

# Seguridad y protección digital de la infancia: retos de la escuela del siglo XXI

Rakel Gamito Gomez  
Pilar Aristizabal Llorente  
María Teresa Vizcarra Morales  
Irati León Hernández

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España.  
rakel.gamito@ehu.eus  
p.aristizabal@ehu.eus  
mariate.bizkarra@ehu.eus  
irati.leon@ehu.eus



Recibido: 14/6/2019  
Aceptado: 30/9/2019  
Publicado: 30/1/2020

## Resumen

Internet está totalmente integrado en la vida de la población infantil y preadolescente. Dicho colectivo adquiere habilidades técnicas con facilidad, pero carece de competencias digitales suficientes para garantizar el uso seguro de la red. El presente estudio busca conocer los hábitos, las experiencias y la percepción de riesgo referente al uso de Internet en alumnado de 9 a 12 años, y así ofrecer al personal docente las claves para fomentar la ciberseguridad en el aula. Los datos se han obtenido mediante la observación de una acción formativa en la que han participado 353 alumnos y alumnas de cuarto, quinto y sexto curso de educación primaria durante los años 2015, 2016, 2017 y 2019. Los resultados constatan la alta presencia de los dispositivos móviles y que, a pesar de su corta edad, se repiten los testimonios de situaciones conflictivas en la red. Por ello, las voces reclaman formación y ayuda para trabajar contenidos y aspectos relacionados con la seguridad digital. Es importante que el personal docente reflexione y se forme en convivencia en línea positiva para empoderar y proteger a la población menor de edad en el contexto digital desde las primeras conexiones.

**Palabras clave:** tecnologías de la información y de la comunicación; Internet; ciberseguridad; enseñanza primaria; preadolescencia; profesorado

## Resum. *Seguretat i protecció digital de la infància: reptes de l'escola del segle XXI*

Internet està totalment integrat en la vida de la població infantil i preadolescent. Aquest col·lectiu adquireix habilitats tècniques amb facilitat, però no té prou competències digitals per garantir-ne l'ús segur. El present estudi busca conèixer els hàbits, les experiències i la percepció de risc referent a l'ús d'Internet en alumnat de 9 a 12 anys i, així, oferir al personal docent les claus per enfortir la ciberseguretat a l'aula. Les dades s'han obtingut mitjançant l'observació d'una acció formativa en què han participat 353 alumnes de quart, cinquè i sisè curs d'educació primària durant els anys 2015, 2016, 2017 i 2019. Els resultats constaten l'alta presència dels dispositius mòbils i que, malgrat la seva curta edat, es repeteixen els testimonis de situacions conflictives a la xarxa. Conseqüentment, les veus

reclamen formació i ajuda per treballar continguts i aspectes relacionats amb la seguretat digital. És important que el personal docent reflexioni i es formi en convivència en línia positiva per donar poder i protegir la població menor d'edat en el context digital des de les primeres connexions.

**Paraules clau:** tecnologies de la informació i de la comunicació; Internet; ciberseguretat; ensenyament primari; preadolescència; professorat

**Abstract.** *Digital safety and protection of children: Challenges of the 21st-century school*

The Internet is fully integrated into the lives of children and pre-adolescents. This age group acquires technical skills easily, but lacks sufficient digital skills to ensure the safe use of such technologies. This study seeks to determine the habits, experiences and perception of risk regarding the use of Internet in students aged 9 to 12 years old and thus offer teachers keys to improving cybersecurity in the classroom. The data were obtained over the period 2015–2019 by observing a training action in which 353 students in the fourth, fifth and sixth year of primary education participated. The results confirm the widespread presence of mobile devices and that, in spite of the young age of these students, conflictive situations are repeated in the network. To tackle these issues, training and assistance are needed to work with content and aspects related to digital security. In this regard, it is important that teaching staff reflect on and be trained in positive online coexistence to empower and protect minors in the digital world from their very first connections.

