


# El papel de las y los educadores sociales en la promoción del uso responsable de Internet entre menores vulnerables

The role of social educators in promoting responsible use of the Internet among vulnerable minors.

Elixabete Sáenz Arrizubieta 

UPV/EHU (España)

[elixabete.saenz@ehu.eus](mailto:elixabete.saenz@ehu.eus)

Arkaitz Lareki Arcos 

UPV/EHU (España)

[arkaitz.lareki@ehu.eus](mailto:arkaitz.lareki@ehu.eus)

Jon Altuna Urdin 

UPV/EHU (España)

[jon.altuna@ehu.eus](mailto:jon.altuna@ehu.eus)

Recibido: 30/10/2025

Aceptado: 26/11/2025

Publicado: 1/12/2025

## RESUMEN

El estudio analiza el papel de los educadores sociales en la promoción del uso responsable de Internet entre menores en situación de vulnerabilidad, considerando los riesgos digitales y la limitada mediación familiar en contextos desfavorecidos. La metodología empleada fue un diseño descriptivo y exploratorio basado en encuesta tipo Likert (1–4), aplicada a 38 educadores de un programa de atención familiar de la Diputación Foral de Guipúzcoa. Se analizaron los problemas detectados, medidas proactivas y reactivas, así como la disponibilidad para intervenir. Los datos se analizaron aplicando pruebas estadísticas de frecuencias, porcentajes, comparación de medias y correlaciones. Los resultados muestran que los problemas más frecuentes fueron discusiones familiares por el uso de dispositivos y dificultades de gestión por parte de adultos. Los educadores mostraron alta disponibilidad para intervenir con medidas proactivas y reactivas. La competencia digital alta se asoció significativamente con mayor aplicación de medidas preventivas. También se observó correlación positiva y estadísticamente significativa entre detección de problemas y mediación reactiva. En conclusión, se evidencia la necesidad de fortalecer la alfabetización digital y la mediación activa en contextos vulnerables, incluyendo estrategias proactivas y reactivas que resultan complementarias. A su vez, se subraya la importancia de una formación integral de los educadores que incluya aspectos técnicos, pero también habilidades educativas y comunicativas para la promoción de un uso crítico y responsable de los medios digitales en las familias vulnerables.

## PALABRAS CLAVE

Educadores sociales; Uso responsable de Internet; Menores vulnerables; Mediación digital; Competencia digital.

## ABSTRACT

The study examines the role of social educators in promoting responsible Internet use among minors in vulnerable situations, taking into account digital risks and limited family mediation in disadvantaged contexts. The

methodology employed was a descriptive and exploratory design based on a Likert-type survey (1–4), administered to 38 educators from a family support program of the Provincial Council of Gipuzkoa. The analysis focused on identified problems, proactive and reactive measures, as well as the educators' willingness to intervene. Data were analyzed using statistical tests of frequencies, percentages, comparison of means, and correlations. The results indicate that the most frequent issues were family disputes over device use and difficulties in management by adults. Educators demonstrated a high willingness to intervene with both proactive and reactive strategies. High digital competence was significantly associated with greater implementation of preventive measures. A statistically significant positive correlation was also observed between problem detection and reactive mediation. In conclusion, the findings highlight the need to strengthen digital literacy and active mediation in vulnerable contexts, including proactive and reactive strategies that complement each other. Furthermore, the importance of comprehensive training for educators is emphasized, including technical aspects as well as educational and communication skills to promote critical and responsible use of digital media in vulnerable families.

## KEYWORDS

Social educators; Responsible Internet use; Vulnerable minors; Digital mediation; Digital competence

## CITA RECOMENDADA:

Elixabete Sáenz, Arkaitz Lareki y Jon Altuna. (2025). El papel de las y los educadores sociales en la promoción del uso responsable de internet entre menores vulnerables. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 19, 134-151. <https://doi.org/10.6018/riite.685931>

## Principales aportaciones del artículo y futuras líneas de investigación:

- Los educadores que muestran un mayor interés y habilidad respecto a los medios digitales implementan estrategias proactivas con mayor frecuencia.
- Existe una relación estadísticamente significativa entre la detección de problemas y la mediación reactiva.
- La problemática más frecuente es el conflicto familiar derivado del uso de los medios digitales de los adolescentes.
- Una futura línea de investigación es diseñar y evaluar programas formativos para fortalecer la alfabetización digital de educadores y familias en situación de vulnerabilidad.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Uso de los medios digitales y problemas detectados en menores de familias vulnerables

Los medios digitales son parte intrínseca de la infancia y la adolescencia, también en el caso de aquellos menores de edad que provienen de contextos vulnerables o de familias en situación de desprotección. De hecho, el entorno digital ha transformado el modo en que los menores interactúan, se comunican y transmiten información, utilizando preferentemente para ello las redes sociales y la mensajería instantánea (Virós-Martin et al., 2025).

Este contexto digital ofrece tanto oportunidades como retos educativos ante los posibles riesgos que lo acompañan. En el caso de los menores en contextos vulnerables, como hogares con bajo nivel socioeconómico y formativo, precariedad laboral o monoparentalidad, las circunstancias propician un mayor uso de los medios digitales, y una preferencia por actividades lúdicas y de entretenimiento (OCDE, 2025). Asimismo, estas circunstancias limitan la mediación digital por parte de la familia, siendo

este un factor fundamental para el desarrollo de la competencia digital de los menores y para que el uso de los medios resulte positivo y seguro.

Alismaiel (2023) señala que la falta de tiempo, de recursos materiales o de conocimiento digital en los progenitores, circunstancias que se repiten en las familias vulnerables, pueden derivar en carencias en el desarrollo de los procesos de mediación.

En este mismo sentido, el estudio elaborado por Santos et al. (2025) con estudiantes de contextos de bajos ingresos señala que enfrentan barreras para participar de manera efectiva en el contexto digital. Por su parte, Ure-de Oliveira y Bonilla-Algovia (2025) destacan que la brecha digital en contextos vulnerables no se limita a la imposibilidad de acceder a dispositivos digitales, sino que comprende también las carencias en el desarrollo de la competencia digital.

Investigaciones como la de Gutiérrez-Ochoa (2024) señalan que los medios digitales presentan tanto beneficios como riesgos. Entre estos últimos se han detectado (1) problemas relacionados con la exposición a contenido inadecuado y a riesgos de seguridad online (Freed et al., 2025), (2) relativos a la utilización problemática (Salmerón-Ruiz et al., 2025), (3) vinculados al abandono de actividades presenciales frente a actividades online y aislamiento social (Amran et al., 2024) y (4) referentes a situaciones de alto riesgo (Alismaiel, 2023).

Así, con relación a los riesgos de contenido para menores, el informe de la OCDE (2025) lo define como la exposición a material inapropiado como pornografía, extremismo, discursos de odio, etc. Este mismo informe apunta además que los y las adolescentes han experimentado frecuentes situaciones negativas derivadas de contenidos inadecuados. En la práctica, uno de cada tres adolescentes de 15 años en los países de la OCDE se ha sentido molesto al encontrarse contenido inadecuado en Internet. Por su parte, Gkolemi et al. (2022) han analizado el contenido audiovisual dirigido a la infancia compartido desde canales de la plataforma YouTube, y han descubierto que muchos de ellos son inapropiados debido a que contienen escenas violentas, perturbadoras o sexuales.

