitan **estar al día de lo que ocurre en Internet**. Esta necesidad tan extendida es conocida como Fear of Missing out (FOMO), como se recoge en Przybylski et al. (2013).

Autores como Almansa et al. (2013) mencionan también la presión de formar parte de ese medio y obtener reconocimiento social a través de las redes sociales o compartiendo las últimas novedades y tendencias, mientras Carrillo-Pascual (2015) afirma que quienes se encuentran desconectados del ciberespacio se ven excluidos de un espacio de interacción social fundamental para su generación.

Los/as educadores/as señalan que esta circunstancia, unida a la **necesidad de ser igual a todos/as y de integrarse en el grupo** lleva a algunos/as de los/as menores incluso a participar en modas sociales, retos, etc. que les ponen en riesgo y les perjudican. Cumplir con desafíos como el de la Ballena Azul supone para los/as menores ser aceptados/as en un grupo, ser populares y participar en acciones de moda en la red.

Jacquier (2019) recoge como resultado de su investigación que para los/as menores la diferencia entre lo offline y lo online no es tan clara debido a que las redes sociales son parte de su realidad cotidiana y en casos como la Ballena Azul ese límite se rompe.

Finalmente, algunos/as menores en situación de riesgo **utilizan los medios sociales desde la idealización** de lo que ven en los mismos en cuanto a las imágenes de felicidad, diversión o éxito que habitualmente se ofrecen. Esta práctica identificada por los/as educadores es denominada por Marwick (2015) como el “efecto aspiracional” que algunos referentes en las redes sociales provocan en el público.

A las razones que impulsan a todos/as los/as menores al uso de los medios digitales, en el caso de los/as menores en situación de riesgo hay que añadir las ya mencionadas razones vinculadas a sus necesidades personales y relacionales con origen en su situación de riesgo que, como afirman menores y educadores/as, el uso de los medios digitales puede ayudar a cubrir o mitigar.

A pesar de que los y las menores en riesgo tienden a realizar un uso inadecuado de los medios digitales, el equipo educativo destaca que los medios les permiten superar dificultades personales y entablar relaciones que sin la mediación de Internet no son capaces de mantener. Esas relaciones se originan en los usos compartidos y se desarrollan tanto dentro como fuera del medio digital, compartiendo intereses, aficiones, etc., lo que está en la línea de la tesis de Abad, (2014) y Cáceres et al., (2015), quienes señalan que la alfabetización digital posibilita a los colectivos vulnerables recobrar sus habilidades para la interacción social y la participación cívica.

13. El equipo educativo ha constatado que determinados comportamientos, actitudes e ideas de los/as padres y madres y de los/as menores dificultan el ejercicio de la mediación parental y contribuyen a la realización de usos inadecuados de los medios digitales.

Entre los aspectos destacados por los y las educadores/as se encuentran los siguientes: (1) la falta de conciencia de padres y madres de la existencia de riesgos y la necesidad de supervisión, (2) el hábito de los/as menores de usar los medios sin pautas y límites, (3) la detección tardía de los usos inadecuados, (4) la utilización de los medios digitales como modo de entretener a los/as hijos/as desde pequeños/as, (5) la normalización de muchos de los usos inadecuados que se dan en la sociedad, (6) el fácil acceso a contenidos potencialmente dañinos, (7) las familias pierden la capacidad de percibir la gravedad de esos actos y actitudes inadecuados llegando a normalizarlos, (8) las situaciones de vulnerabilidad de cada familia y las necesidades del/a menor impulsan determinados usos.

El primero de ellos es **la falta de conciencia de padres y madres de la existencia de riesgos**, también mencionado por Livingstone et al. (2011a), y de necesidad de supervisión y acompañamiento en el uso de los medios digitales.

A esto añaden la ausencia de normas o de la existencia normas poco claras, lo que deriva en usos inadecuados siendo el principal el uso excesivo, en consonancia con Casado et al. (2019).

Frecuentemente los/as menores **se han habituado a utilizar los medios digitales sin pautas adecuadas ni acompañamiento**. Los padres y madres detectan y abordan los problemas y usos inadecuados de manera tardía, lo que dificulta que puedan establecer límites y cambiar la dinámica establecida.

Consideran que esto **se puede evitar mediante un acompañamiento adulto desde edades tempranas**, dejando de lado la permisividad sin límites claros, en línea con Bonete et al. (2016).

A este factor se añade la ya mencionada **utilización de los medios digitales como modo de entretener a los/as hijos/as desde pequeños/as**, desde la creencia de que estos son inofensivos.

Debido a la incorporación de los medios digitales a todos los ámbitos y situaciones de la vida, y a la consolidación de las redes sociales, **los/as padres y madres y los/as menores han normalizado muchos de los usos inadecuados que se dan en la sociedad**.

Entre ellos el uso abusivo de Internet, también mencionado por Malo-Cerrato et al. (2018), o la exposición de sí mismos/as y de sus hijos/as en la red, identificado por Davis (2018).

Estos hábitos de uso inadecuados se derivan entre otros de: la presión social por el uso de los medios y redes sociales, la falta de información sobre contenidos inadecuados, el fácil acceso que tienen los/as menores a dichos contenidos, etc., factores previamente mencionados.

En otro orden de cosas, **la ambigüedad y los vacíos que presenta la regulación** del uso de los medios digitales **facilitan el acceso y uso de los/as menores de contenidos inadecuados y potencialmente dañinos**.

En el caso de las familias en situación de riesgo es frecuente que los/as menores vivan situaciones inadecuadas para su edad y desarrollo. De este modo, **las familias pierden la capacidad de percibir la gravedad de esos actos y actitudes inadecuados llegando a normalizarlos**.

A esto contribuye que se trata de contextos disfuncionales en que “el comportamiento inadecuado o inmaduro de uno de los padres inhibe el crecimiento de la individualidad y la capacidad de relacionarse sanamente entre los miembros de la familia” (Hunt, 2007, p.1).

Por último, a estos factores hay que añadir las **situaciones de vulnerabilidad de cada familia y las necesidades que presenta cada menor**, que como ya se ha explicado, promueven la realización de determinados usos inadecuados.

14. Se plantea una serie de pautas y líneas de acción que pueden orientar la intervención socioeducativa con familias en riesgo en relación al uso de los medios digitales.

A partir de la lectura de la literatura científica y de las aportaciones del equipo educativo se ha elaborado un **Decálogo** con una relación de aspectos que pueden **orientar la intervención con familias en riesgo** para mejorar el uso de los medios digitales de los/as menores en situación de riesgo, también desde el Programa Trebatu.

1. Dado que los medios digitales son una realidad destinada a permanecer, plantean la necesidad de adaptarse a la misma, promover la autorregulación y acompañar a quienes no saben o pueden autorregular su uso de los medios.
2. La promoción de la reflexión entre los/as padres y madres sobre el tipo de uso de los medios digitales que sus hijos e hijas hacen.
3. Iniciar el acompañamiento de los/as menores en el uso de los medios digitales cuando estos todavía son pequeños y antes de que hayan adquirido malos hábitos de uso.
4. Ofrecer a padres y madres formación sobre el modo en que sus hijos e hijas utilizan los medios digitales y los riesgos que conlleva el uso inadecuado.
5. Promover la toma de conciencia de los progenitores sobre su responsabilidad en el tipo de uso que hacen sus hijos. De esta manera, y en la medida en que adquieran herramientas para enseñar y acompañar a sus hijos/as, podrán ayudarles y evitar los usos inadecuados antes de que surjan.
6. Ayudar a padres y madres a aceptar la imposibilidad de controlar el uso que sus hijos/as hacen de Internet, contribuyendo así a ajustar sus expectativas y superar sus miedos. De esta manera se facilita que orienten su supervisión a la educación y al acompañamiento en lugar de dirigirla a la limitación y al control.
7. Realizar intervenciones específicas para erradicar los malos usos y las problemáticas que ya existen y hacerlo desde la necesidad que subyace y desencadena ese uso incorrecto.
8. Ayudar a padres y madres a comprender la relación que existe entre el uso inadecuado del/a menor y otras problemáticas personales o familiares, enfocando así la mediación parental no sólo en la problemática concreta sino también en las causas que la originan.
9. La realización de formaciones específicas con padres y madres es, a juicio de los/as educadores/as, imprescindible para superar la falta de conocimientos que presentan, y proponen impulsar la participación de los progenitores en las formaciones impartidas por centros escolares y asociaciones de padres y madres.
10. Por último, proponen facilitar a educadores/as una formación que les capacite para ofrecer información a padres y madres del Programa, promover su concienciación sobre el riesgo y la necesidad de supervisión y acompañamiento e informar y supervisar a los/as menores.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, L. (2014). Diseño de programas de e-inclusión para alfabetización mediática de personas mayores. *Comunicar*, 42, 173-180. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-17>
- Abelman, R., y Pettey, G. R. (1989). Child attributes as determinants of parental television-viewing mediation: The role of child giftedness. *Journal of Family Issues*, 10(2), 251-266.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación y Agencia Española de Protección de Datos e Instituto Nacional de las Tecnologías de la Comunicación (2009). Estudio sobre la privacidad de los datos personales y la seguridad de la información en las redes sociales online. <https://www.uv.es/limprot/boletin9/inteco.pdf>
- Aguayo, A. (2018). Intervención Social con menores y TIC. Un modelo integral para la prevención de riesgos 3ª Edición (2018). Pedernal, Educación y Tecnología. https://pedernal.org/wp-content/uploads/2018/07/Intervencion-menores-TIC_v3_2018.pdf
- Agudelo Bedoya, M. E. (2005). Descripción de la dinámica interna de las familias monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 153-179.
- Aierbe, A. Medrano, C. y Palacios, S. (2006). Mediación familiar en los hábitos televisivos de adolescentes y jóvenes. *Psicología Educativa*, 12(1), 35-48.
- Aignerren, M. 2006. La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *Centro de Estudio de Opinión* (6). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1597>
- Arango, G., Bringué, X., y Sádaba, C. (2010). La generación interactiva en Colombia: adolescentes frente a la Internet, el celular y los videojuegos. *Anagramas-Rumbos y sentidos de la comunicación*-, 9(17), 45-56.
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2014). Navegantes en la Red. 16ª encuesta. Madrid. <https://www.aimc.es/a1mc-c0nt3nt/uploads/2014/02/macro2013ppt.pdf>
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2018). Quinto Estudio AIMC Niñ@s, 2018. <https://www.aimc.es/otros-estudios-trabajos/aimc-ninos/>
- Alberdi, I. (1982). Un nuevo modelo de familia. *Papers: revista de sociologia*, 87-112.
- Almansa, A., Fonseca, O., y Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 40(20), 127-135. <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-03>
- Altuna J., Amenabar N., Martínez de Morentin J.I., y Lareki A. (2018). La anomia digital, el incumplimiento de las normas de Internet y su nivel de gravedad. En *Sociedades en constante cambio. Realidad social y reto científico: actas del X Congreso vasco de sociología y ciencia política. Bilbao 2018* (84-97). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

- Altuna J., Lareki A., De Morentin J.I. y Amenabar N. (2015). El riesgo de la anomia digital y su responsabilidad educativa en menores. XXIII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. JUTE.
http://eventos.unex.es/event_detail/1738/sections/2039/comunicaciones.html
- Altuna, J., Amenabar, N. (2018). La anomia digital: el incumplimiento de las normas de Internet y su nivel de gravedad. En *ACTAS DEL X CONGRESO VASCO DE SOCIOLOGÍA Y CIENCIA POLÍTICA*.
- Álvarez, M., Torres, A., Rodríguez, E., Padilla, S., y Rodrigo, M.J. (2013). Attitudes and Parenting Dimensions in Parents' Regulation of Internet Use by Primary and Secondary School Children. *Computers & Education*, 67, 69-78.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.005>
- Álvarez-García, D., García, T., Cueli, M., y Núñez, J. C. (2019). Control parental del uso de Internet durante la adolescencia: evolución y diferencias de género. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(51), 19-31.
- Sampedro, B. E. (2016). Las TIC y la educación social en el siglo XXI. *Edmetic*, 5(1), 8-24.
- Anderson, M., y Jiang, J. (2018). Teens, social media & technology 2018. *Pew Research Center*, 31(2018), 1673-1689. <http://publicservicesalliance.org/wp-content/uploads/2018/06/Teens-Social-Media-Technology-2018-PEW.pdf>
- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A. y Suárez, F. (2021). Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades. Editado por UNICEF España.
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. M., y Maquilón, J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769.
- Arnal, J., Rincón, D. D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Editorial Labor.
- Asociación Estatal de Educación Social (2007). Documentos profesionalizadores. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/documentos/143.pdf>
- Ball, S., y Bogatz, G. A. (1973). Reading with Television: An Evaluation of the Electric Company. Editado por Educational Testing Service.
- Barrios, D. A., Béjar, V., y Cauchos, V. (2017). Uso excesivo de Smartphones/teléfonos celulares: Phubbing y Nomofobia. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 55(3), 205-206.
<http://dx.doi.org/10.4067/s0717-92272017000300205>
- Bartau, I., Aierbe, A., y Oregui, E. (2020). Mediación parental del uso de Internet desde una perspectiva de género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1-14.
<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e02.2075>
- Bartau, Isabel; Aierbe, Ana; y Oregui, Eider (2018): Mediación parental del uso de Internet en el alumnado de Primaria: creencias, estrategias y dificultades. *Comunicar*, 54 (XXVI), 71-79.
<https://www.redalyc.org/journal/158/15853852007/15853852007.pdf>

- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The journal of early adolescence*, 11(1), 56-95.
- Berger, P. L., Luckmann, T., y Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad*. Editorial Amorrortu.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Editorial Ariel.
- Berríos, L., Buxarrais, M. R., y Garcés, M. S. (2015). Uso de las TIC y mediación parental percibida por niños de Chile. *Comunicar*, 45(XXIII), 162-168.
- Bian, M. y Leung, L. (2015). Linking loneliness, shyness, smartphone addiction symptoms, and patterns of smartphone use to social capital. *Social Science Computer Review*, 33(1), 61-79.
- Billieux, J., Maurage, P., López-Fernandez, O., Kuss, D. J. y Griffiths, M. D. (2015). Can disordered mobile phone use be considered a behavioral addiction? An update on current evidence and a comprehensive model for future research. *Current Addiction Reports*, 2(2), 156-162. <https://doi.org/10.1007/s40429-015-0054-y>
- Blaxter, L., Hugues, C., y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga (20)*. Editorial Graó.
- Bonete, B., Ceballos, G., Rengel, J. y Egoscozabal, M. (2016). Adolescentes y abuso de las tecnologías de la información y la comunicación en la provincia de Cádiz. <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/18340/Informe%20Proyecto%20Hombre%20Final%20ISSN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Boucher, F. (2003). *Propuesta de una campaña publicitaria para equipos de fútbol* [Tesis de grado]. Editado por la Universidad de las Américas.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos*. Editorial Morata.
- Brown, J. D., Childers, K. W., Bauman, K. E. y Koch, G. G. (1990). The influence of new media and family structure on young adolescents' television and radio use. *Communication Research*, 17, 65-82.
- Bryce, J. W. y Leichter, H.J. (1983). The family and television: Forms of Mediation. *Journal of Family Issues*, 4(2), 309-328.
- Buckingham, D. (1993). *Children Talking Television*. Editorial The Falmer.
- Burnette, C. B., Kwitowski, M. A., y Mazzeo, S. E. (2017). "I don't need people to tell me I'm pretty on social media": A qualitative study of social media and body image in early adolescent girls. *Body Image*, 23, 114-125. <https://doi.org/10.1016/J.BODYIM.2017.09.001>
- Bybee, C. R., Robinson, D., y Turow, J. (1982). Determinants of parental guidance of children's television viewing for a special subgroup: Mass media scholars. *Journal of Broadcasting*, 26(3), 697-710. <https://doi.org/10.1080/08838158209364038>