**Keywords:** information and communication technologies; Internet; cybersecurity; primary education; pre-adolescence; teachers

### Sumario

- |                 |                             |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método       | Referencias bibliográficas  |
| 3. Resultados   |                             |

## 1. Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y especialmente Internet, han reconfigurado nuestras vidas. Actualmente formamos parte de una sociedad interactiva, vivimos en hogares multipantalla y las opciones de ocio que nos rodean son mayoritariamente digitales. La red ya no es solo un lugar donde buscar información, sino que constituye un espacio casi ilimitado donde expresarse, interactuar y compartir (Domínguez, 2016).

En el caso de la población preadolescente, Internet y las redes sociales digitales se han convertido en herramientas indispensables para su actividad diaria (García, López-de-Ayala y Catalina, 2013). La red de redes es hoy un espacio donde explorar y desarrollar rasgos de la identidad, la socialización y la colaboración (Segovia, Mérida, Olivares y González, 2016).

Sin duda, estas nuevas formas de comunicación aportan grandes oportunidades y una gratificación emocional (Colás, González y De Pablos, 2013),

pero a todo beneficio le acompaña un riesgo. El uso de Internet y de las redes sociales digitales expone a diario a la población preadolescente a ciertos peligros que pueden afectar de manera negativa a su identidad (Segovia et al., 2016).

En primer lugar, se debe tener en consideración que la población menor de edad se muestra dispuesta a publicar un gran abanico de temas relacionados con su vida privada en tiempo real (Gil, 2013). Hay quienes hablan de *generación transparente* (Sabater, 2014, p. 28).

El objetivo de dicha práctica es sentirse parte y/o recibir la aceptación del grupo de iguales. Por ello, conseguir la aprobación y recibir un *like* se convierte en algo vital e impacta directamente en la autopercepción y en la autoestima del sector más joven (Domínguez, 2016; Sherman, Payton, Hernandez, Greenfield y Dapretto, 2016).

En este sentido y teniendo en cuenta que, en ocasiones, la respuesta que se recibe a través de las redes sociales digitales puede resultar negativa, las relaciones sociales vía Internet pueden llegar a ser de alta intensidad y emocionalmente complejas. Es decir, no gestionar debidamente la información y/o la comunicación en la red puede tener consecuencias no deseadas en la vida de las personas (Argente, Vivanco, Alemany y García-Fornes, 2017).

Asimismo, el número de casos de ciberacoso, sexteo (sextorsión), ciberengaño pederasta (en inglés, *grooming*) y exposición a contenidos inadecuados incrementa año tras año e implican a un importante número de menores (Cressato, 2017; De Santisteban y Gámez-Guadix, 2018; Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson, 2011; Montiel, 2016; Sáenz, Altuna y Lareki, 2018; Ševčíková, 2016; Ševčíková, Simon, Daneback y Kvapilík, 2015).

El ciberacoso hace referencia al acoso continuado entre iguales haciendo uso de los medios digitales: insultos, amenazas, rumores, suplantación de la identidad... (Garaigordobil, 2011). Gran parte de la población preadolescente reconoce que en su entorno ocurren fenómenos de acoso, como agresiones verbales y situaciones de exclusión (Álvarez-García, Barreiro-Collazo y Núñez, 2017). Hay estudios (Donoso, Rubio y Vilà, 2019) que, incluso, muestran que el ciberacoso es un bucle circular donde las víctimas se convierten en potenciales agresores y así se perpetúa y se expande el fenómeno.

El sexteo consiste en el intercambio de mensajes y/o de material íntimo (Ringrose, Harvey, Gill y Livingstone, 2013). El riesgo se centra en las posibles consecuencias de la práctica: la sextorsión, la difusión de material íntimo y/o sexual de una persona sin su consentimiento (Klettke, Hallford y Mellor, 2014; Zubiri, Ugalde y Aizpitarte, 2017).

El ciberengaño pederasta se basa en el conjunto de acciones deliberadas que una persona adulta lleva a cabo para crear lazos de confianza con un niño o una niña para, posteriormente, dar paso al acoso sexual (solicitud de material erótico, propuesta de relaciones sexuales...) (UNICEF, 2014). En el proceso, el menor o la menor de edad entiende las solicitudes como señas de amistad (UNICEF, 2017).