Los riesgos derivados del uso problemático de los medios digitales han sido definidos por Bozzola (2021) como aquellos que impactan negativamente en elementos fundamentales para el bienestar como las relaciones sociales o la regulación emocional. Así, Vente et al. (2020) relacionan el uso de 4 o más aplicaciones de redes sociales con un mayor riesgo de autolesión y de intercambio de mensajes sexualmente explícitos. Por su parte, Sina et al. (2023) asocian un mayor tiempo de exposición a medios digitales con una mayor impulsividad e inflexibilidad de pensamiento en la infancia. Shychuk et al. (2022) añaden que la exposición prolongada a las pantallas y estímulos digitales antes de dormir perjudica el sueño y el descanso afectando en consecuencia a la salud mental y física de los menores.

Otro de los riesgos mencionados en la literatura se refiere al impacto del uso excesivo de los medios digitales en factores protectores clave para el bienestar emocional como son las interacciones sociales directas, el vínculo en la familia, la actividad física o el juego al aire libre (George et al., 2020). Por su parte, Bozzola et al. (2022), a partir de una revisión de 68 informes de acuerdo con el método PRISMA, identificaron una serie de problemas emergentes en la salud de los menores que se derivan del uso de las redes sociales. Así, se registró la correlación entre el uso de las redes sociales y problemas relacionados con la salud mental (depresión, ansiedad y adicciones), la salud física (sueño, nutrición, vista, actividad física) y problemas psicológicos y de conducta (la percepción de la imagen corporal, el acoso online). No obstante, Pedrouzo et al. (2024), señalan que existen factores que posibilitan el bienestar digital de los menores, entre ellos, contar con un entorno de apoyo.

## 1.2 Particularidades del contexto de vulnerabilidad

No obstante, no todos los menores enfrentan los riesgos propios del medio digital con los mismos recursos y competencias. Es por tanto necesario identificar los factores de vulnerabilidad, social o familiar, y analizar de forma específica el impacto que los riesgos del medio digital tienen en la infancia y adolescencia vulnerable. En este sentido, la experimentación de efectos negativos derivados del uso de los medios digitales no depende del acceso a los mismos, sino del tipo y tiempo de uso que realizan, de la mediación recibida y del contexto en que se desarrolla el uso (Canadian Pediatric Society, 2019).

Los riesgos del uso de los medios en menores pueden presentarse con mayor intensidad o agravarse debido a factores que afectan de una manera espacial a las familias vulnerables. Por un lado, estudios como los elaborados por Paus-Hasebrink et al. (2014), Jiménez et al. (2019) y George et al. (2020) han vinculado factores socioeconómicos como la pertenencia a entornos desfavorecidos con un impacto negativo del uso de las redes sociales en los menores. En este sentido, George et al. (2020) señalan que las circunstancias que acompañan a las familias con bajos recursos económicos como sobrecarga laboral o falta de disponibilidad para mediar en el uso de los medios digitales de sus hijos/as, a menudo conllevan que los menores hagan un uso excesivo de los medios digitales frente a actividades y conexiones presenciales. Esto puede incrementar su aislamiento o su dependencia digital, lo cual es especialmente preocupante en contextos vulnerables. Por su parte, el informe de la OCDE (2025) identifica una menor predisposición de los menores en contextos vulnerables a contrastar fuentes de información en el contexto digital.

Por otro lado, Pazdur et al. (2025) han establecido una correlación entre un uso problemático de las redes sociales y factores de tipo personal como un bajo bienestar psicológico, un bajo nivel de autorregulación y una mayor impulsividad.

Los entornos familiares en que las pautas para el uso de los medios digitales no tienen una finalidad educativa sino instrumental, utilizando los medios como herramientas para, por ejemplo, calmar o distraer al niño o tener tiempo para realizar otras tareas, pueden ser contextos de mayor vulnerabilidad en la medida en que tienen una mayor exposición a eventuales riesgos y una menor mediación parental (Geurts, 2021).

## 1.3 Estrategias de mediación digital desde la educación social

A fin de afrontar y evitar estos riesgos, la educación social enfrenta el reto de reducir las desigualdades digitales que profundizan la exclusión social, especialmente en contextos vulnerables.

Los contextos vulnerables, marcados por la precariedad económica y educativa, presentan mayores obstáculos para acceder y aprovechar las tecnologías digitales. En este marco, la función del educador social es favorecer la alfabetización digital, impulsando procesos de inclusión tecnológica, crítica y ética (Deganis et al., 2021). La inclusión digital constituye una dimensión esencial de la inclusión social en tanto en cuanto el acceso equitativo a las TIC y su uso significativo son condiciones para ejercer derechos, acceder a la información y participar en la vida ciudadana (Deganis et al., 2021).

De este modo, la intervención socioeducativa en relación a la alfabetización digital de los colectivos vulnerables no se limita al desarrollo de habilidades técnicas, sino también cognitivas y sociales, y basadas en un uso crítico de los medios digitales. Estas competencias permiten ejercer una ciudadanía activa y desarrollar el aprendizaje a lo largo de la vida, como señala la UNESCO en recientes directrices acerca de la competencia digital (2024).

No obstante, la alfabetización digital está mediada por factores socioeconómicos lo que lleva a Pawluczuk (2020) a reclamar que las políticas educativas para la promoción de la inclusión digital combinen el acceso tecnológico con una educación crítica que pueda hacer frente al *big data* y a los algoritmos. Asimismo, Calderón (2020) encontró en su investigación acerca del aprendizaje sobre el uso de medios digitales de jóvenes de Madrid que este depende del nivel cultural de su contexto.

De acuerdo con el momento de intervención y la finalidad pedagógica, las estrategias empleadas por pueden ser proactivas o reactivas. Así, las estrategias proactivas son aquellas que pretenden el desarrollo de competencias digitales y la creación de entornos digitales seguros y participativos. Estas estrategias fomentan la autonomía y el pensamiento crítico (UNESCO, 2024). Por el contrario, las estrategias reactivas se aplican en respuesta a una situación problemática o de riesgo, como puede ser el uso excesivo de los medios digitales, y su finalidad es impulsar la reflexión sobre las consecuencias del comportamiento online, y reparar el daño causado o sufrido (Behan-Devlin, 2024). Ante las situaciones en que los menores han experimentado un daño, Freed et al. (2025) constataron que muchos optaron por estrategias de afrontamiento como ignorar el contenido dañino, sin abordar las causas subyacentes del daño y sin buscar ayuda por miedo a perder autonomía o por falta de personas de su confianza.

La articulación de ambas estrategias conduce a un tipo de mediación que comprende la formación continua y el acompañamiento en la resolución de conflictos y permite la adquisición de un capital digital (habilidades, recursos y conocimientos) imprescindible para un aprovechamiento efectivo de los medios digitales (Lybeck et al., 2024).