- Cabello, P. (2013). A qualitative approach to the use of ICTs and its risks among socially disadvantaged early adolescents and adolescents in Madrid, Spain. *Communications-The European Journal of Communication Research*, 38(1), 61-83.
- Cáceres, M.D., Brändle, G., y Ruiz, J.A. (2015). Hacia la construcción de una ciudadanía digital. Nuevos modelos de participación y empoderamiento a través de Internet. *Prisma social*, 15, 643-683. <https://goo.gl/dw7Lml>
- Calderón, D. (2018). The Third Digital Divide: A Weberian Approach to Digital Inequalities. *Teknokultura*, 15(2), 449-452.
- Calderón, D. (2019). Una aproximación a la evolución de la brecha digital entre la población joven en España (2006-2015). *RES. Revista Española de Sociología*, 28(1), 27-44.
- Cánovas P. y Sahuquillo P.M. (2010). Educación familiar y mediación televisiva. *Teoría de la educación: revista interuniversitaria*, 22(1), 117-140.
- Capilla, R. (2018). Phubbing, ¿es más importante tu smartphone?. Editorial *Ciencia MX*. <http://www.cienciamx.com/index.php/tecnologia/tic/20437-phubbing-en-mexico>
- Caracelli, V. J., y Riggin, L. J. (1994). Mixed-method evaluation: Developing quality criteria through concept mapping: Mixed-Method Collaboration. *Evaluation Practice*, 15(2), 139-152.
- Cáritas (2022). Impacto de las pantallas en la vida de la adolescencia y sus familias en situación de vulnerabilidad social: realidad y virtualidad. Cáritas Española Editores. <https://www.caritas.es/main-files/uploads/2022/02/RESUMEN-EJECUTIVO-ADICCIONES-WEB.pdf>
- Caro Amada, C., y Plaza de la Hoz, J. (2016). Intervención educativa familiar y terapia sistémica en la adicción adolescente a internet: fundamentación teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 27(1), 99-113.
- Caro Samada, C. (2015). Información y verdad en el uso de las redes sociales por parte de adolescentes. Universidad de Salamanca (Ed.), *Teor. educ.* 27, 187-199. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015271187199>
- Carreras, A. (2014). Recursos, funcionalidad y disfuncionalidad familiar. *Apuntes: Recursos, Funcionalidad y Disfuncionalidad Familiar*, 1(0), 1-12.
- Carretero, S., Vuorikari, R., y Punie, Y. (2017). The digital competence framework for citizens. *Publications Office of the European Union*. <http://svwo.be/sites/default/files/DigComp%202.1.pdf>
- Carrillo Pascual, E. (2015). *Desconectados sociales. El no uso de las redes sociales entre los adolescentes y jóvenes de la Comunidad de Madrid* (Tesis doctoral). Universidad Rey Juan Carlos. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/13602/Tesis_Elena%20Carrillo%20Pascual.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Casado del Río, M. A., Jiménez, E. y Garmendia, M. S. (2015). Menores e Internet. Capacitación para la superación de riesgos. *Revista Galega de Educación*, (62), 22-25.

- Casado M.A., Garitaonaindia C., Jiménez E., Garmendia M., Karrera I. y Moreno G. (2018). Los niños y niñas de la brecha digital en España. Editado por UNICEF España. Casado. (Eds.) *Entre selfies y whatsapps. Oportunidades y riesgos para la infancia y adolescencia conectada*, 173-185. Editorial Gedisa.
- Casasa, J. A., Ruiz-Olivares, R. y Ortega-Ruiz, R. (2013). Validation of the Internet and Social Networking Experiences Questionnaire in Spanish adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 40–48.
- Castellanos, S., y Martha, P. (2015). ¿Son las TIC realmente, una herramienta valiosa para fomentar la calidad de la educación? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244952>
- Cebollero-Salinas, A., Escoriaza, J. C., y Hernández, S. O. (2021). Abuso de Internet y adolescentes: gratificaciones, supervisión familiar y uso responsable. Implicaciones educativas y familiares. *Digital Education Review*, (39), 42-59.
- Centeno, G., y Cubo, S. (2013). Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las TIC del alumnado universitario. *Revista de investigación Educativa*, 31(2), 536-536.
- Childwise. (2015). *Annual Report 2014/15*. <http://goo.gl/BNLQxc>
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the digital age. *Theory and Research in Social Education*, 44(4), 565-607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- Clark, L.S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication theory*, 21(4), 323-343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>
- Cloquell-Lozano, A. (2015). Usos sociales de Internet entre los adolescentes españoles. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 8, 114. <http://doi.org/10.4995/reinad.2015.3649>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Second Edition*. Editorial Hillsdale.
- Colás, P., González, T. y de Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 20(40), 1523. <http://doi.org/10.3916/C4020130201>
- Coloma Medina, J. (1993a). La familia como ámbito de socialización de los hijos. *Pedagogía familiar*, 31-44. Editorial Narcea.
- Coloma Medina, J. (1994b). Los fines de la acción educativa en el ámbito familiar. *Escritos de Vedat*, 24, 143-163.
- Comisión Europea (2020). Índice de la Economía y la Sociedad Digitales (DESI) 2021 España. https://administracionelectronica.gob.es/pae/Home/dam/jcr:580a4fc8-a552-448e-b89b-cd2f88ec0b5c/DESI_2021_Spain_es.pdf

- Comisión Europea (2021) Plan de Acción del Pilar Europeo de Derechos Sociales. [COM(2021)102, 4.3.21]. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=COM%3A2021%3A102%3AFIN&qid=1614928358298>
- Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre 2006, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=SV>
- Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Editorial Morata.
- Corder-Bolz, C. R. (1980). Mediation: The role of significant others. *Journal of Communication*, 30(3), 106-118.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (3rd ed.)*. Editorial Pearson Education.
- Creswell, J.W., y Plano, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Editorial Sage.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Darling, N. (1999). Parenting Style and Its Correlates. Editorial ERIC Digest.
- Davis, G. (2018). Should you post pics of your kids? Insights from our age of consent survey. Editorial McAfee. <https://bit.ly/2U0Jemi>
- Diputación Foral de Gipuzkoa (2018). Memoria del Servicio de Protección a la Infancia y Adolescencia. *Departamento de Política Social: Autor*. <https://www.gipuzkoa.eus/documents/1932270/1932598/2018ko+Memoria/c3b5b3b7-e2ef-7da7-c806-cd166f28c264>
- De Haro, J. J. (2010). *Redes Sociales para la Educación*. Editorial Anaya Multimedia. <https://jjdeharo.blogspot.com/2010/>
- de la Villa, M., y Suárez, C. (2016). Factores de riesgo en el uso problemático de Internet y del teléfono móvil en adolescentes españoles. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 7(2), 69-78. <https://goo.gl/trVWSu>
- De Leeuw, E. (2004). Nuevas metodologías en la recogida de datos, diseño de cuestionarios y calidad en la encuesta. *Seminario Internacional de estadística en Euskadi*. Editado por el Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT).

de Paul, J., Arruabarrena, I., e Indias, S. (2015). Implantación piloto de dos programas basados en la evidencia (SafeCare e Incredible Years) en los Servicios de Protección Infantil de Gipuzkoa (España). *Psychosocial Intervention*, 24(2), 105-120.

Decreto 152/2017, de 9 de mayo, por el que se aprueba la actualización del Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los Servicios Sociales Municipales y Territoriales de Atención y Protección a la Infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma del País Vasco (Balora). <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2017/05/09/152/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>

Decreto 185/2015, de 6 de octubre, de cartera de prestaciones y servicios del Sistema Vasco de Servicios Sociales. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2015/10/06/185/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>

De-Frutos-Torres, B., y Marcos-Santos, M. (2017). Disociación entre las experiencias negativas y la percepción de riesgo de las redes sociales en adolescentes. *El profesional de la información (EPI)*, 26(1), 88-96.

Dendaluze I. (2001), Ciencias sociales e investigación en Euskal Herria. XV Congreso de Estudios Vascos: La Sociedad del Conocimiento y Euskal Herria. Donostia: Eusko-Ikaskuntza.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Editorial McGraw-Hill.

Denzin, N. K. (1994). The art and politics of interpretation. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (500–515). Editorial Sage.

Departamento de Desarrollo Económico, Sostenibilidad y Medio Ambiente (2021). Estrategia para la Transformación Digital de Euskadi 2025. https://bideoak2.euskadi.eus/2021/03/30/news_67948/ETDE2025_Estrategia_ES.pdf

Dhir, A., Kaur, P., y Rajala, R. (2018). Why do young people tag photos on social networking sites? Explaining user intentions. *International Journal of Information Management*, 38, 117–127.

Díaz-Vicario, A., Mercader Juan, C., y Gairín Sallán, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21.

Díaz-Vicario, A., Mercader Juan, C., y Gairín Sallán, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, 1-11.

Diputación Foral de Guipúzcoa, 2014. Memoria del Servicio de Protección a la Infancia y Adolescencia. Departamento de Política Social. <https://www.gipuzkoa.eus/documents/1932270/b80b7892-4eea-7bdc-a6b0-d357a666547a>

Diputación Foral de Guipúzcoa, 2015. Memoria del Servicio de Protección a la Infancia y Adolescencia. Departamento de Política Social. <https://www.gipuzkoa.eus/documents/1932270/f6c53d47-fbdb-f843-1849-bf44fc97b605>

- Diputación Foral de Guipúzcoa, 2016. Memoria del Servicio de Protección a la Infancia y Adolescencia. Departamento de Política Social.
<https://www.gipuzkoa.eus/documents/1932270/8cffee87-fd7a-3d7d-e12c-07b12ead2822>
- Diputación Foral de Guipúzcoa, 2017. Memoria del Servicio de Protección a la Infancia y Adolescencia. Departamento de Política Social.
<https://www.gipuzkoa.eus/documents/1932270/db9b3776-6ead-c5b0-fe97-15cc5e3b7e40>
- Diputación Foral de Guipúzcoa, 2018. Mapa de Servicios Sociales de Gipuzkoa 2018-2021.
https://www.behagi.eus/files/informes/mapa_de_servicios_sociales_gipuzkoa_2018_2021.pdf
- Diputación Foral de Guipúzcoa, 2018. Memoria del Servicio de Protección a la Infancia y Adolescencia. Departamento de Política Social.
<https://www.gipuzkoa.eus/documents/1932270/c3b5b3b7-e2ef-7da7-c806-cd166f28c264>
- Diputación Foral de Guipúzcoa, 2019. Memoria del Servicio de Protección a la Infancia y Adolescencia. Departamento de Política Social.
<https://www.gipuzkoa.eus/documents/1932270/636eb72e-e102-d306-3dfb-ee0dc04c8876>
- Diputación Foral de Guipúzcoa, 2020. Memoria del Servicio de Protección a la Infancia y Adolescencia. Departamento de Política Social.
<https://www.gipuzkoa.eus/documents/1932270/0ed272eb-eb42-40cb-88b1-b0f20d1d5bea>
- Directiva (UE) 2016/680 del Parlamento europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016.
<https://www.boe.es/doi/2016/119/L00089-00131.pdf>
- Domínguez, E. y Herrera, J. (2011). La investigación narrativa en Psicología: Definición y funciones. *Revista Psicología desde El Caribe*, 30(3), 620-641.
- Dorr, A., Kovaric, P., y Doubleday, C. (1989). Parentchild coviewing of television. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 33(1), 33-51.
- Echeburúa, E., y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías ya las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-95.
- Edmunds, H. (1999). *The focus group research handbook*. Editorial McGraw-Hill Contemporary.
- EducaBlog, E. (2017). La Educación Social en la competencia digital. *RES: Revista de Educación Social*, 24, 1074-1077.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review*, 14(4), 532-550.
- Elliott, R., Fischer, C. T., y Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British journal of clinical psychology*, 38(3), 215-229.

- Elzo J.; Orizo F. A.; González P., y del Valle A. I. (1994) *Jóvenes españoles 94*. Editorial Ediciones SM.
- Espín Álvarez, E. y Freire Muñoz, I. (2019). Relación entre el uso de internet para el entretenimiento y el aprendizaje escolar en estudiantes adolescentes del Ecuador. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 8(1),138-157.
- Estiarte, C. V. (2017). Predadores sexuales online y menores: grooming y sexting en adolescentes. *e-Eguzkilore*, (2).
<https://ojs.ehu.eus/index.php/eguzkilore/article/download/17846/15446>
- European Commission, (2008). Towards a Safer Use of the Internet for children in the EU- a Parent's Perspective (flash eurobarometer 248). European Comission
http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_248_en.pdf.
- EUSTAT (2020), Panorama de la sociedad de la información Euskadi 2020.
https://www.eustat.eus/elementos/ele0017200/panorama-de-la-sociedad-de-la-informacion-euskadi-2020-pdf-3mb/inf0017264_c.pdf
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., y Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC.
- Fernández Murcia, A. (2016). La iniciación del menor a la infracción 2.0. Uso irresponsable de las TIC. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 10, 35-53.
- Fernández, C. (2011). Privacidad y Facebook: estudio sobre los datos personales en las redes sociales online. Trabajo Fin de Master. Salamanca. Facultad de Traducción y Documentación, Máster en Sistemas de información digital, Universidad de Salamanca.
- Fernández-de-Castro, P., Bretones, E., Solé, J., y Sampedro, V. (2022). Educación social digital: Una exploración de la formación y las competencias digitales de los profesionales de la educación social. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review*, 11(1), 13-27.
- Fernández-Rodríguez, E. y Gutiérrez-Pequeño, J.M. (2017). La socialización de los jóvenes interconectados: experimentando la identidad en la sociedad aumentada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (2), 171-190.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59455>
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. Editado por Yves Punie and Barbara N. Brečko.
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>
- Fox, J. y Moreland, J.J. (2015). The dark side of social networking sites: An exploration of the relational and psychological stressors associated with facebook use and affordances. *Computers in Human Behavior*, 45, 168-176.