En este contexto, tras esta revisión de la literatura, observamos la necesidad de seguir profundizando en los problemas que existen en torno al uso de la tecnología por parte de menores vulnerables y, muy especialmente, en conocer la acción que las y los profesionales de la intervención socioeducativa llevan a cabo con menores que pertenecen a familias que están en situación de riesgo. Por ese motivo hemos llevado a cabo un estudio de investigación que tiene como objetivo aportar algo de luz sobre las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los problemas detectados por las y los educadores en relación con el uso de los medios digitales que hacen los menores de familias en situación de vulnerabilidad?

¿Qué predisposición muestran las y los educadores a intervenir y ayudar para que los menores hagan un uso responsable de la tecnología, y especialmente de Internet? ¿Varía la predisposición positiva a intervenir y ayudar atendiendo a la edad y el género de las y los educadores?

¿Qué tipo de medidas concretas implementan las y los educadores sociales para promocionar usos responsables de la tecnología digital y concretamente del acceso a Internet? ¿son esas medidas principalmente proactivas o reactivas?

¿Hasta qué punto la habilidad y el interés de las y los educadores por el uso de la tecnología determina el tipo de medidas que se ponen en marcha? ¿Existe alguna relación entre los problemas y las medidas que se ponen en marcha?

## 2. MÉTODO

La metodología de esta investigación se concreta mediante un estudio de carácter descriptivo y exploratorio (Barreto y Lezcano, 2023) en la medida en que se optó por un diseño basado en una

encuesta (Cohen et al., 2011). Este tipo de investigación pretende dar respuesta a problemas descriptivos con relación entre variables mediante una recogida de información sistemática y un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida (Buendía et, al. 1998). De esta manera, con este tipo de investigación se pretende describir las condiciones de las situaciones existentes, identificar patrones con los que se puedan comparar dichas condiciones y determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos tal y como sugieren las autoras (Buendía et, al. 1998).

## 2.1. Objetivos de la investigación

Partiendo de las preguntas de investigación planteadas, los objetivos de investigación que se han definido en este estudio han sido los siguientes:

1. Identificar los problemas asociados al uso que de los medios digitales hacen las y los menores de familias vulnerables.
2. Conocer la predisposición de las y los educadores a ayudar e intervenir en favor de un uso responsable de la tecnología por parte de los menores.
3. Analizar las medidas educativas que las y los educadores sociales implementan para promocionar los usos responsables de la tecnología digital y el uso de internet en las familias en riesgo de vulnerabilidad.
4. Estudiar la variación de las medidas de promoción del uso responsable de los medios digitales atendiendo a la habilidad en el uso de la tecnología de las y los educadores sociales.
5. Explorar la posible relación entre los problemas vinculados con uso de las medios digitales y las medidas que implementan las y los educadores sociales.

## 2.2. Participantes de la investigación

La muestra es no probabilística y por conveniencia, dado que se quiere conocer la realidad de un contexto y grupo concreto que pertenece al equipo educativo de un programa de intervención familiar de la Diputación Foral de Guipúzcoa dirigido a niños, niñas, adolescentes y familias en situación de riesgo grave o desprotección. Su principal finalidad es garantizar el bienestar el desarrollo integral del menor evitando la separación familiar. Para ello, realiza mayoritariamente dos tipos de intervención: la capacitación parental y la complementación de las funciones parentales (de Paul et al., 2015). Este grupo se compone de 10 educadores (26,3%) y 28 educadoras (73,7%) de dicho programa, el cual fue específicamente seleccionado porque atiende y da cobertura a la práctica totalidad de menores en situación de riesgo grave o desprotección en el territorio guipuzcoano. Podemos considerar que la plantilla profesional es joven ya que 20 sujetos (52,6%) tiene menos de 36 años, 11 sujetos (28,9) tienen entre 37 y 46 años, y los 5 restantes (13,2%) tienen más de 47 años de edad. La media de años de experiencia en el puesto del total de educadores y educadoras es de 6,32 años con una desviación estándar de 5,67.

## 2.3. Instrumentos de recogida y análisis de datos

En cuanto a la recogida de datos de los educadores, esta se ha realizado siguiendo un diseño de métodos cuantitativo (Creswell y Creswell, 2018). En esta investigación se recogió información cuantitativa del equipo educativo mediante un cuestionario tipo Likert con 4 categorías de respuesta diseñado ad hoc. Las características y criterios de la escala tipo Likert utilizada abarcan el rango de 1 (nada de acuerdo) a

4 (totalmente de acuerdo) tal y como establecen Astudillo y Cheves (2023). Con este tipo de encuestas se busca la descripción y análisis de la realidad en un contexto concreto, identificando dimensiones y variables que ayuden a comprender y comparar en situaciones concretas. La información cuantitativa obtenida se analizó a través del Programa estadístico SPSS 29.0 para las pruebas de normalidad, frecuencias, porcentajes, comparación de medias y correlaciones, y Jamovi 2.6.44 para el cálculo del Alfa de Cronbach y coeficiente Omega de McDonald. Se espera poder cumplimentar en un futuro con una segunda investigación que profundice en los resultados aquí obtenidos a través de la recogida de información mediante técnicas cualitativas

Las dimensiones fueron seleccionadas del cuestionario elaborado y testado por Sáenz-Arrizubieta (2022). Tras la revisión del mismo por parte de cuatro personas expertas en el área de la educación se acordó con una comisión de educadores y educadoras del programa la elección de 3 dimensiones y 14 ítems específicos que componen el instrumento de recogida de datos. Dicha selección de ítems está relacionada con el tipo de estrategias de mediación (proactiva o reactiva) desarrolladas por los educadores, así como con los problemas que han detectado a partir del uso que los adolescentes hacen de las tecnologías digitales. En este sentido la consistencia interna del cuestionario ofrece un buen resultado en el Alfa de Cronbach ( $\alpha=0.871$ ) y coeficiente Omega de McDonald ( $\omega=0.878$ ). Es decir, atendiendo autores como Frias-Navarro (2022) los valores de los coeficientes de alfa de Cronbach y el coeficiente omega de McDonald en torno a .70 y menores a .80 son aceptables, los situados entre .80 y .90 son muy buenos y los situados entre .90 a .95 son excelentes.

En relación con la composición de las variables elaboradas a partir de ítems que conforman las dimensiones, se puede apreciar en la siguiente tabla las óptimas valoraciones ofrecidas en la consistencia interna con el Alfa Cronbach ( $\alpha$ ) y Omega McDonald ( $\omega$ ) en las variables compuestas (tabla 1).

**Tabla 1**

*Consistencia interna de las variables conformadas con ítems en varias variables y dimensiones.*

Variables tipo dimensiones	Alfa Cronbach ( $\alpha$ ) Omega McDonald ( $\omega$ )	Ítems
Variable compuesta: Mediación digital PROACTIVA	(α=0.806)  (ω=0.810)	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
Variable compuesta: Mediación digital REACTIVA	(α=0.692)  (ω=0.741)	Usar Internet juntos/as
		Explicar a el/la menor por qué algunas páginas son peligrosas
		Enseñar a el/la menor a usar Internet de forma segura
		Ayudar a el/la menor cuando algo es difícil de hacer en Internet
		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

Variable compuesta:	( $\alpha=0.796$ )	Detección de dificultades en la gestión del uso de los aparatos digitales por parte de los/as adultos. Detección de usos inadecuados y/o imprudentes de aparatos digitales por parte de las/los menores.
PROBLEMAS Detectados	( $\omega=0.807$ )	Experimentación por el/la menor y/o la familia de algún problema derivado del uso de Internet Discutir por el uso de Medios Digitales
Variable ordinal:		Disponibilidad que muestran las y los educadores a intervenir/ayudar
Variable ordinal:		Habilidad de uso de la tecnología digital de las y los educadores

Respecto al análisis de datos cuantitativos obtenidos se realizaron, entre otras pruebas: Pruebas de normalidad, análisis de descriptivos, análisis de distribución de frecuencias, correlaciones de Pearson, análisis por subgrupos mediante la prueba T de Student y el análisis del tamaño del efecto mediante la D de Cohen (Cohen, 1988) para las diferencias estadísticamente significativas. Respecto a las pruebas de normalidad las 3 variables compuestas ofrecieron una distribución normal con resultados de Shapiro-Wilk: Medidas Proactivas ( $W=.934$ ;  $p=.290$ ); Medidas Reactivas ( $W=.969$ ;  $p=.372$ ); y Detección de problemas ( $W=.941$ ;  $p=.051$ ).

### 3. RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados de los análisis realizados agrupados en cuatro apartados: (a) los problemas detectados por los y las educadoras sociales; (b) la disponibilidad de estos a ayudar en los usos de la tecnología digital e Internet; (c) medidas de actuación para la promoción del uso seguro de la tecnología e Internet, y (d) relación entre problemas y el tipo de mediación.

#### 3.1. Problemas detectados

El análisis de los datos revela que los problemas relacionados con el uso de medios digitales son relativamente frecuentes en las familias objeto de intervención (tabla 2). Entre los ítems evaluados, destaca especialmente la existencia de discusiones por el uso de dispositivos (media 2,87). Precisamente, más del 26,3% de las y los educadores encuestados afirma que las discusiones por el uso de los medios digitales son constantes (siempre).

Aunque algo menos frecuente pero todavía por encima de la media de los problemas detectados (variable compuesta) se encuentran otras dos problemáticas que muestran una distribución de datos muy similar, a saber: dificultades en la gestión del uso de los aparatos digitales por parte de los/as adultos responsables, y usos inadecuados y/o imprudentes de aparatos digitales por parte de las/los menores. En ambos casos, la opción "muchas veces" acumula más de la mitad de las respuestas (60,5% y 55,3% respectivamente) y sus medias se sitúan en torno al 2,74, con un índice de desviación estándar muy parecido que supera ligeramente el 0,7, lo que indica cierto nivel de acuerdo en las respuestas.



**Tabla 2***Problemas detectados por las y los educadores en relación con el uso de los medios digitales.*

	N	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre		Media	Desv. Stand.
		N	%	N	%	N	%	N	%		
Discutir por el uso de Medios Digitales	38	3	7,9	9	23,7	16	42,1	10	26,3	2,87	,906
Detección de dificultades en la gestión del uso de los aparatos digitales por parte de los/as adultos responsables.	38	3	7,9	8	21,1	23	60,5	4	10,5	2,74	,760
Detección de usos inadecuados y/o imprudentes de aparatos digitales por parte de las/los menores.	38	2	5,3	11	28,9	21	55,3	4	10,5	2,71	,732
Media problemas (variable compuesta) <sup>1</sup>	38	--	--	--	--	--	--	--	--	2,67	,628
Experimentación por el/la menor y/o la familia de algún problema derivado del uso de Internet	38	5	13,2	16	42,1	15	39,5	2	5,3	2,37	,786

<sup>1</sup> No se presentan datos de distribución de frecuencias (N y %) para este caso, ya que esta fila hace referencia a la media y la desviación estándar de la variable compuesta resultante. En la tabla, se han ordenado los ítems según el valor de la media incorporando la variable compuesta en su orden correspondiente.

Por último, aunque la experimentación directa de problemas derivados del uso de Internet muestra una media más baja (2,37), no deja de ser relevante que la mayor parte de las respuestas (el 81,6%) se sitúan en los valores centrales de la escala utilizada siendo la opción “Pocas veces” elegida por el 42,1% de los encuestados y la opción “muchas veces” por el 39,5%. Por consiguiente, si bien los conflictos no son tan más frecuentes comparados con los ítems anteriores, su presencia también es relevante.

### 3.2. Disponibilidad que muestran las y los educadores a intervenir y ayudar

En cuanto a la disponibilidad de los educadores para ayudar a los menores en el uso de Internet, los resultados indican que la mayoría de los encuestados se sitúa en las categorías más altas: el 52,6% manifestó estar disponible muchas veces y un 31,6% indicó estar siempre disponible. Por el contrario, ningún participante declaró no estar nunca disponible (0,0%), mientras que un 15,8% afirmó estar disponible pocas veces. Estos datos reflejan una tendencia clara hacia una alta implicación de los adultos en el acompañamiento digital de los menores.

En términos estadísticos, la media obtenida es de 3,16 (en una escala de 1 a 4), lo que confirma un nivel elevado de disponibilidad, mientras que la desviación estándar es de 0,679, lo que indica una dispersión moderada en las respuestas. Este patrón sugiere que, aunque existe cierta variabilidad, la mayoría de las y los educadores se muestra consistentemente dispuesto a ofrecer apoyo en el uso de Internet.

La tabla 3 presenta la distribución de la predisposición para ayudar a los menores en el uso de Internet según dos variables sociodemográficas: edad y género de los educadores. En relación con la edad, se observa que en el grupo de menores de 36 años predomina la categoría “Muchas veces” (70,0%), seguida de “Siempre” (25,0%), mientras que solo un 5,0% se ubica en “Pocas veces”. En el grupo de 37 a 46 años, la disponibilidad se reparte entre “Pocas veces” (27,3%), “Muchas veces” (45,5%) y “Siempre” (27,3%). Por último, en el grupo de mayores de 47 años, la proporción en “Siempre” (40,0%) es igual a

la de “Pocas veces” (40,0%), mientras que “Muchas veces” desciende al 20,0%. Estos datos sugieren que la disposición a colaborar tiende a ser más alta en los educadores más jóvenes, mientras que en los mayores se observa una distribución más equilibrada entre las categorías.

**Tabla 3**

Disponibilidad de ayuda en el uso de las tecnologías digitales, concretamente de Internet, según género y edad.