- Fox, J., y Moreland, J. J. (2015). The dark side of social networking sites: An exploration of the relational and psychological stressors associated with Facebook use and affordances. *Computers in human behavior*, 45, 168-176.
- Fundación Telefónica (2021). La Sociedad Digital en España 2020-2021: El año en que todo cambió. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/sociedad-digital-en-espana-2020-2021/730/>
- Gámez-Guadix, M., Almendros, C., y de Santisteban, P. (2018). Estrategias de persuasión en “online grooming”: características y asociación con la participación en sexting y la autoestima del menor. *Anales de la Fundación Canis Majoris*, 11, 11-30.
- Gamito, R., Aristizabal P., y Vizcarra M.T. (2019). Sociedad multipantalla: un reto educativo para familia y escuela. *Revista Prisma Social*, (25), 398-423.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., y Martínez-Valderrey, V. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 83-93.
- García Jiménez, A., Tur-Viñes, V. y Pastor Ruiz, Y. (2018). Consumo mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, contenidos audiovisuales y medición de audiencias, *Icono* 14, 16(1), 22-46.
- García Valcarcel, A. y Tejedor, F. J. (2010) Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León, *Revista de Educación*, 352, 125-147.
- García, A. G. (2021). La protección del menor en el derecho europeo y español: El sharenting y su problemática. *Infancia y adolescencia*, (10), 118-118.
- García, L. R. (2018). Online sports betting: adolescent perception and advertising regulation/ Apuestas deportivas online: percepción adolescente y regulación publicitaria. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 139.
- García, L. R., y Benedito, J. R. M. (2016). Perspectiva de los jóvenes sobre seguridad y privacidad en las redes sociales. *Icono14*, 14(1), 24-49. <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v14i1.885>
- García, R. A., Fernández, F. H., y Duarte, J. E. (2017). Modelo de integración de las TIC en instituciones educativas con características rurales. *Revista Espacios*, 38(50).
- García-Jiménez, A., López de Ayala, M. C., y Montes-Vozmediano, M. (2020). Características y percepciones sobre el uso de las plataformas de redes sociales y dispositivos tecnológicos por parte de los adolescentes. *ZER: Revista de Estudios de Comunicación= Komunikazio Ikasketen Aldizkaria*, 25(48).
- Garitaonandia, C. and Garmendia, M. (2007) ‘How Young People Use the Internet: Habits, Risks and Parental Control’, University of The Basque Country and EU Kids Online: Bilbao. https://www.researchgate.net/profile/Carmelo-Garitaonandia/publication/300780082_Parental_mediation/links/5e56203192851cefa1c490bc/Parental-mediation.pdf?origin=publication_detail
- Garmendia M., Casado, M., y Martínez, G. (2015). Estrategias de mediación parental en España:

factores predictores para los diversos tipos de estrategias. *Revista de Estudios de Comunicación ZER*, 20(39), 13-27.

- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. y Casado, M. A. (2011). Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo. *Universidad del País Vasco y EU Kids Online*.
https://www.observatoriodelainfancia.es/ficheroisoia/documentos/3155_d_Informe_E_U_Kids_Online_Espa%C3%B1a_completo_red.pdf
- Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M.A., y Mascheroni, G. (2016). *Net children go mobile: Riesgos y oportunidades en Internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles*. Red.es / Universidad del País Vasco. <https://bit.ly/2StngZbHaddon>,
- Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M.A., y Mascheroni, G. (2016). Net children go mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015). Red.es/Universidad del País Vasco. https://www.ehu.eus/documents/10136/6317486/Txostena_Informe.pdf
- Garmendia, M., Jiménez, E., Karrera, I., Larrañaga, N., Casado, M.A., Martínez, G. y Garitaonandia, C. (2019). Actividades, Mediación, oportunidades y Riesgos online de los menores en la era de la convergencia mediática. *Editado por el Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE)*.
- Garmendia, M., Martínez, G., Larrañaga, N., Jiménez, E., Karrera, I, Casado, M.A, Garitaonandia, C., (2019). Las familias en la convergencia mediática: competencias, mediación, oportunidades y riesgos online. *Universidad del País Vasco (UPV/EHU)*. <https://www.is4k.es/sites/default/files/contenidos/informe-eu-kids-online-mediacion.pdf>
- Garrido, M. J., y García-Collantes, Á. (2022). El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. La importancia de la formación, la información y la sensibilización. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 21, 155-182.
- Gergen, M.M., y Gergen, K.J. (2000). Qualitative inquiry: Tensions and transformations. *Handbook of qualitative research*, 2, 1025-1046.
- Gil Antón, A. M. (2013). El derecho a la propia imagen del menor en internet. *El derecho a la propia imagen del menor en internet*, 1-384.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Editorial Ariel.
- Glatz, T., Crowe, E. y Buchanan, C.M. (2018). Internet-specific parental self-efficacy: Developmental differences and links to Internet-specific mediation. *Computers in Human Behavior*, 84, 8-17. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.014>
- Glüer, M., y Lohaus, A. (2018). Elterliche und kindliche Einschätzung von elterlichen Medienerziehungsstrategien und deren Zusammenhang mit der kindlichen Internetnutzungs-kompetenz. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 67(2), 181-203. <https://doi.org/10.13109/prkk.2018.67.2.181>
- GOIG, R M. (2013) El género como variable influyente en la formación pedagógica-tecnológica para la implementación de las TIC, en VV.AA. *Sociedad y Educación 3.0: espacio de innovación e investigación en igualdad*, 40-61. Editorial Dykinson.

- Golpe-Ferreiro, S., Gómez-Salgado, P. G., Harris, S. K., Braña, T., y Rial, A. (2017). Diferencias de sexo en el uso de internet en adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 25(1), 129.
- Gómez, E., Muñoz, M. M., y Haz, A. M. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: características e intervención. *Psyke*, 16(2), 43-54.
- Gómez, E., Muñoz, M., y Haz, A. (2007). Familias Multiproblemáticas y en Riesgo Social: Características e Intervención. *PSYKHE*, 16(2), 43-54.
- Gómez, P., Harris, S. K., Barreiro, C., Isorna, M. y Rial, A. (2017). Profiles of Internet use and parental involvement, and rates of online risks and problematic Internet use among Spanish adolescents. *Computers in Human Behavior*, 75, 826-833. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.027>
- González Benitez, I. (2000). Las crisis familiares. *Revista cubana de medicina general integral*, 16(3), 270-276.
- González del Río, M. J. (1997): *Metodología de la Investigación Social. Técnicas de recolección de datos*. Editorial Aguaclara.
- González Ramírez, T., y López Gracia, Á. (2018). La identidad digital de los adolescentes: usos y riesgos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- González-Santana, A., Martínez de Morentin, J.I., y Altuna, J. (2018). Análisis del cuestionario sobre la anomia digital: percepción de riesgos de las madres y los padres de adolescentes en el uso de tecnologías digitales. In *Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa: La competencia y Ciudadanía Digital para la Transformación Social. Libro de Actas. XXVI. EDICIÓN San Sebastián 27, 28 y 29 de junio de 2018* (219-224). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- GOOGLE (2015). Cuentas Google. Ayuda de cuentas google 2015. https://support.google.com/accounts/answer/1350409?hl=es&ref_topic=2373943
- Gross, L. S., y Walsh, R. P. (1980). Factors affecting parental control over children's television viewing: A pilot study. *Journal of Broadcasting*, 24, 411-419.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (105-117). Editorial Sage.
- Gui, M. (2013). Indagine sull' uso dei nuovi media e sulle competenze digitali degli studenti delle scuole superiori lombarde e trentine. [Survey on the use of new media and and digital skills of high school students in Lombardy and Trentino.] Università di Milano-Bicocca. http://www.rivistauniversitas.it/files/fileusers/REPORT_Indagine_Bicocca.pdf [25.03.2014].
- Gunter, B. y McAleer, J.L. (1990). *Children and Television: The One Eyed Monster*. Editorial Routledge.
- Gutiérrez, M., y Gonçalves, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355.

- Halford, S., y Savage, M. (2010). Reconceptualizing digital social inequality. *Information, Communication & Society*, 13(7), 937-955.
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Hargittai, E. (2003). The digital divide and what to do about it. *New economy handbook*, 821-839. Editorial Academic Press.
- Hargittai, E., y Hinnant, A. (2008). Digital inequality: Differences in young adults' use of the Internet. *Communication research*, 35(5), 602-621.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., y Ólafsson, K. (2009). Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online. http://eprints.lse.ac.uk/24368/1/D3.2_Report-Cross_national_comparisons-2nd-edition.pdf
- Henao, V., y Salazar, M. (2021). Prácticas de crianza y contextos de vulnerabilidad: narrativas generacionales e institucionales: Hogar Infantil Barrios del Norte de Marsella Risaralda-Colombia. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (35), 22-48.
- Hermosilla, J.M. y Torres, L. (2012) Herramientas de intervención socioeducativa para la prevención de adicciones a las tecnologías de la información y comunicación, *Libro de Actas del I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación pedagógica y Praxis Educativa*, 492-1504. Editado por la Universidad Pablo de Olavide.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación (4ª edición)*. Editorial McGraw-Hill.
- Hernández-Serrano, M. J., Renés Arellano, P., Campos Ortuño, R., y González-Larrea, B. (2021). Privacidad en redes sociales: análisis de los riesgos de auto-representación digital de adolescentes españoles. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 24.
- Hesse-Biber S. (2015). Mixed Methods Research: The "Thing-ness" Problem. *Qualitative Health Research*, 25(6), 775-88.
- Hipólito, N., Fernández S., y Gil, N. (2017). Las TIC para, cómo y con la Educación Social. La Gestión de la identidad digital como competencia desde la Educación Social. *RES: Revista de Educación Social*, (24), 571-578.
- Hodder, I. (1994). The interpretation of documents and material culture. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (393–402). Editorial Sages.
- Hornle, J., Littler, A., Schmidt-Kessen, M., Tyson, G., y Padumadasa, E. (2019). Evaluation of regulatory tools for enforcing online gambling rules and channelling demand towards controlled offers. European Commission. <http://bit.ly/3vxbyP8>
- Ibáñez-Martín, J. A. (2013) Ética docente del siglo XXI: Nuevos desafíos, *Edetania*, 43, 17-31.

- Iglesias, E., Garmendia, M., y Casado, M. A. (2015). Percepción de los y las menores de la mediación parental respecto a los riesgos en internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, (70), 49-68.
- Instituto Nacional de Estadística (2020). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares 2020.
- Instituto Nacional de Estadística (2021). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares 2021.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (2009). *Estudio sobre los hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2051_d_298.1-estudio_habitos_seguros_menores_y_econfianza_padres_versionfinal_accessible.pdf
- Instituto Vasco de Estadística (2021). Encuesta sobre la sociedad de la información. Familias. https://www.eustat.eus/elem/ele0019000/not0019072_c.pdf
- Isaza, L. (2012). El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. *Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis»*, 12(23). <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/332/305>
- Jacquier, D. (2019). El desafío de la Ballena Azul: El límite entre la socialización y el riesgo en los jóvenes. *Ejes de Economía y Sociedad*, 3(5), 79-98.
- Jick, T.D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611. <https://doi.org/10.2307/2392366>
- Jiménez E., Garmendia M., Casado M.A. (2015). Percepción de los y las menores de la mediación parental respecto a los riesgos en internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 49-68.
- Jiménez, E., Casado, M. A., Moreno, G., y Garitaonandia, C. (2019). Immigrant children and the internet in Spain: Uses, opportunities, and risks. *Media and communication*, 7(1), 56-65.
- Johnson, R. B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33 (7), 14-26.
- Juan, S. y Roussos, A. (2010). *El focus group como técnica de investigación cualitativa*. Editado por la Universidad de Belgrano.
- Kaztman, R. (2000) Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social, en BID-Banco Mundial-CEPAL-IDEC, *La medición de la pobreza: métodos y aplicaciones*, 275-301.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. Editorial McGraw-Hill.
- Khurana, A., Bleakley, A., Jordan, A. B., y Romer, D. (2015). The protective effects of parental monitoring and internet restriction on adolescents' risk of online harassment. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(5), 1039-1047.

- Kruskal, W. H., y Wallis, W. A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American statistical Association*, 47(260), 583-621.
- Kuhn, T. S. (2006). La estructura de las revoluciones científicas. Editado por el Fondo de Cultura Económica de México.
- Lamborn, S. D.; Mounts, N. S.; Steinberg, L. y Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065.
- Langley, A., y Royer, I. (2006). Perspectives on doing case study research in organizations. *M@n@gement*, 9(3), 81-94.
- Lara, B. (2007). Procesos de socialización parental con adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial. V Premio Joven de Investigación de Familia, Fundación Acción Familiar.
- Larrañaga, M. G., Iglesias, E. J., Casado, M. Á., y Mascheroni, G. (2016). Riesgos y oportunidades en internet y uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015). Editado por Red.es y Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. <https://netchildrengomobile.eu/ncgm/wp-content/uploads/2013/07/Net-Children-Go-Mobile-Spain.pdf>
- Lee, S. J. (2013). Parental restrictive mediation of children's internet use: Effective for what and for whom? *New Media & Society*, 15(4), 466-481.
- Lemos, V. (2005). Construcción y validación de una Escala para la Evaluación de la Deseabilidad Social Infantil (EDESI). *Interdisciplinaria*, 22(1), 77-96.
- Lereya, S. T., Samara, M., y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child abuse & neglect*, 37(12), 1091-1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Lewis-Beck, M., Bryman, A. y Futing, L. (2004). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Editorial Sage.
- Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-15726
- Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/l/2005/02/18/3/dof/spa/html/webleg00-confich/es/>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>
- Ley Orgánica 7/2021, de 26 de mayo, de protección de datos personales tratados para fines de prevención, detección, investigación y enjuiciamiento de infracciones penales y de ejecución de sanciones penales. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/05/26/7/con>

- Li, W., Garland, E. L. y Howard, M. O. (2014). Family factors in Internet addiction among Chinese youth: A review of English- and Chinese-language studies. *Computers in Human Behavior*, 31, 393-411.
- Lincoln, Y.S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289. <https://doi.org/10.1177/107780049500100301>
- Lincoln, Y.S. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Editorial Sage.
- Livingston, S., Ólafsson, K., Helsper, E.J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G.A., y Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., y Ólafsson, K. (2011a). Disadvantaged children and online risk. EU Kids Online, LSE. <http://eprints.lse.ac.uk/39385/>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., y Ólafsson, K. (2011b). Risks and safety on the internet: the perspective of European children: Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. EU Kids Online, LSE. <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., y Lagae, K. (2015). How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style. <https://bit.ly/2MzS9b>
- Livingstone, S., Olafsson, K., Helsper, E.J., Lupianez-Villanueva, F., Veltri, G.A. y Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children Online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67, 82-105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
- López, E., y Esteban, M. (2008). La educación social y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: nuevos espacios en la construcción e intervención socioeducativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(1-2), 255-287.
- López-De-Ayala, M. C., Martínez-Pastor E. y Catalina-García B. (2019). Nuevas estrategias de mediación parental en el uso de las redes sociales por adolescentes. *El profesional de la información*, 28(5), 280-523. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.sep.23>
- López-de-Ayala, M.C., Ponte, C., Martín-Nieto, R. (2021). Mediación parental y habilidades digitales de los adolescentes de la Comunidad de Madrid: competencias y desempeño. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 111-132. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1523>
- López-De-Ayala, M.C., y Ponte, C. (2016). La mediación parental de las practicas online de los menores españoles. *Doxa*, 23, 13-46. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n23a1>
- López-Sánchez, C., y García del Castillo, J. A. (2017). La familia como mediadora ante la brecha digital: repercusión en la autoridad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 108-124.