AEducadores/as (N=38)	Disponibilidad para ayudar a los/as menores a usar Internet								X <sup>2</sup>	Sig.	
	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre				
	N	N	%	N	%	N	%	N			
Edad	<36	0	0,0	1	5,0	14	70,0	5	25,0	6,425	,169
	37-46	0	0,0	3	27,3	5	45,5	3	27,3		
	> 47	0	0,0	2	40,0	1	20,0	2	40,0		
Género	F	0	0,0	5	17,9	16	57,1	7	25,0	2,157	,339
	M	0	0,0	1	10,0	4	40,0	5	50,0		

En cuanto al género, los resultados indican que las mujeres concentran la mayor proporción en “Muchas veces” (57,1%), seguidas de “Siempre” (25,0%) y “Pocas veces” (17,9%). En el caso de los hombres, la categoría más frecuente es “Siempre” (50,0%), seguida de “Muchas veces” (40,0%) y “Pocas veces” (10,0%). Ninguno de los grupos reporta la opción “Nunca”. Estos hallazgos reflejan que, aunque ambos géneros muestran altos niveles de disponibilidad, los educadores tienden a posicionarse más en la categoría máxima, mientras que las educadoras se concentran en la penúltima categoría.

Desde el punto de vista estadístico, las pruebas de chi-cuadrado no revelan diferencias significativas ni por edad ( $X^2=6,425$ ;  $p=.169$ ) ni por género ( $X^2=2,157$ ;  $p=.339$ ), lo que indica que las variaciones observadas no son estadísticamente relevantes. Sin embargo, las tendencias descriptivas sugieren que la edad podría influir en la forma en que se distribuye la disponibilidad, con una mayor concentración en “Muchas veces” entre las y los educadores más jóvenes frente al resto, y una mayor proporción en “Siempre” entre los educadores frente a la opción más elegida por las educadoras “muchas veces”.

### 3.3. Medidas de actuación para la promoción del uso seguro de la tecnología e Internet

Las y los profesionales de la educación social aplican diferentes medidas proactivas y reactivas para acompañar a las y los menores en el uso de Internet. Entre las medidas proactivas, destaca “Hablar con el o la menor sobre lo que hace en Internet”, que obtiene la media más alta (3,03) y concentra el 65,8% de las respuestas en la categoría “Muchas veces” y el 18,4% en “Siempre”, lo que indica una práctica habitual. Le siguen “Explicar por qué algunas páginas son peligrosas” (media=2,84) y “Animar a explorar y aprender por sí mismo” (media=2,76), ambas con una distribución que privilegia las categorías intermedias. En contraste, “Usar Internet juntos/as” presenta la media más baja (2,34), con un 60,5% en “Pocas veces” y ausencia total en “Siempre”, lo que sugiere que esta práctica es poco frecuente (tabla 4).

**Tabla 4**

Medidas para fomentar el uso responsable de la tecnología digital y, específicamente, Internet

	N	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre		Media	Desv. Stand.
		N	%	N	%	N	%	N	%		
P- Hablar con el o la menor sobre lo que hace en Internet	38	0	0,0	6	15,8	25	65,8	7	18,4	3,03	,592
P- Explicar a el o la menor por qué algunas páginas son peligrosas	38	1	2,6	13	34,2	15	39,5	9	23,7	2,84	,823
P- Animar a el o la menor a que explore y aprenda cosas por sí mismo	38	1	2,6	13	34,2	18	47,4	6	15,8	2,76	,751
R- Haber explicado a el o la menor qué se puede hacer cuando se siente mal por algo ocurrido en Internet	38	5	13,5	10	27,0	12	32,4	10	27,0	2,73	1,018
Variable compuesta Medidas Reactivas <sup>1</sup>	37	-	-	-	-	-	-	-	-	2,72	,528
Variable compuesta Proactivas y Reactivas <sup>1</sup>	37	-	-	-	-	-	-	-	-	2,70	,600
Variable compuesta Proactivas <sup>1</sup>	37	-	-	-	-	-	-	-	-	2,68	,793
R- Haber ayudado a el o la menor cuando se ha sentido mal por algo ocurrido en Internet	38	9	23,7	5	13,2	13	34,2	11	28,9	2,68	1,141
P- Enseñar a el o la menor a usar Internet de forma segura	38	2	5,3	14	36,8	17	44,7	5	13,2	2,66	,781
R- Haber Ayudado a el o la menor cuando algo es difícil de hacer en Internet	38	3	7,9	13	34,2	17	44,7	5	13,2	2,63	,819
P- Usar Internet juntos/as	38	1	2,6	23	60,5	14	36,8	0	0,0	2,34	,534

<sup>1</sup>Nota: no se presentan datos de distribución de frecuencias (n y %) para estos casos, ya que esta fila hace referencia a las medias y las desviaciones estándar de las variables compuestas resultantes. En la tabla, se han ordenado los ítems según el valor de la media incorporando las variables compuestas en su orden correspondiente.

En cuanto a las medidas reactivas, los resultados muestran una mayor dispersión. “Haber explicado qué hacer cuando se siente mal por algo ocurrido en Internet” alcanza una media de 2,73, con un 32,4% en “Muchas veces” y un 27,0% en “Siempre”, mientras que “Haber ayudado cuando algo es difícil de hacer en Internet” y “Haber ayudado cuando se ha sentido mal” presentan medias de 2,63 y 2,68, respectivamente, pero con porcentajes más altos en las categorías “Nunca” y “Pocas veces” (hasta un 23,7% en el primer caso). Estas cifras reflejan que, aunque existe disposición para intervenir ante dificultades, la respuesta no es sistemática y depende del tipo de situación.

Las medias compuestas confirman estas tendencias: medidas proactivas (2,68), medidas reactivas (2,72) y conjunto de medidas (2,70), todas en un rango medio-alto, lo que indica una implicación moderada por parte de los educadores. Sin embargo, la variabilidad observada en las desviaciones estándar (hasta 1,141 en algunas medidas reactivas) sugiere diferencias significativas entre participantes. En conjunto, los datos evidencian que las estrategias más orientadas a la comunicación preventiva son más frecuentes que aquellas que implican acciones conjuntas o intervenciones posteriores a un problema.

En el desarrollo de esta investigación se ha visto pertinente conocer cómo varía la aplicación de las medidas dependiendo del interés y la habilidad que tienen las y los educadores sociales con respecto al uso de la tecnología. Así, partiendo de una pregunta categórica de cuatro opciones se agrupó a las y los

educadores sociales que han participado en este estudio en dos grupos. Por un lado, quienes tienen un interés y habilidad nula o baja (N=16) y quienes tienen un interés y habilidad alta o muy alta (N=20).

La tabla 5 muestra la relación entre la aplicación de medidas proactivas y reactivas por parte de los educadores y el nivel de habilidad digital auto-percibido, que también fue medido en una escala de uno a cuatro, siendo los valores 1 y 2 categorizados como “bajo” y 3 y 4 como “alto”. En el caso de las medidas proactivas, los participantes con un nivel alto de habilidad presentan una media de 2,93 (DE=0,483), superior a la de quienes tienen un nivel bajo (media=2,56; DE=0,545). La prueba t de Student indica que esta diferencia es estadísticamente significativa ( $t=-2,097$ ;  $p=.044$ ), con un tamaño del efecto moderado ( $d$  de Cohen=0,687). Estos resultados sugieren que una mayor habilidad digital se asocia con una mayor frecuencia en la implementación de estrategias preventivas, como explicar riesgos o fomentar un uso seguro de Internet.

**Tabla 5.**

Aplicación del tipo de medidas según el interés y la habilidad de la persona educadora.

	Nivel	N	Media	Desv. Stand.	T Student	Sig.	D cohen
Medidas Proactivas	Bajo	20	2,560	,545	-2,097	,044	,687
	Alto	16	2,925	,483			
Medidas Reactivas	Bajo	20	2,500	,820	-1,422	,164	---
	Alto	15	2,888	,773			

En cuanto a las medidas reactivas, aunque los educadores con alta habilidad también presentan una media superior (2,89) frente a los de baja habilidad (2,50), la diferencia no alcanza significación estadística ( $p=.164$ ). Esto indica que, si bien existe una tendencia a que los más competentes intervengan con mayor frecuencia ante problemas surgidos en el uso de Internet, esta relación no es tan consistente como en el caso de las medidas proactivas.

Finalmente cabe señalar que en el estudio de la variación del tipo de medidas aplicadas atendiendo al género y la edad de las y los educadores no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. Luego, la implementación de medidas Proactivas o Reactivas no varía en relación con estas dos variables mencionadas (tabla 6).

**Tabla 6**

Correlación entre las variables detección de problemas, mediación proactiva y mediación reactiva.

		ComMedidas_R	ComMedidas_P
Problemas	Correl. de Pearson	1	,420**
	Sig. (bilateral)		,010
	N	38	37
ComMedidas_R	Correl. de Pearson	,420**	1
	Sig. (bilateral)	,010	<,001
	N	37	37
ComMedidas_P	Correl. de Pearson	,303	,804**
	Sig. (bilateral)	,065	<,001
	N	38	37

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La primera correlación entre las variables Detección de Problemas y Mediación Reactiva es una correlación positiva moderada ( $r=0,420$ ) y estadísticamente significativa al 0,01 ( $p=.010$ ) donde al detectar más problemas, aumenta la mediación reactiva de forma clara y significativa. Sin embargo, no se aprecia correlación estadísticamente significativa entre la detección de problemas y mediación proactiva ( $r=0,303$ ;  $p=.065$ ).

Por otra parte, se aprecia una correlación alta ( $r=0,848$ ) y estadísticamente significativa ( $p < 0,001$ ) en las mediaciones proactiva y reactiva. Es decir, se puede interpretar que quienes aplican una medida casi siempre aplican la otra. A su vez, hay que tener en cuenta que las citadas correlación positivas y significativas no implican necesariamente una relación causal entre las variables.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

A tenor de los resultados obtenidos se constata que los problemas derivados del uso de medios digitales en el entorno familiar son bastante frecuentes. En concreto, las discusiones por el uso de dispositivos destacan como la problemática más común, donde los encuestados señalan que estas situaciones ocurren de forma constante. Este hallazgo coincide con estudios previos que han señalado el conflicto familiar como una de las consecuencias más visibles del uso excesivo o inadecuado de las tecnologías digitales en el hogar (Bartau-Rojas et. Al., 2018).

De esta manera, la existencia de problemas detectados en el uso de la tecnología en menores en riesgo de desprotección conlleva que la convivencia familiar se vea afectada principalmente por la presencia y el uso intensivo de estas tecnologías digitales. Esta idea también aparece en estudios previos (Morillas, 2024), donde se señala la necesidad de una mayor educación, controles parentales, sistemas de verificación de la edad y normas claras y consensuadas en el hogar.

Esta cuestión pone de manifiesto la importancia de la mediación parental y la alfabetización digital como estrategias preventivas. En línea con las conclusiones extraídas por Geurts (2021), la falta de supervisión o la ausencia de criterios claros sobre el uso responsable de la tecnología pueden incrementar la exposición a riesgos, tanto en términos de seguridad como de bienestar emocional.

Asimismo, se identifican otras dos problemáticas estrechamente relacionadas con una incidencia importante. La primera es la dificultad de los adultos para gestionar el uso de dispositivos digitales, y la segunda son los comportamientos inadecuados o imprudentes por parte de los menores. Las respuestas y valores ofrecidos por los educadores reflejan una relación estrecha entre la capacidad de los adultos para ejercer una mediación efectiva y las conductas digitales de los menores. Estos resultados refuerzan la importancia de fortalecer las competencias digitales de los adultos responsables, no solo en términos técnicos, sino también en habilidades educativas y comunicativas (Chaudron et al., 2015).

Otro hallazgo destacable de la investigación es el hecho de que la mayoría de las y los educadores se muestran dispuestos a ayudar y acompañar en el uso de la tecnología, y más concretamente en el uso de Internet. De esta manera se puede afirmar que responden a las funciones generales del educador social que incluyen la incorporación del sujeto de la educación a distintas redes sociales, incluidas las propias del medio digital, para ampliar sus perspectivas educativas, laborales o de participación (ASEDES, 2004). Los datos revelan una actitud mayoritariamente proactiva, puesto que, con una media de 3,16 sobre 4, se evidencia un alto nivel de compromiso, especialmente entre los educadores más jóvenes. Aunque las diferencias por edad y género no resultan estadísticamente significativas, las tendencias observadas

sugieren que la edad podría influir en la forma en que se manifiesta esta disponibilidad, siendo más frecuente la disposición constante entre los educadores más jóvenes.

Respecto a las medidas de actuación proactivas, se observa una mayor presencia de estrategias centradas en la comunicación, como hablar con los menores sobre su actividad en línea o explicar los riesgos asociados a ciertos contenidos. Estas acciones obtienen medias superiores a la media de las medidas proactivas (2,68) reflejando una orientación preventiva por parte de los profesionales. En cambio, las medidas que implican una participación conjunta o intervenciones en el uso de Internet, como navegar juntos, son menos frecuentes. Esto podría indicar barreras relacionadas con el tiempo disponible, la sensación de intromisión o ausencia de privacidad en los menores o la falta de competencias digitales de los educadores tal y como concluye Suárez (2025), lo que plantea la necesidad de reforzar la mediación activa y la colaboración directa en el uso de Internet.

Las medidas reactivas, por su parte, presentan una mayor variabilidad en su aplicación. Aunque existe una disposición general a intervenir ante situaciones problemáticas, la falta de pautas consensuadas en estas respuestas sugiere la necesidad de protocolos más claros y formación específica para afrontar situaciones de riesgo digital.

Una aportación relevante de este estudio es la constatación de que la aplicación de medidas proactivas varía significativamente atendiendo al nivel de habilidad digital auto-percibido de las y los educadores. Los participantes con alta habilidad digital auto-percibida presentan una media significativamente superior (2,93) en comparación con aquellos con baja habilidad (2,56). Este hallazgo coincide con investigaciones previas que destacan que la alfabetización digital de los educadores es un factor clave para la implementación efectiva de estrategias preventivas en contextos educativos (Hatlevik & Christophersen, 2013).