- Lou, S. J., Shih, R. C., Liu, H. T., Guo, Y. C., y Tseng, K. H. (2010). The Influences of the Sixth Graders' Parents' Internet Literacy and Parenting Style on Internet Parenting. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(4), 173-184.
- Lugo, M. T. (2015). Las Políticas TIC en América Latina: prioridad de las agendas educativas. *Red Latinoamericana de Portales Educativos*, 6.
- Maccoby, E.E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- Maldonado, J. E. (2018). *Metodología de la investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Editorial Ediciones de la U.
- Malo-Cerrato, S., de-las Mercedes Martín-Perpiñá, M., y Viñas-Poch, F. (2018). Excessive use of social networks: Psychosocial profile of Spanish adolescents. Uso excesivo de redes sociales: Perfil psicosocial de adolescentes españoles. *Comunicar*, 56, 101-109. <https://doi.org/10.3916/c56-2018-10>
- Marsh, J., Hannon, P., Lewis, M., y Ritchie, L. (2017). Young Children's Initiation into Family Literacy Practices in the Digital Age. *Journal of Early Childhood Research*, 15(1), 47-60. <https://doi.org/10.1177/1476718X15582095>
- Martínez de Morentin, J. I., y Medrano, C. (2012). La mediación parental y el uso de Internet. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 549-556.
- Martínez y Espinar (2012). Adolescentes y tecnologías de la información y la comunicación en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 7 (1) 109-122.
- Martínez, A. (2004). La enseñanza y el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación en la intervención socioeducativa. *Cuadernos de trabajo social*, 17, 237-253.
- Martínez, G. y Casado, M.A. (2018). La responsabilidad de las madres y de los padres españoles como mediadores en el uso de Internet que hacen los menores: evolución y nuevos retos. En E. Jiménez, M. Garmendia y M. A.
- Martínez, G., Casado, M. Á., y Garitaonandia, C. (2020). Estrategias online de mediación parental en contextos familiares de España. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(65), 67-76.
- Martínez, G., y Casado, M. A. (2018). La responsabilidad de las madres y de los padres españoles como mediadores en el uso de Internet que hacen los menores: Evolución y nuevos retos. En *Entre selfies y whatsapps. Oportunidades y riesgos para la infancia y adolescencia conectada*, 173-188. Editorial Gedisa.
- Martínez, G. (2018). La mediación parental en Internet: Estrategias, prevalencia y evolución en Europa y España. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- Martínez-Pastor, E., y Vizcaíno-Laorga, R. (2021). Menores y publicidad de juegos de azar en internet: nuevos formatos, contenidos publicitarios y retos en la protección de los menores. *Profesional de la información*, 30(4).

- Marwick, A. E. (2015). Instafame: Luxury selfies in the attention economy. *Public culture*, 27(1 (75)), 137-160. <https://doi.org/10.1215/08992363-2798379>
- Mascheroni, G. y Cuman, A. (2014). Net Children Go Mobile: Final Report (with country fact sheets). *Deliverables D6*, 4. Editorial Educatt. https://netchildrengomobile.eu/ncgm/wp-content/uploads/2013/07/NCGM_FinalReport_Country_DEF.pdf
- Mascheroni, G. y Ólafsson, K. (2014). Net children go mobile: Risks and opportunities, 2nd ed. Editorial Educatt. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3590.8561>
- McCoby, E. E. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology*, 4, 1-101.
- Megías Queirós, I., y Rodríguez San Julián, E. (2018). Jóvenes en el mundo virtual: usos, prácticas y riesgos. *Editado por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y la Fundación Mapfre*.
- Melamud, A., Puiggari, J., Goldfarb, G., Cairolí, H., y Otero, P. (2007). Información sobre salud en Internet: su empleo por pediatras y padres de pacientes. *Archivos argentinos de pediatría*, 105(6), 513-516.
- Melendro Estefanía, M., García Castilla, F. J., y Goig Martínez, R. (2016). El uso de las TIC en el ocio y la formación de los jóvenes vulnerables. *Revista española de pedagogía*, 74(263), 71-89.
- Melendro, M. (2014) Transitar a la vida adulta cuando se es joven y vulnerable, *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescentes y Juventud*, 1, 31-43.
- Melendro, M., García, F.J., y Goig, R. (2016). El uso de las TIC en el ocio y la formación de los jóvenes vulnerables. *Revista española de pedagogía*, 263, 71-89
- Méndez Gago, S., González Robledo, L., Pedrero-Pérez, E. J., Rodríguez-Gómez, R., Benítez-Robredo, M. T., Mora-Rodríguez, C., y Ordoñez-Franco, A. (2018). Uso y abuso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por adolescentes: un estudio representativo de la ciudad de Madrid. <https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/Estudio-UCJC-y-MADRID-SALUD-2018.pdf>
- Mercado, W. E., Luján, G., y Guarnieri, G. (2017). Educación social mediatizada con tecnologías en una red virtual de desarrollo. *Revista de Investigaciones· UCM*, 17(10), 68-82.
- Mestre, V., Samper, P., y Frias, D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de adolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(3), 445-457.
- Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2020). Plan de España digital 2025. https://portal.mineco.gob.es/RecursosArticulo/mineco/prensa/ficheros/noticias/2018/Agenda_Digital_2025.pdf
- Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2021). Plan Nacional de Competencias Digitales.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas? *Colección de materiales pedagógicos*, 2.

<https://www.yumpu.com/es/document/read/40664956/que-es-la-documentacion-narrativa-de-experiencias-pedagogicas>

- Mohr, P.J. (1979). Parental Guidance of Children's Viewing of Evening Television Programs. *Journal of broadcasting*, 23(2), 213-28. Editorial Routledge.
- Montes-Vozmediano, M., Pastor Ruiz, Y., Martín-Nieto, R., y Atuesta-Reyes, J. D. (2020). Smartphone y redes sociales: una aproximación a los usos, vulnerabilidades y riesgos durante la adolescencia en España y Colombia. *Revista Espacios*, 41(48), 44-59.
- Montilla-Jaén, A. (2022). Relación entre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y obesidad y sedentarismo en Educación Infantil. Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Morales, E. (2012). El smartphone como motor de una nueva incertidumbre social. La importancia de las redes sociales en la comunicación móvil de los jóvenes españoles en la sociedad de la inmediatez. *Revista Prisma Social*, 8, 87-115.
- Mosseri A. (7 de diciembre de 2021). Normas más estrictas para proteger a los adolescentes y apoyar a los padres y madres online. *About Instagram*. <https://about.instagram.com/es-la/blog/announcements/raising-the-standard-for-protecting-teens-and-supporting-parents-online>
- Muñoz, J. y Echeburúa, E. (2016). Diferentes modalidades de violencia en la relación de pareja: implicaciones para la evaluación psicológica forense en el contexto legal español. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26, 2-12. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1133074015000355>
- Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*. http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf.
- Musitu, G. y García, F. (2001). Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia. Editorial TEA.
- Nathanson, A. I. (2001). Parent and child perspectives on the presence and meaning of parental television mediation. *Journal of Broadcasting y Electronic Media*, 45, 201-220.
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0>
- Nikken, P., y Jansz, J., (2013). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and Technology*, 39(2), 250-266.
- Ofcom (2010). UK children's media literacy. PDF retrieved from: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/medialiteracy/media-lit11/childrens.pdf>
- Ojeda C. D. y Mármol P. (2015). Marketing turístico. Editorial Paraninfo.

- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de psicología*, 37(3), 209-223.
- Onwuegbuzie, A. J., y Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
- Onwuegbuzie, A. J., y Leech, N. L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *The qualitative report*, 11(3), 474-498.
- Osorio, D. L., y Millán, K. L. (2020). Adolescentes en Internet: la mediación entre riesgos y oportunidades. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), 153-180.
- Özgür, H. (2016). The relationship between Internet parenting styles and Internet usage of children and adolescents. *Computers in Human Behavior*, 60, 411-424.
- Özparlak, A. y Karakaya, D. (2020). Internet Addiction in Adolescents: A Systematic Review of Nursing Studies. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 58(3), 47-55
- Padilla, S., Rodríguez, E., Álvarez, M., Torres, A., Suárez, A. y Rodrigo, M. J. (2015). La influencia del escenario educativo familiar en el uso de internet en los niños de primaria y secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 38(2), 402-434. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1016749>
- Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S., y Zubieta, E. (2004). *Psicología social, cultura y educación*. Editorial Pearson Prentice Hall.
- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (2001). La familia como contexto de desarrollo humano. Familia y desarrollo Humano. Editorial Alianza.
- Pastor, Y., Martín, R. y Montes. M. (2019). Patrones de uso, control parental y acceso a la información de los adolescentes en la red. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 25(2), 995.
- Paus-Hasebrink, I. (2018). Mediation Practices in Socially Disadvantaged Families. En G. Mascheroni, C. Ponte y A. Jorge (eds.) *Digital Parenting. The Challenges for Families in the Digital Age* (51-60). Editorial Nordicom.
- Paus-Hasebrink, I., Bauwens, J., Dürager, A. E. y Ponte, C. (2013). Exploring Types of Parent-Child Relationship and Internet Use across Europe. *Journal of Children and Media – JOCAM*, 7(1), 114-132.
- Paus-Hasebrink, I., Ponte, C., Dürager, A., y Bauwens, J. R. (2012). Understanding digital inequality: the interplay between parental socialisation and children's development. En S. Livingstone, L. Haddon, y A. Görzig (Eds.), *Children, risk and safety on the internet: Research and policy challenges in comparative perspective*, 257-272. Editado por The policy Press.
- Paus-Hasebrink, I., Sinner P. y Prochazka, F. (2014). Children's online experiences in socially disadvantaged families.

- Paus-Hasebrink, I., Sinner, P., Prochazka, F., y Prochazka, F. A. (2014). *Children's online experiences in socially disadvantaged families: European evidence and policy recommendations*. Editado por EU Kids Online LSE.
- Paus-Hasebrink, I., y Kulterer, J. (2014). Praxeologische Mediensozialisationsforschung. [Praxeological media socialisation research.] Editorial Nomos.
- Paz, S., y Aymat, A. C. (2007). Problemas en el desempeño escolar y su relación con el funcionalismo familiar en alumnos de EGB 1. *Revista de la Facultad de Medicina*, 8(1), 27-32.
- Pedrero-Esteban, L.M., Barrios-Rubio, A. y Medina-Ávila, V. (2019). Teenagers, smartphones and digital audio consumption in the age of Spotify. *Comunicar*, 60, 103-112. doi:10.3916/C60-2019-10
- Peled, Y. (2018). Children's attitudes to parental mediation in a traditional society. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 29. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0165>
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.
- Pereira, M.ª C. y Pino, M. R. (2002). Un programa de intervención pedagógica sobre educación familiar en el ámbito comunitario. Aspectos generales (I), *Revista de Ciencias de la Educación*, 189, 21-37.
- Pérez Juste, R. (1991). *Pedagogía experimental: la medida en educación; curso de adaptación*. Editado por UNED.
- Pérez Sánchez, R., y Torres Fernández, D. (2020). Mediación adulta de la internet: un estudio cualitativo con adolescentes costarricenses. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 39-60. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8205>
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y. y Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). YouTuber videos and the construction of adolescent identity. *Comunicar*, 55, 61-70.
- Piedrahita, C. (2014). Reflexiones metodológicas. Acercamiento ontológico a las subjetivaciones políticas. En A. Díaz, C. Piedrahita y P. Vommaro (Eds.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (15 -30). Editorial CLACSO.
- Piñeiro, I. B., Avilés, M. L., Santamaria, M. D., Pikaza, M., y Munitis, A. E. (2021). Percepción de la población general sobre la pornografía y sus efectos sobre la masculinidad hegemónica. *RES: Revista de Educación Social*, (33), 578-597
- Plaza de la Hoz, J. (2018). Riesgos percibidos por estudiantes adolescentes en el uso de las nuevas tecnologías y cómo reaccionan ante ellos. *Bordón: revista de pedagogía*.
- Ponte, C. y Batista, S. (2020). Ambientes familiares e mediações digitais. *Ponte, C. (Coord.), Nós na rede. Ambientes digitais de crianças e jovens*. Almedina y ERC.

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5) 1-6. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-20Part1.pdf>
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., y Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Puente, H. y Sequeiros, C. (2019). Goffman y los videojuegos. *Revista Española de Sociología*, 28, 289-304.
- Punyanunt-Carter, N. M., De La Cruz, J. J., y Wrench, J. S. (2017). Investigating the relationships among college students' satisfaction, addiction, needs, communication apprehension, motives, and uses & gratifications with Snapchat. *Computers in Human Behavior*, 75, 870-875. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.034>
- Purohit, A. K., Barclay, L., y Holzer, A. (2020). Designing for digital detox: Making social media less addictive with digital nudges. In *Extended Abstracts of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (1-9). https://www.researchgate.net/profile/Aditya-Purohit-4/publication/340903372_Designing_for_Digital_Detox_Making_Social_Media_Less_Addictive_with_Digital_Nudges/links/5ea3740ea6fdccd7945168ae/Designing-for-Digital-Detox-Making-Social-Media-Less-Addictive-with-Digital-Nudges.pdf?origin=publication_detail
- Ragnedda, M. (2017). *The Third Digital Divide: A Weberian Approach to Digital Inequalities*. Editorial Routledge.
- Ragnedda, M. (2019). 2. Conceptualising the digital divide. In *Mapping the Digital Divide in Africa* (pp. 27-44). Editado por Amsterdam University Press.
- Ramírez-García, A., Salcines-Talledo, I., y González-Fernández, N. (2020). Los dispositivos móviles en el hogar. Interés formativo de las familias españolas. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 43-61. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/27286/21299>
- Ramírez-García, A., Y Gómez-Moreno, R. (2020). Prácticas educativas familiares y mediación parental vs dispositivos móviles e Internet. *Aula Abierta*, 49(2), 121-130.
- Ramos-Soler, I., López-Sánchez, C. y Torrecillas-Lacave, T. (2018). «Percepción de riesgo Online en jóvenes y su efecto en el comportamiento digital». *Comunicar*, 26(56): 71-79.
- Ramos-Soler, I., López-Sánchez, C., y Quiles-Soler, M. C. (2017). Adaptación y validación de la escala de nomofobia de Yildirim y Correia en estudiantes españoles de la educación secundaria obligatoria. *Health and Addictions/Salud Y Drogas*, 17(2), 201–213. <https://doi.org/10.21134/haaj.v17i2.332>
- Ravve, R. (2012). Digital parenting Russia I: How Russian parents view and capitalize on digital media. *Anketki Research*. <http://digitalparentingrussia.com/reports/dpr1-en.pdf> [26.03.2014].

- Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de carácter personal (LOPD). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/12/21/1720/con>
- Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). DOUE serie L núm. 119/1, de 4 de mayo. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016R0679&from=ES>. Visitado el 3 de octubre de 2016.
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T., y Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30(2), 642-655.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academic life*. Editado por Rutgers University Press.
- Ricoy, M. C., y Martínez-Carrera, S. (2020). El uso informal del Smartphone en adolescentes de centros de protección: un reto para promover la intervención socioeducativa. *Educación XXI*, 23(1), 459-482.
- Rivera D. G., Muso D., Indacochea L., Yanez I., Tamayo M., (2017). EPP El Estilo Parental Permisivo. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, 1(20), 73-88.
- Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, (44), 241-257.
- Rodrigo López, M., Martín Quintana, J. C., Cabrera Casimiro, E., y Máiquez Chaves, M. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120.
- Rodrigo, M^a J., y Palacios, J. (1998). Familia y desarrollo humano. Alianza Editorial.
- Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M. J., Martín Quintana, J. C., y Máiquez, M. L. (2006). Evaluación del riesgo psicosocial en familias usuarias de servicios sociales municipales. *Psicothema*, 18(2), 200-206.
- Rosenthal, R. (1986). Meta-Analytic Procedures for Social Science Research. *Educational Researcher*, 15(8), 18-20.
- Sánchez-Antolín, P., Andrés, C., y Labra, J. P. (2018). El papel de la familia en el desarrollo de la competencia digital. Análisis de cuatro casos. *Digital Education Review*, (34), 44-58.
- Sánchez-Antolín, P., de Andrés Vilorio, C., y Paredes, J. (2018). El papel de la familia en el desarrollo de la competencia digital. Análisis de cuatro casos. *Digital Education Review*, (34), 44-58.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561>

- Sasín M. G. (2010). La comunidad estéril. El recurso comunitario como forma de la auto-descripción social. *Papeles del CEIC*, 57. <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/57.pdf>
- Secades, R., Calafat, A., Fernández, J. R., Montse, J., Duch, M., Skärstrand, E., y Talic, S. (2014). Duration of Internet use and adverse psychosocial effects among European adolescents. *Adicciones*, 26(3), 247-253.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., y Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Editorial Houghton Mifflin.
- Sheffield, A., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., y Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388.
- Sherman, L. E., Payton, A. A., Hernández, L.M., Greenfield, P. M., y Dapretto, M. (2016). The power of the like in adolescence: Effects of peer influence on neural and behavioral responses to social media. *Psychological Science*, 27, 1027–1035.
- Siabato Macías, E. F., Forero Mendoza, I. X., y Salamanca Camargo, Y. (2017). Asociación entre depresión e ideación suicida en un grupo de adolescentes colombianos. *Pensamiento psicológico*, 15(1), 51-61.
- Siebert S. D. (1973). The integration of fieldwork and survey methods. *American Journal of Sociology*, 78: 1335–1359.
- Sierra Bravo, R. (1988): *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Editorial Paraninfo.
- Simões, J. A., Ponte, C., y Jorge, A. (2013). Online experiences of socially disadvantaged children and young people in Portugal. *Communications*. 38(1), 85-106.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., and Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. <https://www.eukidsonline.ch/files/Eu-kids-online-2020-international-report.pdf>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingston, S. y Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries.
- Soares Dos Santos, P. D. (2015). *Estudio de la Mediación Parental Percibida y el Uso de Internet, en niños de 10 a 12 años* (Tesis Doctoral). Universidad Argentina de la Empresa.
- Sonck, N., Nikken, P., y De Haan, J. (2013). Determinants of Internet mediation: A comparison of the reports by Dutch parents and children. *Journal of children and media*, 7(1), 96-113.
- Sorbring, E. (2014). Parents' concerns about their teenage children's Internet Use. *Journal of Family Issues*, 35(1), 75-96. <https://doi.org/10.1177/0192513X12467754>
- Sotomayor, E. (2008). Normas y pautas de uso de Internet de los adolescentes y jóvenes españoles. En J. F. Tezanos (Ed.), *Internet y las familias* (107-142). Editorial Síntesis.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Editorial Ediciones Morata.

- Talves, K. y Kalmus, V. (2015). Gendered mediation of children's internet use: a keyhole for looking into changing socialization practices. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(1). <https://doi.org/10.5817/CP2015-1-4>
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Editorial Sage.
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2009). Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. Editorial Sage.
- Tejada, E., Castaño, C., y Romero, A. (2019). Los hábitos de uso en las redes sociales de los preadolescentes. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 119-133.
- Torío López, S., Peña Calvo, J. V., y Rodríguez Menéndez, M. D. C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la educación: revista interuniversitaria* 20, 151-178. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71805/Estilos_educativos_parentales_revision_b.pdf
- Toro, A., y Marcano, L. (2005). La categoría paradigma en la investigación social. *Heurística*, 3, 4-20.
- Torrecillas-Lacave T., Vázquez-Barrio T. y Monteagudo-Barandalla L. (2017). Percepción de los padres sobre el empoderamiento digital de las familias en hogares hiperconectados. *El profesional de la información (EPI)*, 26 (1), 97-104. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.10>
- Torres, A. D., Jiménez, Y. I., y Rojas, J. V. (2006). El estudio de caso, estrategia de investigación para entender los negocios. En el *X Congreso Anual de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA)*. San Luis Potosí, México.
- Torres, L., Ortega, P., Garrido, A., y Reyes, A. (2008). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 10(2), 31-56.
- Triana, B. (2018). Un programa on-line como recurso de apoyo para las familias reconstituidas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 343-350.
- Tur-Viñes, V., Núñez-Gómez, P., y González-Río, M. J. (2018). Menores influyentes en YouTube. Un espacio para la responsabilidad. *Revista latina de comunicación social*, (73), 1211-1230.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2017). El estado mundial de la infancia. Niños en un mundo digital. Nueva York, Estados Unidos: División de Comunicaciones de UNICEF. <https://bit.ly/3hUeAbq>
- Uribe, R., y Santos, P. (2008). Las estrategias de mediación parental televisiva que usan los padres chilenos/Television Parental Mediation Strategies Used by Chilean Parents. *Cuadernos*, (23), 6-21.
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., y Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464.

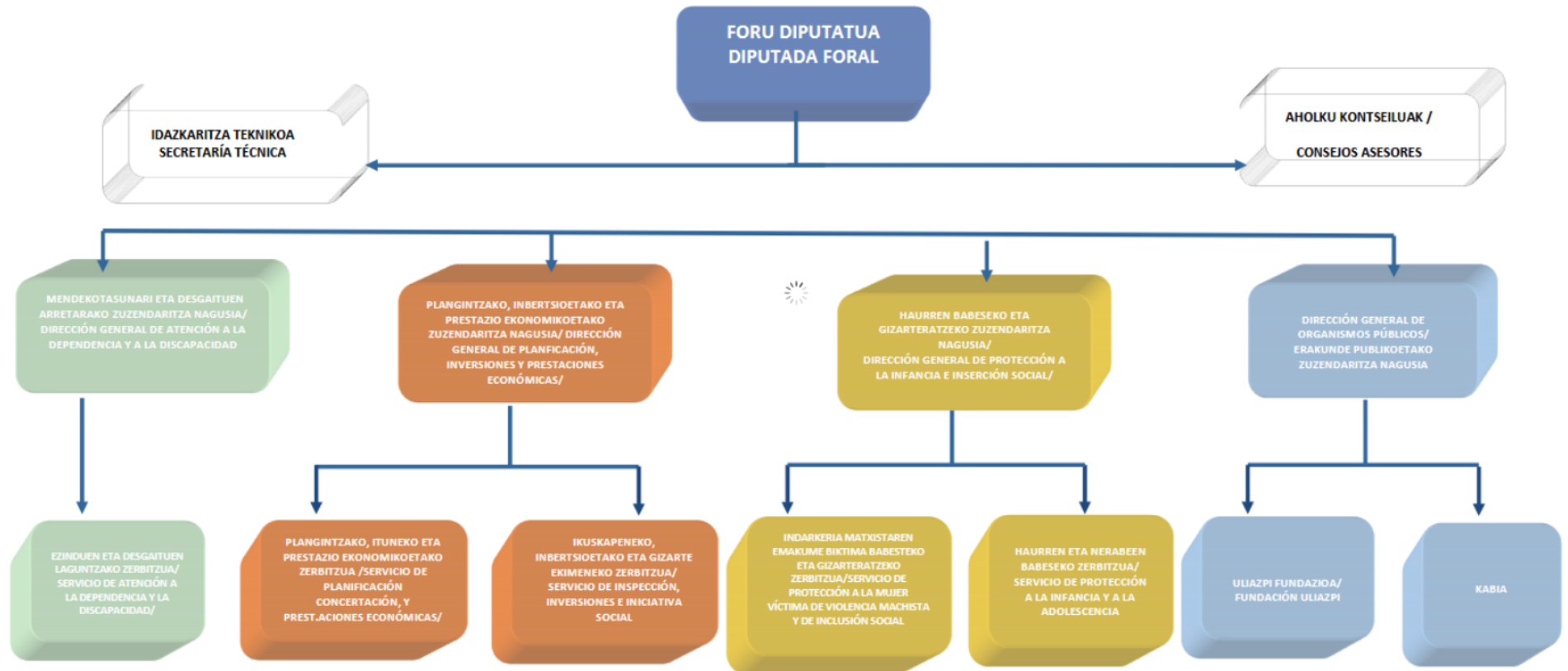
- Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L., y Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: "Instructive mediation," "restrictive mediation," and "social coviewing". *Journal of broadcasting & electronic media*, 43(1), 52-66.
- Van Deursen, A., Helsper, E.J. y Eynon, R. (2014). Measuring Digital Skills. From Digital Skills to Tangible Outcomes project report. <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/projects/disto/Measuring-Digital-skills.pdf>
- Van Deursen, A.J.A.M., Helsper, E.J. y Eynon, R. (2016). Development and validation of the InternetSkills Scale (ISS). *Information, Communication and Society*, 19(6), 804–23. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1078834>
- Van Dijk, J. A. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(4-5), 221-235.
- Vaquero Tió, E., Ius, M., Milani, P., y Balsells, M. (2016). Una revisión de la literatura sobre el uso de las TIC en el ámbito de la intervención sociofamiliar. En *Roig-Vila, Rosabel (ed.). Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, 1920-1928. Editorial Octaedro.*
- Vidal, R. (1991). *Conflicto psíquico y estructura familiar. Montevideo (UY):* Editorial Ciencias.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad.* Editorial Horsori.
- Villadiego Lora, J. L., y González Espitia, Z. J. (2022). Tiempo de pantalla en niños de 5 a 12 años. Universidad de Córdoba. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/5119/TIEMPO%20E%20PANTALLA%20EN%20NI%C3%91OS%20DE%205%20A%2012%20A%C3%91OS.pdf?sequence=1>
- Villanueva-Blasco, V. J., y Serrano-Bernal, S. (2019). Patrón de uso de internet y control parental de redes sociales como predictor de sexting en adolescentes: una perspectiva de género. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 16-26.
- Villena, A., Mestre-Bach, G., y Chiclana, C. (2020). Uso y uso problemático de pornografía en adolescentes: un debate no resuelto. *Adolescere*, 8(2), 32-41.
- Voss, C., Tsikriktsis, N., y Frohlich, M. (2002). Case research in operations management. *International Journal of Operations and Production Management*, 22(2), 195-219.
- Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gómez S. y Van Den Brande G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model. EUR 27948 EN. Luxembourg (Luxembourg): Editado por la Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. http://C:/Users/sgpsaare/AppData/Local/Temp/jrc101254_digcomp 2.0 the digital competence framework for citizens update phase 1.pdf
- Warren, R. (2001). In words and deeds: Parental involvement and mediation of children's television viewing. *The Journal of Family Communication*, 1(4), 211-231.

- Weaver, B. y Barbour, N. (1992). Mediation of children`s televiewing. *Families in Society*. 73(4), 242-246.
- Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D., y Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive measures: Nonreactive research in the social sciences*. Editorial Rand McNally.
- Yau, J. C., y Reich, S. M. (2019). "It's Just a Lot of Work": Adolescents' Self-Presentation Norms and Practices on Facebook and Instagram. *Journal of research on adolescence*, 29(1), 196-209.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Editorial Sage.
- Zhang, D., y Livingstone, S. (2019). Inequalities in how parents support their children's development with digital technologies. *United Kingdom: LSE Department of Media and Communications*.

8. ANEXOS

8. ANEXOS

Anexo 1. Organigrama del Departamento de Políticas Sociales del Gobierno Vasco



Fuente: Diputación Foral de Guipúzcoa, 2015.

Anexo 2. Carta de presentación de la investigación dirigida a los/as encuestados/as

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

“El uso que los y las menores hacen de los aparatos digitales”

Un equipo de investigación de la Universidad del País Vasco, estamos trabajando para conocer la utilización que los menores realizan de los aparatos digitales (móviles, tablets, ordenadores), y la percepción que éstos tienen de la gravedad de acciones inadecuadas que se llevan a cabo en Internet. También queremos conocer la percepción de la gravedad que tienen padres y madres sobre los usos de sus hijos/as. Todo ello con el objetivo de poder implementar en un futuro próximo medidas que lleven a un uso más seguro de Internet y aparatos tecnológicos.

Para ello, hemos diseñado un cuestionario para los menores de entre 9 y 16 años, por ser la edad en que más se utilizan los aparatos digitales. Su duración aproximada es de 30 minutos. Asimismo, hemos diseñado un cuestionario para los adultos. No hay tiempo límite para responder. Somos conscientes que los más jóvenes necesitaréis más tiempo (y más ayuda) para complementar el cuestionario, mientras que los más mayores terminaréis antes.

El cuestionario para los/as menores consta de 8 bloques que se dividen en 9 páginas diferentes. Las 5 preguntas iniciales recogen datos referidos a la ciudad, curso, edad y género. Posteriormente encontraréis un bloque de preguntas sobre el uso de aplicaciones móviles. A partir de la tercera página encontraréis preguntas de entrada doble: en un primer momento tendréis que indicar con que asiduidad realizáis la acción que se presenta (nunca, poco, bastante o mucho). En segundo lugar, independientemente de lo que hayáis elegido, tendréis que valorar la gravedad que tiene dicha acción: leve, intermedia o grave.

El cuestionario para los adultos tiene esta misma estructura.

Solicitamos, por tanto, vuestra colaboración y os agradecemos de antemano vuestra implicación. El anonimato de las respuestas está garantizado. Por lo tanto, ser sinceros, intentar contestar a todas las preguntas y preguntar todo lo que no entendáis. No dejar nada de contestar por no entenderlo. La seriedad y sinceridad en las respuestas es básica para entender el uso que los jóvenes hacéis de Internet y las redes sociales.

Conocer estos datos nos va a permitir poder avanzar hacia un uso adecuado de las redes sociales e Internet.

Para cualquier duda o comentario que queráis hacer sobre esta investigación con la que os pedimos que colaboréis podéis escribirme a este correo: elixabete.saenz@ehu.eus

En cualquier caso, estaré encantada de informaros sobre el resultado del estudio cuando este finalice.

Eskerrik asko!!!.

Elixabete Sáenz Arrizubieta

Anexo 3. Cuestionario dirigido a menores en situación de riesgo

El presente cuestionario es completamente anónimo. Los datos recogidos en él tienen una finalidad investigadora y serán tratados de acuerdo con la Ley de Protección de Datos de carácter personal del 13/XII/1999. Gracias por vuestra colaboración.