Finalmente, los resultados muestran que la detección de problemas se relaciona significativamente con las estrategias de mediación digital reactiva. Es decir, la identificación de problemas conlleva que se adopten medidas reactivas para solventar las dificultades del momento. Además, existe una fuerte relación entre las mediaciones proactivas y reactivas indicando que son prácticas complementarias y que, por tanto, los educadores que implementan acciones preventivas también desarrollan respuestas correctivas. Este patrón apunta a la necesidad de enfoques formativos integrales que potencien ambas dimensiones para garantizar entornos educativos más seguros y adaptativos.

Atendiendo a las limitaciones del estudio se puede citar el tamaño de la muestra reducido, que puede afectar la generalización de los resultados. Otra limitación es la posible influencia de factores contextuales no controlados, como la cultura institucional o la experiencia de los profesionales, que podrían influir en la relación entre detección de problemas y el tipo de mediación digital. Para finalizar, también conviene advertir que las correlaciones estadísticamente significativas encontradas no implican relación causal entre las variables, y por tanto, los resultados deben interpretarse con cautela.

## 5. ENLACES

Cuestionario de educadores DOI: <https://zenodo.org/records/17483153>

## 6. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

La recogida de datos se realizó siguiendo los criterios éticos de consentimiento y confidencialidad de la Convención de Helsinki y contando con el Informe favorable del Comité de Ética para las Investigaciones con Seres Humanos, sus muestras y sus datos (CEISH-UPV/EHU).

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alismaiel, O. A. (2023). Digital media used in education: the influence on cyberbullying behaviors among youth students. *International journal of environmental research and public health*, 20(2), 1370. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021370>
- Amran, M., Roslan, M. y Sommer, W. (2024). Compulsive digital use: the risk and link of loneliness among adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 36(4), 419-423. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2024-0047>
- Asociación Estatal de Educación Social (2007). *Documentos profesionalizadores*. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/documentos/143.pdf>
- Astudillo, M. P. y Cehve, F. (2021). La escala de Likert en la medición de las TIC y la exclusión social. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 14(3), 375-383.
- Barreto, J. I. y Lezcano, A. (2023). Análisis y fundamentación de los diseños de investigación: explorando los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos basados en Creswell & Creswell (2018). *Revista UNIDA Científica*, 7(2), 110-117.
- Bartau-Rojas, I., Aierbe-Barandiaran, A. y Oregui-González, E. (2018). Mediación parental del uso de Internet en el alumnado de Primaria: creencias, estrategias y dificultades= Parental mediation of the Internet use of Primary students: Beliefs, strategies and difficulties. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 54, 1, 71-79.
- Behan-Devlin, J. (2024). Digital technology in children's safeguarding social work practice in the 21st century: a scoping review. *The British Journal of Social Work*, 54(7), 2957-2976. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcae071>
- Bozzola, E. (2021). Media use during childhood and adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 967. <https://doi.org/10.3390/ijerph18030967>
- Bozzola, E., Spina, G., Agostiniani, R., Barni, S., Russo, R., Scarpato, E., Di Mauro, A., Di Stefano, A. V., Caruso, C., Corsello, G. y Staiano, A. (2022). The Use of Social Media in Children and Adolescents: Scoping Review on the Potential Risks. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 9960. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169960>
- Buendía, L. Colas, M.P. y Hernández, F. (1998). *La investigación por encuesta. Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Calderón Gómez, D. (2020). Technological socialization and digital inclusion: Understanding digital literacy biographies among young people in Madrid. *Social Inclusion*, 8(2), 222-232. <http://doi.org/10.17645/si.v8i2.2601>
- Canadian Paediatric Society, Digital Health Task Force, Ottawa, Ontario. (2019). Digital media: Promoting healthy screen use in school-aged children and adolescents. *Paediatrics & Child Health*, 24(6), 402-408.
- Chaudron, S., Di Gioia, R. y Gemo, M. (2015). *Young children (0-8) and digital technology. A qualitative exploratory study across seven countries*. Joint Research Centre. European Commission.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). Routledge

- Creswell, J. W. y Creswell, D. J. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Deganis, I., Haghian, P. Z., Tagashira, M. y Alberti, A. (2021). Leveraging digital technologies for social inclusion. *United Nations Department of Economic and Social Affairs*, 1-6. [https://social.desa.un.org/sites/default/files/inline-files/PB\\_92.pdf](https://social.desa.un.org/sites/default/files/inline-files/PB_92.pdf)
- 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 Intervencion*, 24(2), 105-120.
- Freed, D., Consolvo S., Cosley D., Kelley P. G., Ricart E., Thomas K. y Bazarova N. N. (2025). Help-seeking and coping strategies for technology-facilitated abuse experienced by youth. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction* 9, 1–25. <https://doi.org/10.1145/3710992>
- Frías-Navarro, D. (2022). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- George, M. J., Jensen, M. R., Russell, M. A., Gassman-Pines, A., Copeland, W. E., Hoyle, R. H. y Odgers, C. L. (2020). Young Adolescents' Digital Technology Use, Perceived Impairments, and Well-Being in a Representative Sample. *The Journal of pediatrics*, 219, 180–187. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2019.12.002>
- Geurts, S. M., Koning, I. M., Vossen, H. y Van den Eijnden, R. J. (2022). A qualitative study on children's digital media use and parents' self-interest. *Journal of Child and Family Studies*, 31(7), 2015-2026.
- Gkolemi, M., Papadopoulos, P., Markatos, E. y Kourtellis, N. (2022, June). YouTubers Not MadeForKids: Detecting channels sharing inappropriate videos targeting children. *In Proceedings of the 14th ACM Web Science Conference 2022* (pp. 370-381). <https://doi.org/10.1145/3501247.3531556>
- Gutiérrez-Ochoa, S. M., Díaz-Torres, C. H. y Belandria-Vivas, L. M. (2024). Influencia de las nuevas tecnologías en la adolescencia: riesgos y beneficios. *Gestión y Desarrollo libre*, 9(18). <https://doi.org/10.18041/2539-3669/gestionlibre.18.2024.12104>
- Hatlevik, O.E. y Christophersen, K.A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education*, 63, 240-247. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.015>
- 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. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i1.1478>
- Lybeck, R., Koironen, I. y Koivula, A. (2024). From digital divide to digital capital: the role of education and digital skills in social media participation. *Universal Access in the Information Society*, 23(4), 1657-1669. <https://doi.org/10.1007/s10209-022-00961-0>
- Morillas, M. (2024). Menores vulnerables y redes sociales: nuevos retos jurídicos en la protección ante el uso inadecuado: edad, educación y controles por defecto. *Revista Internacional de Doctrina y Jurisprudencia*, (32), 47-70.
- OCDE. (2025). *¿Cómo es la vida de los niños en la era digital?* Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/0854b900>.
- Paus-Hasebrink, I., Sinner, P. y Prochazka, F. (2014). *Children's online experiences in socially disadvantaged families*. <https://n9.cl/i4ncs>
- Pawluczuk, A. (2020). Digital youth inclusion and the big data divide: examining the Scottish perspective. *Internet Policy Review*, 9(2). <https://doi.org/10.14763/2020.2.1480>