El cuestionario es anónimo, por lo que te pedimos que seas sincero en tus respuestas

1. Ciudad/Pueblo:
2. Territorio:
3. Curso (3º Primaria, 4º Primaria, 5º Primaria, 6º Primaria, 1º ESO, 2º ESO, 3º ESO, 4º ESO, Otro):
4. Edad (9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 o más):
5. Género (chico, chica, otro):

Hábitos				
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Los utilizo aunque no tenga permiso	1	2	3	4
Los utilizo sin permiso en el tiempo dedicado a otras cosas (deberes, dormir,...)	1	2	3	4
Utilizo el móvil en horas de clase sin permiso del profesor/a.	1	2	3	4
Los utilizo en mi tiempo libre más de 2 horas al día para jugar, hablar con los/as amigos/as, etc.	1	2	3	4
Lo utilizo más veces de lo que digo a mis padres, madres y educadores/as	1	2	3	4
Animo a amigos/as o hermanos/as a desobedecer las normas dadas en casa sobre su uso.	1	2	3	4
Ayudo a amigos/as o hermanos/as a usarlos aunque no tengan permiso de sus padres o educadores/as.	1	2	3	4
Contenidos				
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Accedo a contenidos para adultos (juegos para mayores, páginas de adultos,...)	1	2	3	4
Copio trabajos de internet sin indicar el/la autor/a.	1	2	3	4
Descargo películas, música, ... de Internet de lugares no permitidos.	1	2	3	4
Bajo aplicaciones o programas de pago sin el permiso de mis padres y/o educadores/as.	1	2	3	4
Uso las claves de mis padres u otros adultos para acceder a Internet sin permiso.	1	2	3	4
Compro por Internet sin permiso utilizando las cuentas o claves de un adulto.	1	2	3	4
Datos en la red				

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Cuando creo una cuenta de correo electrónico lo hago con un nombre no real.	1	2	3	4
Doy mis contraseñas de acceso a otras personas que no son mis padres y/o educadores/as.	1	2	3	4
Utilizo contraseñas muy fáciles (nombre, fecha de nacimiento,...).	1	2	3	4
Muestro en mi perfil información personal como apellidos, teléfonos, dirección de casa, etc.	1	2	3	4
Me hago pasar por personas conocidas.	1	2	3	4
Cuando creo una cuenta, no digo mi edad real.	1	2	3	4
Muestro mi localización en las redes sociales.	1	2	3	4
Mí perfil es abierto, de manera que todos/as pueden ver lo que publico.	1	2	3	4
Relaciones				
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Acepto peticiones de amistad de personas desconocidas.	1	2	3	4
Hablo mal públicamente de alguna/as persona/s que conozco.	1	2	3	4
Dejo de lado o ignoro a otras personas en las redes sociales (le dejo fuera del grupo, le bloqueo, no le contesto,...)	1	2	3	4
Amenazo a otra/s persona/s.	1	2	3	4
Quedo en la calle con personas que he conocido en las redes sociales.	1	2	3	4
Escribo mentiras sobre otras personas.	1	2	3	4
Hago comentarios que favorecen el acoso (meterse con alguien).	1	2	3	4
Cuento cosas muy personales (sentimientos, relaciones,...), a personas que no conozco bien.	1	2	3	4
Reenvío rumores o críticas que pueden hacer daño.	1	2	3	4
No me implico cuando una persona es acosada	1	2	3	4
Publicaciones				
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Subo mis fotos o videos sin permiso de mi/s padre(s)-madres(s)	1	2	3	4
Publico fotos o videos de amigas/os sin su permiso.	1	2	3	4
Publico fotos o videos donde aparecemos mis amigos/as y yo, sin permiso de nuestro/s padre(s)-madre(s)	1	2	3	4
Subo fotos o videos comprometidos de otras personas sin que lo sepan.	1	2	3	4
Publico fotos, o comentarios que favorecen el acoso a otra/s persona/s	1	2	3	4
Publico fotos, chistes o vídeos inadecuados para la edad de mis amigos/as.	1	2	3	4

Publico mis fotos, o videos y luego me siento mal por ello.	1	2	3	4
Reenvío o comparto, fotos y vídeos, que hacen daño a otras personas.	1	2	3	4
Padres y madres en el uso de Internet de sus hijos/as				
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Les preocupa que alguien desconocido contacte conmigo a través de Internet.	1	2	3	4
Les preocupa que vea en Internet contenidos que no me convienen.	1	2	3	4
Les preocupa que pase demasiado tiempo jugando a videojuegos, en Internet,...	1	2	3	4
Les preocupa que de información personal en Internet.	1	2	3	4
Si tienen que hacer otras tareas me dejan utilizar Internet más tiempo de lo debido.	1	2	3	4
Están disponibles para ayudarme a usar Internet.	1	2	3	4
Creer que sé más que ellos/as sobre el uso de Internet.	1	2	3	4
Creer que saben lo necesario para ayudarme a usar Internet.	1	2	3	4
Creer que sé lo necesario para usar Internet.	1	2	3	4
Me gustaría que supieran más de lo que hago en internet	1	2	3	4
Saben lo que hago en Internet.	1	2	3	4
Normas y límites				
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Ponen normas sobre el uso de Internet.	1	2	3	4
Hacen cumplir las normas sobre el uso de Internet.	1	2	3	4
Dan ejemplo cumpliendo las normas sobre el uso de Internet	1	2	3	4
Discutimos por el uso de internet, videojuegos,...	1	2	3	4
Revisan lo que hago en internet: las páginas que he visitado, mis mensajes, los amigos que acepto,...	1	2	3	4
Utilizan medios para bloquear algunas páginas web y que yo no pueda usarlas.	1	2	3	4
Utilizan un software que bloquea el spam, los virus ,...	1	2	3	4
Utilizan un servicio que limita el tiempo que paso en Internet.	1	2	3	4
Ayuda y Acompañamiento				

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Hablan conmigo sobre lo que hago en internet, videojuegos,...	1	2	3	4
Me animan a que explore y aprenda cosas por mí mismo/a.	1	2	3	4
Usamos Internet juntos.	1	2	3	4
Me ayudan cuando algo es difícil de hacer o encontrar en Internet.	1	2	3	4
Me explican por qué algunas páginas web son peligrosas.	1	2	3	4
Me enseñan la manera de usar internet de forma segura.	1	2	3	4
Me han ayudado cuando “me he sentido mal” por algo que me ha pasado en Internet.	1	2	3	4
Me han explicado qué se puede hacer cuando “me siento mal” por algo que me pasa en Internet.	1	2	3	4
Las cosas que mis padres hacen para supervisar como uso Internet me ayudan a hacerlo de manera más segura.	1	2	3	4

Anexo 4. Cuestionario dirigido a padres, madres y otros/as cuidadores principales

El presente cuestionario es completamente anónimo. Los datos recogidos en él tienen una finalidad investigadora y serán tratados de acuerdo con la Ley de Protección de Datos de carácter personal del 13/XII/1999. Gracias por vuestra colaboración.

El cuestionario es anónimo, por lo que te pedimos que seas sincero en tus respuestas

1. Ciudad/Pueblo:
2. Territorio:
3. Curso de su/s hijos/as (3º Primaria, 4º Primaria, 5º Primaria, 6º Primaria, 1º ESO, 2º ESO, 3º ESO, 4º ESO, Otro):
4. Edad (9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 o más):
5. Género (chico, chica, otro):
6. Nivel de estudios más alto que ha completado usted y su cónyuge:

Padres y madres en el uso de Internet de sus hijos/as				
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Me preocupa que alguien desconocido contacte con ella/él a través de Internet.	1	2	3	4
Me preocupa que vea en Internet contenidos que no le convienen.	1	2	3	4
Me preocupa que pase demasiado tiempo jugando a videojuegos, en Internet,...	1	2	3	4
Me preocupa que de información personal en Internet.	1	2	3	4
Si tengo que hacer otras tareas le dejo utilizar Internet más tiempo de lo debido.	1	2	3	4
Estoy disponible para ayudarle a usar Internet.	1	2	3	4
Creo que mi hija/o sabe más que yo sobre el uso de Internet.	1	2	3	4
Creo que yo sé lo necesario para ayudar a mi hija/o a usar Internet.	1	2	3	4
Creo que mi hija/o sabe lo necesario para usar Internet.	1	2	3	4
Me gustaría saber más de lo que hace en Internet.	1	2	3	4
Sé lo que hace en Internet.	1	2	3	4
Normas y límites				
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Pongo normas sobre el uso de Internet.	1	2	3	4
Hago cumplir las normas sobre el uso de Internet.	1	2	3	4
Doy ejemplo cumpliendo las normas sobre el uso de Internet.	1	2	3	4
Discutimos por el uso de Internet, videojuegos,...	1	2	3	4
Reviso lo que hace en Internet: las páginas que ha visitado, sus mensajes, los/as amigos/as que acepta,...	1	2	3	4
Utilizo medios para bloquear algunas páginas web y que no pueda usarlas.	1	2	3	4
Utilizo un software que bloquea el spam, los virus,...	1	2	3	4
Utilizo un servicio que limita el tiempo que pasa en Internet.	1	2	3	4

Ayuda y Acompañamiento				
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Hablo con mi hija/o sobre lo que hace en internet, videojuegos,...	1	2	3	4
Le animo a que explore y aprenda cosas por sí misma/o.	1	2	3	4
Usamos Internet juntos.	1	2	3	4
Le ayudo cuando algo es difícil de hacer o encontrar en Internet.	1	2	3	4
Le explico por qué algunas páginas web son peligrosas.	1	2	3	4
Le enseño la manera de usar Internet de forma segura.	1	2	3	4
Le he ayudado cuando “se ha sentido mal” por algo que le ha pasado en Internet.	1	2	3	4
Le he explicado qué se puede hacer cuando “se siente mal” por algo que le pasa en Internet.	1	2	3	4
Las cosas que hago para supervisar y ayudarle a usar Internet le ayudan a hacerlo de manera más segura.	1	2	3	4

Anexo 5. Cuestionario dirigido a educadores/as

El cuestionario es anónimo, por lo que te pedimos que seas sincero en tus respuestas

7. Edad:
 8. Género (chico, chica, otro):
 9. Zona:
 10. Años de experiencia en este puesto y/o función:
 11. Habilidad e interés hacia los aparatos digitales:
 Nada: ____ Poca: ____ Bastante: ____ Mucha: ____

EDUCADORES/AS				
Señala cuántas veces realizas las acciones que te presentamos: Nunca, Pocas Veces, Muchas Veces, Siempre.				
PREOCUPACIÓN				
1. Me preocupa...				
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Que alguien desconocido contacte con ella/él a través de Internet.	1	2	3	4
Que vea en Internet contenidos que no le convienen.	1	2	3	4
Que pase demasiado tiempo jugando a videojuegos, en Internet,...	1	2	3	4
Que de información personal en Internet.	1	2	3	4
Que acceda a contenidos para adultos.	1	2	3	4
Que juegue a juegos de azar en Internet.	1	2	3	4
Que acose o sufra acoso a través de Internet	1	2	3	4
Que acceda a páginas de contactos.	1	2	3	4
Que siga a Youtubers, Instagramers,...que muestran contenidos inadecuados (violentos, que incitan al odio, sexistas,...etc.)	1	2	3	4
CREENCIAS SOBRE EL USO DE INTERNET DE LOS/AS MENORES				
2. Creo que...				
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Es necesario para el desarrollo y seguridad de los/as menores recibir educación digital de su familia y educadores	1	2	3	4
El/la menor sabe más que yo sobre el uso de Internet.	1	2	3	4
Yo sé lo necesario para ayudar a el/la menor a usar Internet.	1	2	3	4
El/la menor sabe lo necesario para usar Internet.	1	2	3	4
Sé lo que hace en Internet.	1	2	3	4
Es necesario saber más de lo que hace en Internet.	1	2	3	4
Las características de las familias atendidas por el programa dificultan que los/as menores hagan un uso correcto y seguro de Internet.	1	2	3	4
Los adultos son conscientes de la importancia de la educación digital y de los riesgos del uso de aparatos digitales.	1	2	3	4
Los adultos están disponibles para ayudar a los/as menores.	1	2	3	4
Los adultos tienen conocimientos suficientes para ayudar a los/as menores.	1	2	3	4

PROBLEMAS DETECTADOS				
3. Problemas detectados en el uso de Internet por menores y/o familias				
He detectado dificultades en la gestión del uso de los aparatos digitales por parte de los/as adultos responsables.	1	2	3	4
He detectado usos inadecuados y/o imprudentes en el uso de los aparatos digitales por parte de las/los menores.	1	2	3	4
Se generan conflictos entre los miembros de la familia por el uso de Internet, videojuegos,...	1	2	3	4
El/la menor y/o la familia han tenido algún problema derivado del uso de Internet	1	2	3	4
NORMAS Y LÍMITES				
4. ¿Pongo límites a los/as menores sobre el uso de APARATOS DIGITALES como el móvil, videojuegos, ordenador, tablets, y sus aplicaciones (Facebook, Instagram...)?				
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Pongo normas sobre el uso de Internet.	1	2	3	4
Hago cumplir las normas sobre el uso de Internet.	1	2	3	4
Doy ejemplo cumpliendo las normas sobre el uso de Internet.	1	2	3	4
Establecer límites claros en esta materia reduce los conflictos entre los miembros de la familia	1	2	3	4
AYUDA Y ACOMPAÑAMIENTO				
5. ¿Qué hago yo para enseñar a los/as menores a usar los APARATOS DIGITALES como el móvil, videojuegos, ordenador, tablets, y sus aplicaciones (Facebook, Instagram...)?				
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Estoy disponible para ayudarle a usar Internet.	1	2	3	4
Hablo con él/ella sobre lo que hace en internet, videojuegos,...	1	2	3	4
Le animo a que explore y aprenda cosas por sí misma/o.	1	2	3	4
Usamos Internet juntos.	1	2	3	4
Le ayudo cuando algo es difícil de hacer o encontrar en Internet.	1	2	3	4
Le explico por qué algunas páginas web son peligrosas.	1	2	3	4
Le enseño la manera de usar Internet de forma segura.	1	2	3	4
Le he ayudado cuando “se ha sentido mal” por algo que le ha pasado en Internet.	1	2	3	4
Le he explicado qué se puede hacer cuando “se siente mal” por algo que le pasa en Internet.	1	2	3	4
Las cosas que hago para supervisar y ayudarle a usar Internet le ayudan a hacerlo de manera más segura.	1	2	3	4
APOYO A PADRES, MADRES Y TUTORES EN EL USO DE INTERNET DE SUS HIJOS/AS				
6. ¿Qué hago yo para enseñar a los/as adultos a gestionar el uso de los APARATOS DIGITALES por parte de los/as menores?				
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre

Las intervenciones que realizo incluyen el uso seguro de Internet y aparatos digitales.	1	2	3	4
Hablo con ellos/as sobre la importancia de la educación digital.	1	2	3	4
Les ayudo cuando algo es difícil de hacer o encontrar en Internet.	1	2	3	4
Les explico cuáles son los riesgos y las buenas prácticas en el uso de aparatos digitales.	1	2	3	4
Les enseño la manera de usar Internet de forma segura.	1	2	3	4
He intervenido cuando en la familia han tenido una mala experiencia derivada del uso de Internet.	1	2	3	4
Les he explicado qué se puede hacer cuando “se sienten mal” por algo que les pasa en Internet.	1	2	3	4
La intervención para supervisar y ayudarles a gestionar el uso de Internet les ayuda a hacerlo de manera más segura.	1	2	3	4

Anexo 6. Carta invitación a la participación en los focus group



Formulario de consentimiento de participación (educadores/as)

Título del proyecto: Análisis de la Anomia Digital en familias atendidas por el Programa Trebatu de la Diputación Foral de Gipuzkoa

Investigadora principal: Elixabete Sáenz Arrizubieta (Doctoranda). E-mail: elixabete.saenz@ehu.eus. Centro: Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Dirección: Avenida de Tolosa nº 70, Donostia-San Sebastián, 20018 (UPV/EHU).

Objetivo del estudio: El objetivo de esta fase de la investigación es analizar el conocimiento que los educadores/as tenéis acerca del uso y las conductas inadecuadas de los/as menores en Internet, la percepción de la gravedad de dichas conductas y analizar la mediación parental con respecto a la tecnología.

Detalles de la participación: Se recogerán los datos mediante un cuestionario en papel de tipo auto-informe donde se te pedirá que indiques tu grado de conformidad a través de distintos ítems en una escala likert (por ejemplo, desde 1 nunca hasta 4 siempre). Asimismo, realizaremos con algunos/as de vosotros/as un grupo de discusión con objeto de conocer las razones de vuestras respuestas anteriores.

Lugar de realización: Tanto el cuestionario como el grupo de discusión tendrá lugar en los locales del Programa Trebatu.

Permiso para la grabación: Doy mi permiso para grabar con imágenes y sonido lo expuesto en el grupo de discusión. SI NO

Beneficios y posibles riesgos: El estudio tiene relevancia teórica porque ayudará a refinar nuestro conocimiento relativo a la importancia que tienen las buenas prácticas en el uso de Internet y las redes sociales en la infancia y la juventud. La recogida de datos se realizará en sesiones de 90 minutos totalmente inocua y sin riesgos para los participantes.

Confidencialidad: Tu participación es anónima. Solo los miembros del equipo tendrán acceso a tus datos y protocolos de respuestas, los cuales no se podrán asociar a tu persona. El material estará bajo nuestra custodia y responsabilidad.

Protección de datos: Los datos personales que nos facilites para este proyecto serán tratados con absoluta confidencialidad de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 5 de la ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Tus datos pasarán a formar parte del fichero de la UPV/EHU de referencia "Investigación de nivel básico - Estudio de los medios de comunicación como agente de socialización y formación de valores" y sólo se utilizarán para los fines del proyecto.

Puedes consultar en cualquier momento los datos que nos has facilitado o solicitarnos que rectifiquemos o cancelemos tus datos o simplemente que no los utilicemos para algún fin concreto de esta investigación. La manera de hacerlo es dirigiéndote a la siguiente dirección:

Responsable de Seguridad LOPD
REF: "Fichero INB-Anomiadigital"
Rectorado UPV/EHU
Barrio Sarriena s/n
48940 Leioa-Bizkaia

Puedes consultar el “Reglamento de la UPV/EHU para la Protección de Datos de carácter Personal” en la dirección de Internet www.ehu.es/babestu

Puedes plantear cualquier duda que tengas o pedir más información ahora

CONSENTIMIENTO

1. Mi participación es voluntaria y altruista.
2. Conozco en qué consiste mi participación.
3. Entiendo que mi participación no implica ningún daño o riesgo.
4. Sé que puedo dejar de participar en cualquier momento.

5. Sé que puedo revocar el consentimiento dado en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin que ello suponga ningún perjuicio para mi persona, poniéndome en contacto con la investigadora principal en la dirección que consta en este documento.

Escribe tu correo@electrónico si quieres recibir un resumen de los resultados del estudio y los enlaces a las publicaciones y congresos derivados, asistir a la sesión informativa o mantener contacto con nuestro equipo de investigación.
E-mail:

Persona que consiente (educador/a)

Doy mi consentimiento para participar en este estudio.

Fecha:

Firma.....

Nombre y apellidos.....

Persona que informa y obtiene el documento de consentimiento (investigador/a):

Fecha:

Firma.....

Nombre y apellidos.....

Nota: Este proyecto ha sido evaluado favorablemente por el CEISH (Comité de Ética de investigación con seres humanos) de la UPV/EHU.

ESKERRIK ASKO. MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

Anexo 7. Tabla de variables compuestas: Colectivos y Comparativa entre Colectivos

COLECTIVO: MENORES EN SITUACIÓN DE RIESGO		
Variable y Dimensión	Subdimensiones	Ítems
@HUMR_MEDIA Hábitos de uso	---	Usar sin permiso
		Usar durante otras tareas
		Usar en clase sin permiso
		Usar más de dos horas al día
		Usar más de lo que digo
		Animar a desobedecer las normas
		Ayudar a usar sin permiso
@CDMR_MEDIA Contenidos y Descargas	---	Acceder a contenido para adultos
		Copiar trabajos sin indicar la autoría
		Realizar descargas de sitios no permitidos
		Realizar descargas de pago sin permiso
		Usar claves de adultos para acceder a Internet sin permiso
Usar claves de adultos sin permiso para comprar por Internet		
@GDMR_MEDIA Gestión da datos	Cuentas Falsas (ítems 1,5,6)	Crear cuentas con nombre falso
		Dar contraseñas a personas que no son sus padres
	Seguridad (ítems 2,3)	Utilizar contraseñas muy fáciles
		Mostrar en el perfil información personal
	Información que no debe darse (ítems 4,7,8)	Hacerse pasar por personas conocidas
		Mentir sobre la edad al crear una cuenta
		Mostrar la localización en las redes
Tener el perfil abierto		
@REMR_MEDIA Relaciones	Imprudencia (ítems 1,5,8)	Aceptar peticiones de amistad de personas desconocidas
		Hablar mal de personas conocidas
		Dejar de lado a personas en las redes sociales
		Amenazar a otras personas
	Daño a otros/as (ítems 2,3,4,6,7,9)	Quedar con personas conocidas en las redes
		Escribir mentiras sobre otras personas
	Falta de implicación (ítem 10)	Hacer comentarios que favorecen el acoso
		Contar cosas muy personales a personas que no conozco bien
		Reenviar rumores o críticas que pueden hacer daño
No implicarse ante el acoso		
@PUMR_MEDIA Publicaciones	Publicar sin permiso (ítems 1,2,3)	Subir fotos sin permiso paterno/materno
		Publicar fotos o videos de amigas/os sin su permiso
		Publicar fotos o videos con amigos/as sin permiso de padres/madres
		Subir fotos o videos comprometidos de otras personas sin que lo sepan
		Publicar fotos o comentarios que favorecen el acoso a otras personas
	Daño a otros o a mí mismo (ítems 4,5,6,7,8)	Publicar contenidos inadecuados para la edad de mis amigos/as
		Publicar mis fotos o videos y sentirme mal por ello
		Reenviar fotos o videos que hacen daño a otras personas.

COLECTIVOS: MENORES EN SITUACIÓN DE RIESGO Y PADRES, MADRES Y OTROS ADULTOS RESPONSABLES		
@IMMR_MEDIA Importancia de padres y madres	Preocupación (ítems 1,2,3,4)	Preocupación por que desconocidos contacten con los/as menores por Internet
		Preocupación por que el/la menor vea contenido inconveniente en Internet
		Preocupación por que el/la menor pase demasiado tiempo en Internet
	Conocimientos (ítems 7,8,9, 10,11)	Preocupación por que el/la menor de información personal en Internet
		Permiso de padres/madres para utilizar Internet más tiempo del debido
		Disponibilidad para ayudar a los/as menores a usar Internet
		Creencia de que los/as menores saben más que padres/madres y educadores/as sobre el uso de Internet
	Disponibilidad (ítems 5,6)	Conocimiento de padres/madres para ayudar a los/as menores a usar Internet
		Creencia de que los/as menores saben lo necesario para usar Internet
		Deseo de que sepan más sobre lo que los/as menores hacen en Internet
		Conocimiento sobre lo que los/as menores hacen en Internet
	@NLMR_MEDIA Normas y Límites	Normas (ítems 1,2,3,4)
Hacer cumplir las normas sobre el uso de Internet		
Dar ejemplo cumpliendo las normas sobre el uso de Internet		
Discutir por el uso de Medios Digitales		
Medidas de Control (ítems 5,6,7,8)		Revisar lo que los/as menores hacen en Internet
		Utilizar medios para bloquear páginas web inadecuadas
		Utilizar un software para bloquear virus, spam,..
		Utilizar un servicio para limitar el tiempo de uso de Internet
@ACMR_MEDIA Acompañamiento	Medidas Habituales (ítems 1,2,3,4,5,6,9)	Hablar con el/la menor sobre lo que hace en Internet
		Animar a el/la menor a que explore y aprenda cosas por sí mismo/a
		Usar Internet juntos/as
	Medidas Puntuales (ítems 7,8)	Ayudar a el/la menor cuando algo es difícil de hacer en Internet
		Explicar a el/la menor por qué algunas páginas son peligrosas
		Enseñar a el/la menor a usar Internet de forma segura
		Haber ayudado a el/la menor cuando se ha sentido mal por algo ocurrido en Internet
		Haber explicado a el/la menor qué se puede hacer cuando se siente mal por algo ocurrido en Internet
		La supervisión de padres/madres y educadores/as sobre el uso que el/la menor hace de Internet le ayuda a hacerlo de forma más segura.

COLECTIVO: EDUCADORES/AS DEL PROGRAMA		
<p>@PRE_MEDIA Preocupación</p>	<p>---</p>	<p>Preocupación por que desconocidos contacten con los/as menores por Internet</p> <p>Preocupación por que el/la menor vea contenido inconveniente en Internet</p> <p>Preocupación por que el/la menor pase demasiado tiempo en Internet</p> <p>Preocupación porque el/la menor de información personal en Internet</p> <p>Preocupación por que los/as menores accedan a contenidos para adultos</p> <p>Preocupación por que los/as menores jueguen a juegos de azar en Internet</p> <p>Preocupación por que los/as menores acosen o sufran acoso a través de Internet</p> <p>Preocupación por que los/as menores accedan a páginas de contactos</p> <p>Preocupación por que los/as menores sigan a Youtubers,...que muestran contenidos inadecuados</p>
<p>@CRE_MEDIA Creencias</p>	<p>---</p>	<p>Creencia de que los/as menores saben más que padres/madres y educadores/as sobre el uso de Internet</p> <p>Creencia de que los/as menores saben lo necesario para usar Internet</p> <p>Conocimiento sobre lo que los/as menores hacen en Internet</p> <p>Creencia de que los/as adultos/as están disponibles para ayudar a los/as menores a usar Internet</p> <p>Conocimiento de padres/madres para ayudar a los/as menores a usar Internet</p> <p>Creencia de que es necesario que los/as menores reciban educación digital de su familia y educadores</p> <p>Conocimiento de educadores/as para ayudar a los/as menores a usar Internet</p> <p>Creencia de que es necesario saber más de lo que los/as menores hacen en Internet</p> <p>Creencia de que las características de las familias atendidas por el programa dificultan que los/as menores hagan un uso correcto y seguro de Internet</p> <p>Creencia de que los adultos son conscientes de la importancia de la educación digital y de los riesgos del uso de aparatos digitales</p>
<p>@PDE_MEDIA Problemas detectados</p>	<p>---</p>	<p>Discutir por el uso de Medios Digitales</p> <p>Detección de dificultades en la gestión del uso de los aparatos digitales por parte de los/as adultos responsables.</p> <p>Detección de usos inadecuados y/o imprudentes de aparatos digitales por parte de las/los menores.</p> <p>Experimentación por el/la menor y/o la familia de algún problema derivado del uso de Internet</p>
<p>@NLE_MEDIA</p>	<p>---</p>	<p>Establecimiento de normas sobre el uso de Internet</p> <p>Hacer cumplir las normas sobre el uso de Internet</p>

Normas y Límites		Dar ejemplo cumpliendo las normas sobre el uso de Internet Establecer límites en el uso de Internet reduce los conflictos en la familia
@ACE_MEDIA Acompañamiento a Menores	Medidas Habituales (ítems 1 a 7, 10)	Disponibilidad para ayudar a los/as menores a usar Internet
		Hablar con el/la menor sobre lo que hace en Internet
		Animar a el/la menor a que explore y aprenda cosas por sí mismo/a
		Usar Internet juntos/as
		Ayudar a el/la menor cuando algo es difícil de hacer en Internet
		Explicar a el/la menor por qué algunas páginas son peligrosas
		Enseñar a el/la menor a usar Internet de forma segura
		La supervisión de padres/madres y educadores/as sobre el uso que el/la menor hace de Internet le ayuda a hacerlo de forma más segura
	Medidas Puntuales (ítems 8 y 9)	Haber ayudado a el/la menor cuando se ha sentido mal por algo ocurrido en Internet
		Haber explicado a el/la menor qué se puede hacer cuando se siente mal por algo ocurrido en Internet
@APM_MEDIA Apoyo a padres y madres	Medidas Habituales (ítems 1 a 5, 8)	Intervenciones sobre el uso seguro de Internet y aparatos digitales
		Hablar sobre la importancia de la educación digital
		Ayuda cuando algo es difícil de hacer en Internet
		Explicar cuáles son los riesgos y las buenas prácticas en el uso de los aparatos digitales
		Enseñar a usar Internet de forma segura
		La intervención para supervisar y ayudar a gestionar el uso de Internet les ayuda a hacerlo de forma más segura
	Medidas Puntuales (ítems 6, 7)	Intervenciones realizadas cuando han tenido una mala experiencia por algo ocurrido en Internet
		Explicaciones dadas sobre qué se puede hacer cuando se sienten mal por algo ocurrido en Internet
COLECTIVOS: MENORES, PROGENITORES Y OTROS ADULTOS RESPONSABLES Y EDUCADORES/AS		
@PREOCUPACIÓN	---	Que alguien desconocido contacte con ella/él a través de Internet. Que vea en Internet contenidos que no le convienen. Que pase demasiado tiempo jugando a videojuegos, en Internet,... Que de información personal en Internet.
@CREENCIA		El/la menor sabe más que yo sobre el uso de Internet. Yo sé lo necesario para ayudar a el/la menor a usar Internet. El/la menor sabe lo necesario para usar Internet. Sé lo que hace en Internet. Las cosas que hago para supervisar y ayudarle a usar Internet le ayudan a hacerlo de manera más segura.
@NL	---	Se generan conflictos entre los miembros de la familia por el uso de Internet, videojuegos,... Pongo normas sobre el uso de Internet. Hago cumplir las normas sobre el uso de Internet. Doy ejemplo cumpliendo las normas sobre el uso de Internet.
@AAC	---	Hablo con él/ella sobre lo que hace en internet, videojuegos,...

		Le animo a que explore y aprenda cosas por sí misma/o.
		Usamos Internet juntos.
		Le ayudo cuando algo es difícil de hacer o encontrar en Internet.
		Le explico por qué algunas páginas web son peligrosas.
		Le enseño la manera de usar Internet de forma segura.
		Le he ayudado cuando “se ha sentido mal” por algo que le ha pasado en Internet.
		Le he explicado qué se puede hacer cuando “se siente mal” por algo que le pasa en Internet.