- Pazdur, M., Tutus, D. y Haag, A. C. (2025). Risk Factors for Problematic Social Media Use in Youth: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *Adolescent Research Review*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s40894-025-00264-4>
- Pedrouzo, S. B., Jaitt, M., Núñez, J., Lamas, F. y Krynski, I. (2024). Adolescencia y bienestar digital: herramientas para los profesionales de la salud. *Arch Argent Pediatr*, 122(1). <http://dx.doi.org/10.5546/aap.2023-10199>
- Sáenz-Arrizubieta, E. (2022). Análisis de la anomia digital en menores atendidos por el servicio de protección a la infancia y adolescencia de Guipúzcoa. Doctoral dissertation, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea).
- Salmerón-Ruiz, M. A., de Ribera, C. G., Barberán, V. S., Ives, L. E. y Álvarez-Pitti, J. (2025). Impact of digital media on development and physical health. *Anales de Pediatría* (English Edition), 503876. <https://doi.org/10.1016/j.anpede.2025.503876>
- Santos Albardía, M., Peña-Fernández, S. y Agirreazkuenaga, I. (2025). Technology, education and critical media literacy: potential, challenges, and opportunities. *Frontiers in Human Dynamics*, 7, 1608911. <https://doi.org/10.3389/fhumd.2025.1608911>
- Shychuk, M., Joseph, N. y Thompson, L. A. (2022). Social media use in children and adolescents. *JAMA pediatrics*, 176(7), 730-730.
- Sina, E., Buck, C., Ahrens, W., Coumans, J. M., Eiben, G., Formisano, A. y I. Family Consortium. (2023). Digital media exposure and cognitive functioning in European children and adolescents of the I. Family study. *Scientific reports*, 13(1), 18855. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-45944-0>
- Suárez, A. Y. (2025). Competencia digital y crianza en la era de las redes sociales. *Enunciación*, 30(1), 74-89.
- UNESCO. (2024). *Digital competencies and skills*. <https://www.unesco.org/en/communication-information/digital-competencies-skills> (Accessed October 2, 2025).
- Ure-de-Oliveira, R. y Bonilla-Algovia, E. (2025). Brechas digitales e inclusión educativa: Percepciones de la comunidad educativa en España. *Ciencias de la Educación*, 15(8), 939. <https://doi.org/10.3390/educsci15080939>
- Vente, T., Daley, M., Killmeyer, E. y Grubb, L. K. (2020). Association of social media use and high-risk behaviors in adolescents: Cross-sectional study. *JMIR pediatrics and parenting*, 3(1), e18043. <https://doi.org/10.2196/18043>
- Virós-Martín, C., Jiménez-Morales, M. y Montaña-Blasco, M. (2025). Adolescentes, TikTok e Instagram: percepciones sobre el impacto de las tecnologías digitales en su vida social. *Revista De Comunicación*, 24(1), 519–537. <https://doi.org/10.26441/RC24.1-2025-3774>
- World Medical Association. (2025). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human participants. *JAMA*, 333(1), 71–74. <https://doi.org/10.1001/jama.2024.21972>

---

## INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

### Elixabete Sáenz Arrizubieta

UPV/EHU

Doctora del programa de Educación: Escuela, Lengua y Sociedad por la Universidad del País Vasco (2022) y miembro de la Cátedra UNESCO de Comunicación y Valores Educativos (desde 2021). Licenciada en Derecho (2002), Diplomada en Educación Social (2005) y Máster en Investigación en ámbitos socioeducativos (2013) por la Universidad del País Vasco (UPV-EHU). Educadora Social dedicada a la promoción y protección de la infancia,

la cooperación al desarrollo y la educación intercultural y comunitaria. Profesora en los estudios de Grado de Educación Social y Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco desde marzo de 2014 y Coordinadora del Practicum del Grado de Educación Social desde 2021. En su recorrido investigativo destaca su trabajo en el campo de la tecnología educativa con una línea de investigación especializada en el análisis de los riesgos digitales para adolescentes en situación de vulnerabilidad. Al mismo tiempo desarrolla una segunda línea de investigación acerca de la profesión de Educación Social junto con el Colegio de Educadores y Educadoras Sociales del País Vasco y otras universidades del Sistema Universitario Vasco.

### **Arkaitz Lareki Arcos**

UPV/EHU

Profesor Pleno en la Universidad del País Vasco (categoría equivalente a Profesor Catedrático en el sistema de contratación laboral). Cuenta con amplia experiencia profesional en el ámbito de la educación no formal y formal, de entre la que hay que destacar los 8 años como docente en Educación Obligatoria. Obtuvo su primer contrato en la UPV/EHU en 2002 ocupando, durante los primeros años, diferentes figuras docentes de carácter no permanente: profesor asociado, profesor laboral interino. En el año 2011 obtiene la plaza de profesor agregado (Profesor Contratado Doctor), y en el 2022 la de Profesor Pleno. Su experiencia docente y de investigación se adscribe al departamento de Didáctica y Organización Escolar, trabajando especialmente los temas ligados a dos ejes: la tecnología educativa y la atención a la diversidad e inclusión socioeducativa. Ha ocupado relevantes cargos de gestión académica, siendo en la actualidad el director del Programa de Doctorado en "Educación: Escuela, Lengua y Sociedad" de la UPV/EHU. Es de destacar que durante este periodo de tiempo ha realizado diversas estancias de investigación y ha colaborado con centros educativos y otros diversos organismos públicos sobre temáticas vinculadas a sus líneas de investigación.

### **Jon Altuna Urdin**

UPV/EHU

Profesor y miembro de la Cátedra UNESCO en Comunicación y Valores Educativos (desde 2018). También es miembro de la Agencia Estatal de Investigación (Área de Coordinación y Evaluación) dependiente del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (desde 2019). Es técnico informático (1993), profesor especializado en Educación Física (1996), licenciado en Psicopedagogía (1998), graduado en Educación Primaria con mención en Lengua Extranjera (Inglés) (2017) y doctor en Intervención Psicopedagógica (2010) por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Es profesor de la Universidad del País Vasco desde 2007 y actualmente trabaja a tiempo completo en el Departamento de Ciencias de la Educación (UPV/EHU). Ha sido coordinador del Grado en Pedagogía durante 3 años, miembro de la comisión de másteres de secundaria durante 2 años y director de formación continua de la Universidad del País Vasco durante 4 años (2021-2025). Sus líneas de investigación se centran en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la pedagogía del trabajo, la formación profesional y la tecnología educativa a través del análisis del uso y los riesgos de Internet, tanto en menores como en adultos.



Los textos publicados en esta revista están sujetos a una licencia de Reconocimiento 4.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en: [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir por igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).