Anexo 8. Medias por dimensiones del cuestionario de Menores en situación de Riesgo

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Hábitos de uso de menores en riesgo. Media.	61	1	3	1,67	,521
Contenidos y Descargas de menores en riesgo. Media.	64	1	3	1,29	,381
Gestión de Datos de menores en riesgo. Media.	63	1	2	1,38	,378
Relaciones de menores en riesgo. Media.	61	1	2	1,24	,256
Publicaciones de menores en riesgo. Media.	61	1	2	1,39	,440

Anexo 9. Estadísticos Descriptivos de la Dimensión Contenido y Descargas. Colectivo de menores.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Acceder a contenido para adultos	64	1	4	1,47	,816
Copiar trabajos sin indicar la autoría	64	1	4	1,41	,771
Realizar descargas de sitios no permitidos	64	1	4	1,56	,990
Realizar descargas de pago sin permiso	64	1	4	1,16	,541
Usar claves de adultos para acceder a Internet sin permiso	64	1	4	1,13	,454
Usar claves de adultos sin permiso para comprar por Internet	64	1	3	1,03	,250

Anexo 10. Medias por subdimensiones del cuestionario de Menores en situación de riesgo

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Subdimensión Cuentas Falsas	64	1	2,66	1,41	0,452
Subdimensión Seguridad	64	1	1,5	1,39	0,559
Subdimensión Información que no debe darse	63	1	3,33	1,32	0,521
Subdimensión Imprudencia	62	1	2,66	1,27	0,383
Subdimensión Daño a otros/as	63	1	2,33	1,17	0,264
Subdimensión Falta de Implicación	62	1	4	1,47	,804
Subdimensión Publicar sin permiso	62	1	4	1,84	0,970
Subdimensión Daño a otros/as o a mí mismo/a	61	1	1,8	1,11	0,201
Subdimensión Conocimientos de padres y madres	57	1	2,37	1,65	0,325
Subdimensión Disponibilidad de padres y madres	62	1	4	2,26	0,782
Subdimensión Preocupación de padres y madres	61	1	4	2,88	0,977
Subdimensión Normas	62	1	3,75	2,44	0,853
Subdimensión Medidas de control	62	1	4	1,72	0,929
Subdimensión Medidas Habituales	62	1	4	2,26	0,013
Subdimensión Medidas Puntuales	62	1	4	2,13	1,074

Anexo 11. Estadísticos Descriptivos de la Dimensión Gestión de Datos. Colectivo de menores.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Crear cuentas con nombre falso	64	1	4	1,56	,941
Dar contraseñas a personas que no son sus padres	64	1	3	1,13	,378
Utilizar contraseñas muy fáciles	64	1	4	1,66	1,027
Mostrar en el perfil información personal	63	1	4	1,27	,601
Hacerse pasar por personas conocidas	64	1	1	1,00	,000
Mentir sobre la edad al crear una cuenta	64	1	4	1,69	,871
Mostrar la localización en las redes	64	1	4	1,25	,642
Tener el perfil abierto	64	1	4	1,44	,889
N válido (por lista)	63				

Anexo 12. Estadísticos Descriptivos de la Dimensión Relaciones. Colectivo de menores.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Aceptar peticiones de amistad de personas desconocidas	62	1	4	1,53	,718
Hablar mal de personas conocidas	63	1	3	1,21	,481
Dejar de lado a personas en las redes sociales	63	1	4	1,54	,714
Amenazar a otras personas	63	1	2	1,08	,272
Quedar con personas conocidas en las redes	63	1	3	1,21	,513
Escribir mentiras sobre otras personas	63	1	3	1,06	,304
Hacer comentarios que favorecen el acoso	63	1	2	1,05	,215
Contar cosas muy personales a personas que no conozco bien	63	1	2	1,08	,272
Reenviar rumores o críticas que pueden hacer daño	63	1	3	1,13	,421
No implicarse ante el acoso	62	1	4	1,47	,804

Anexo 13. Estadísticos Descriptivos de la Dimensión Publicaciones. Colectivo de menores.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Subir fotos sin permiso paterno/materno	62	1	4	2,21	1,357
Publicar fotos o videos de amigas/os sin su permiso	62	1	4	1,32	,719
Publicar fotos o videos sin permiso de padres/madres	62	1	4	2,00	1,306
Subir fotos o videos comprometidos de otras personas sin que lo sepan	62	1	3	1,13	,383
Publicar fotos o comentarios que favorecen el acoso a otras personas	62	1	1	1,00	,000
Publicar contenidos inadecuados para la edad de mis amigos/as	61	1	4	1,25	,596
Publicar mis fotos o videos y sentirme mal por ello	62	1	3	1,13	,383
Reenviar fotos o videos que hacen daño a otras personas.	62	1	3	1,05	,282

Anexo 14. Estadísticos Descriptivos de la Dimensión Importancia de padres y madres. Colectivo de menores.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Preocupación por que desconocidos contacten con los/as menores por Internet	61	1	4	2,98	1,218
Preocupación por que el/la menor vea contenido inconveniente en Internet	62	1	4	2,92	1,178
Preocupación por que el/la menor pase demasiado tiempo en Internet	63	1	4	2,79	1,166
Preocupación por que el/la menor de información personal en Internet	62	1	4	2,92	1,205
Permiso de padres/madres para utilizar Internet más tiempo del debido	62	1	4	2,05	1,093
Disponibilidad para ayudar a los/as menores a usar Internet	62	1	4	2,47	1,211
Creencia de que los/as menores saben más que padres/madres y educadores/as sobre el uso de Internet	61	1	4	3,00	1,197
Conocimiento de padres/madres para ayudar a los/as menores a usar Internet	61	1	4	2,43	1,204
Creencia de que los/as menores saben lo necesario para usar Internet	59	1	4	3,02	1,152
Deseo de saber más sobre lo que los/as menores hacen en Internet	58	1	4	2,07	1,057
Conocimiento sobre lo que los/as menores hacen en Internet	62	1	4	2,66	1,173

Anexo 15. Tabla de Muestras independientes: Importancia de padres y madres según género. Colectivo de menores.

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilat.)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Importancia de padres y madres.	Se asumen varianzas iguales	,000	,987	-,625	49	,535	-,094	,150	-,395	,207
	No se asumen varianzas iguales			-,627	48,744	,534	-,094	,150	-,394	,207

Anexo 16. Tabla de Muestras independientes: Normas y Límites según género. Colectivo de menores.

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilat.)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Normas y límites de menores en riesgo	Se asumen varianzas iguales	,526	,471	-2,496	54	,016	-,510	,204	-,920	-,100
	No se asumen varianzas iguales			-2,506	53,934	,015	-,510	,204	-,918	-,102

Anexo 17. Estadísticos Descriptivos de la Dimensión Ayuda y Acompañamiento. Colectivo de menores.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Hablar con el/la menor sobre lo que hace en Internet	64	1	4	2,14	1,096
Animar a el/la menor a que explore y aprenda cosas por sí mismo/a	63	1	4	2,16	1,153
Usar Internet juntos/as	62	1	4	2,23	1,047
Ayudar a el/la menor cuando algo es difícil de hacer en Internet	62	1	4	2,37	1,204
Explicar a el/la menor por qué algunas páginas son peligrosas	63	1	4	2,49	1,230
Enseñar a el/la menor a usar Internet de forma segura	63	1	4	2,27	1,260
Haber ayudado a el/la menor cuando se ha sentido mal por algo ocurrido en Internet	62	1	4	2,00	1,201
Haber explicado a el/la menor qué se puede hacer cuando se siente mal por algo ocurrido en Internet	62	1	4	2,26	1,254
La supervisión de padres/madres y educadores/as sobre el uso que el/la menor hace de Internet le ayuda a hacerlo de forma más segura	63	1	4	2,16	1,273

Anexo 18. Estadísticos Descriptivos por dimensiones. Colectivo de progenitores.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
@IMP_MEDIA	45	1	3	2,87	,473
@NLP_MEDIA	44	1	3	2,33	,654
@ACP_MEDIA	45	1	4	2,47	,773

Anexo 19. Estadísticos Descriptivos por subdimensiones. Colectivo progenitores.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Subdimensión Conocimientos de padres y madres	45	1	3,8	2,80	0,523
Subdimensión Disponibilidad de padres y madres	49	1	3,5	2,33	0,656
Subdimensión Preocupación de padres y madres	49	1	4	3,28	0,871
Subdimensión Normas	48	1	4	2,80	0,652
Subdimensión Medidas de Control	46	1	4	1,94	0,899
Subdimensión Medidas Habituales	48	1	4	2,54	0,722
Subdimensión Medidas Puntuales	46	1	2	2,37	1,059

Anexo 20. Estadísticos Descriptivos de la subdimensión Preocupación: Dimensión Importancia de padres y madres. Colectivo de progenitores.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Preocupación por que desconocidos contacten con los/as menores por Internet	50	1	4	3,38	1,048
Preocupación por que el/la menor vea contenido inconveniente en Internet	50	1	4	3,38	,945
Preocupación por que el/la menor pase demasiado tiempo en Internet	50	1	4	3,18	,941
Preocupación porque el/la menor de información personal en Internet	49	1	4	3,18	1,185

Anexo 21. Estadísticos Descriptivos de la subdimensión Disponibilidad: Dimensión Importancia de padres y madres. Colectivo de progenitores.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Permiso de padres/madres para utilizar Internet más tiempo del debido	50	1	4	1,94	,740
Disponibilidad para ayudar a los/as menores a usar Internet	49	1	4	2,73	1,169

Anexo 22. Estadísticos Descriptivos de la subdimensión Conocimientos: Dimensión Importancia de padres y madres. Colectivo de progenitores.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Creencia de que los/as menores saben más que padres/madres y educadores/as sobre el uso de Internet	50	1	4	2,90	1,147
Conocimiento de padres/madres para ayudar a los/as menores a usar Internet	50	1	4	2,44	1,091
Creencia de que los/as menores saben lo necesario para usar Internet	48	1	4	2,79	1,010
Deseo de saber más sobre lo que los/as menores hacen en Internet	47	1	4	3,15	1,083
Conocimiento sobre lo que los/as menores hacen en Internet	50	1	4	2,76	1,080

Anexo 23. Estadísticos Descriptivos de la Dimensión Normas y Límites. Colectivo de progenitores.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Establecimiento de normas sobre el uso de Internet	50	1	4	2,96	,947
Hacer cumplir las normas sobre el uso de Internet	50	1	4	2,92	,986
Dar ejemplo cumpliendo las normas sobre el uso de Internet	49	1	4	3,18	,882
Discutir por el uso de Medios Digitales	49	1	4	2,22	,963
Revisar lo que los/as menores hacen en Internet	50	1	4	2,34	1,118
Utilizar medios para bloquear páginas web inadecuadas	50	1	4	1,92	1,275
Utilizar un software para bloquear virus, spam,..	48	1	4	2,81	4,360
Utilizar un servicio para limitar el tiempo de uso de Internet	48	1	4	1,48	,875

Anexo 24. Estadísticos Descriptivos de la Dimensión Ayuda y Acompañamiento: Colectivo de progenitores.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Hablar con el/la menor sobre lo que hace en Internet	50	1	4	2,86	,926
Animar a el/la menor a que explore y aprenda cosas por sí mismo/a	49	1	4	2,27	,995
Usar Internet juntos/as	49	1	4	2,16	,717
Ayudar a el/la menor cuando algo es difícil de hacer en Internet	50	1	4	2,58	1,108
Explicar a el/la menor por qué algunas páginas son peligrosas	49	1	4	3,08	1,017
Enseñar a el/la menor a usar Internet de forma segura	49	1	4	2,49	1,157
Haber ayudado a el/la menor cuando se ha sentido mal por algo ocurrido en Internet	46	1	4	2,07	1,237
Haber explicado a el/la menor qué se puede hacer cuando se siente mal por algo ocurrido en Internet	47	1	4	2,45	1,212
La supervisión de padres/madres y educadores/as sobre el uso que el/la menor hace de Internet le ayuda a hacerlo de forma más segura	48	1	4	2,65	1,176

Anexo 25. Relación de Años de experiencia de los/as educadores/as con cada Dimensión.

Descriptivos									
		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
						@PRE_MEDIA	0-5		
	6-10	10	2,67	,629	,199	2,22	3,12	2	4
	11-más de 11	5	2,64	,873	,390	1,56	3,73	2	4
	Total	32	2,75	,655	,116	2,52	2,99	2	4

@CRE_MEDIA	0-5	17	2,75	,227	,055	2,63	2,86	2	3
	6-10	11	2,74	,326	,098	2,52	2,96	2	4
	11-más de 11	4	2,83	,171	,085	2,55	3,10	3	3
	Total	32	2,75	,254	,045	2,66	2,84	2	4
@PDE_MEDIA	0-5	17	2,69	,609	,148	2,38	3,00	1	4
	6-10	11	2,61	,719	,217	2,13	3,10	2	4
	11-más de 11	5	2,70	,891	,398	1,59	3,81	1	4
	Total	33	2,67	,669	,117	2,43	2,90	1	4
@NLE_MEDIA	0-5	17	2,74	,390	,095	2,53	2,94	2	3
	6-10	10	2,90	,568	,180	2,49	3,31	2	4
	11-más de 11	5	2,80	,716	,320	1,91	3,69	2	4
	Total	32	2,80	,494	,087	2,62	2,97	2	4
@ACE_MEDIA	0-5	16	2,75	,609	,152	2,43	3,07	2	4
	6-10	11	2,54	,521	,157	2,19	2,89	2	3
	11-más de 11	5	2,93	,845	,378	1,88	3,98	1	3
	Total	32	2,70	,615	,109	2,48	2,93	1	4
@APM_MEDIA	0-5	17	2,72	,458	,111	2,48	2,96	2	4
	6-10	11	2,51	,619	,187	2,10	2,93	2	4
	11-más de 11	5	2,80	1,033	,462	1,52	4,08	1	4
	Total	33	2,66	,609	,106	2,45	2,88	1	4

Anexo 26. Pruebas de Normalidad de la relación entre el género de los/as educadores/as y las dimensiones Problemas Detectados y Normas y Límites.

Pruebas de normalidad							
	Género del/a educador/a	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
@PRE_MEDIA	F	,167	25	,072	,932	25	,097
	M	,188	7	,200*	,879	7	,223
@CRE_MEDIA	F	,158	25	,106	,953	25	,295
	M	,504	7	,000	,453	7	,000
@PDE_MEDIA	F	,209	25	,006	,908	25	,027
	M	,244	7	,200*	,903	7	,348
@NLE_MEDIA	F	,169	25	,065	,919	25	,048
	M	,321	7	,028	,853	7	,131
@ACE_MEDIA	F	,139	25	,200*	,959	25	,387

	M	,281	7	,100	,771	7	,021
@APM_MEDIA	F	,127	25	,200*	,967	25	,578
	M	,156	7	,200*	,914	7	,424
*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.							
a. Corrección de significación de Lilliefors							

Anexo 27. Comparativa del colectivo de menores en riesgo y menores normativos por dimensiones y rangos de edad: Rango 2.

Estadísticas de grupo						
Variable dependiente	Colectivo	N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)
Hábitos de uso de menores en riesgo. Media.	Menores	14	1,50	,326	,401	,689
	Muestra estándar de menores	216	1,45	,423		
Contenidos y Descargas de menores en riesgo. Media.	Menores	15	1,10	,176	-1,137	,257
	Muestra estándar de menores	219	1,21	,356		
Gestión de Datos de menores en riesgo. Media.	Menores	15	1,23	,251	-1,195	,233
	Muestra estándar de menores	211	1,34	,363		
Relaciones de menores en riesgo. Media.	Menores	14	1,16	,134	-,241	,809
	Muestra estándar de menores	202	1,18	,316		
Publicaciones de menores en riesgo. Media.	Menores	13	1,26	,466	1,001	,318
	Muestra estándar de menores	205	1,16	,343		

Anexo 28. Comparativa del colectivo menores en riesgo y menores normativos por dimensiones y rangos de edad: Rango 3.

Estadísticas de grupo						
Variable dependiente	Colectivo	N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)
Hábitos de uso de menores en riesgo. Media.	Menores	17	1,81	,580	,131	,896
	Muestra estándar de menores	321	1,79	,539		

Contenidos y Descargas de menores en riesgo. Media.	Menores	19	1,44	,417	,172	,864
	Muestra estándar de menores	320	1,42	,439		
Gestión de Datos de menores en riesgo. Media.	Menores	18	1,46	,335	-,582	,561
	Muestra estándar de menores	313	1,51	,380		
Relaciones de menores en riesgo. Media.	Menores	17	1,30	,298	-,117	,907
	Muestra estándar de menores	299	1,31	,310		
Publicaciones de menores en riesgo. Media.	Menores	19	1,39	,443	-,810	,418
	Muestra estándar de menores	308	1,47	,453		

Anexo 29. Comparativa del colectivo de menores en riesgo y menores normativos por dimensiones y rangos de edad: Rango 4.

Estadísticas de grupo						
Variable dependiente	Colectivo	N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)
Hábitos de uso de menores en riesgo. Media.	Menores	16	2,03	,440	-,105	,916
	Muestra estándar de menores	174	2,04	,525		
Contenidos y Descargas de menores en riesgo. Media.	Menores	16	1,49	,453	-1,524	,129
	Muestra estándar de menores	176	1,69	,496		
Gestión de Datos de menores en riesgo. Media.	Menores	16	1,64	,408	,017	,986
	Muestra estándar de menores	171	1,64	,387		
Relaciones de menores en riesgo. Media.	Menores	16	1,38	,276	-,407	,685
	Muestra estándar de menores	156	1,42	,408		
Publicaciones de menores en riesgo. Media.	Menores	16	1,76	,324	,643	,527
	Muestra estándar de menores	164	1,70	,475		