Todos los conflictos aquí descritos pueden estar vinculados entre sí y todas las situaciones de riesgo pueden llegar a tener repercusiones graves en las etapas

infantil y adolescente (Garaigordobil y Manchibarrena, 2017). Además, la población menor de edad es el grupo más vulnerable en el ámbito de cibercriminalidad, puesto que los niños y las niñas carecen de estrategias para responder ante las situaciones de riesgo en línea (Fernández-Montalvo, Peñalva, Irazabal y López-Goñi, 2017; Garmendía, Jiménez, Casado y Mascheroni, 2016).

Así, el sector más joven de la sociedad se enfrenta a un nuevo reto: desarrollar las competencias y las aptitudes digitales que requiere el contexto actual para garantizar un uso correcto y responsable de la red (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014). Para ello, demandan formación, atención y ayuda adulta (Fernández-Montalvo et al., 2017). Hay que formar y empoderar a la población joven para que sean personas autónomas y críticas, tanto en los espacios sin conexión como en los que se encuentran en línea.

Actualmente, son muchas las iniciativas para fomentar el uso autónomo y seguro de Internet que se implementan en centros y/o entidades educativas (Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Maganto, Bernarás y Jaureguizar, 2016). Los objetivos de dichos programas son, entre otros, dar a conocer los riesgos, prevenir los conflictos y fortalecer el uso seguro de Internet.

Los programas «¡Ciberprotégete!» (Bécares, 2014) y «Ciber expert@» (Policía Nacional, s. f.), estudios pilotos sobre talleres educativos para el uso saludable de Internet y redes sociales en la adolescencia (talleres RedSocs) (Prats, Torres, Oberst y Carbonell, 2018), la red social de acceso restringido Pesedia para aprender a detectar acciones de riesgo (Argente et al., 2017), el estudio con alumnado navarro de sexto de educación primaria (Irazabal, Montalvo y Peñalva, 2013), la campaña #Likezibereskubideei (#Likeciberderechos) de la Diputación Foral de Gipuzkoa (s. f.) o las jornadas escolares sobre ciberseguridad, junto con la gran cantidad de material orientativo y didáctico que ofrece el Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE, 2017) e Internet segura for kids (is4k, s. f.) son un ejemplo de ello.

Además, también son abundantes los trabajos que recogen el diseño de programas centrados en la prevención del ciberacoso, como «Prev@cib» (Ortega, Buelga y Cava, 2018), estudios que miden el impacto de propuestas como «Asegúrate», en Andalucía (Del Rey, Mora-Merchán, Casas, Ortega y Elipe, 2018), e incluso iniciativas gubernamentales como «Bizikasi» (Gobierno Vasco, 2018) en contra del acoso escolar.

Aun así, los recursos aquí enumerados no responden a las necesidades de formación de la población preadolescente. Mientras los datos revelan que el acceso a Internet se normaliza de manera cada vez más precoz (INE, 2018; INTEF, 2016), la gran mayoría de iniciativas están dirigidas a alumnado de educación secundaria obligatoria.

Atendiendo a esto, la presente investigación quiere indagar sobre la realidad digital de los menores de edad para, así, poder identificar sus necesidades formativas en ciberseguridad. Para ello, las características de la sociedad digitalizada y el uso seguro de Internet se han dirigido a la praxis educativa y se ha valorado una acción formativa sobre seguridad en línea dirigida al alumnado de educación primaria.

Por tanto, el presente trabajo ha respondido a los siguientes objetivos:

1. Analizar los hábitos de uso, las experiencias conflictivas y la percepción de riesgo referentes al uso de Internet entre el alumnado de cuarto, quinto y sexto de educación primaria (de 9 a 12 años).
2. Conocer si existe necesidad de fortalecer el uso seguro de Internet en el aula desde edades tempranas, mediante la valoración de una acción formativa dirigida al alumnado de cuarto, quinto y sexto de educación primaria (de 9 a 12 años).

## 2. Método

Esta investigación tiene su origen en el interés de un centro de Vitoria-Gasteiz (Álava) por implementar la prevención de riesgos de Internet en su plan formativo de la etapa de enseñanza primaria. Con dicho fin se ha diseñado *ad hoc* y puesto en marcha una acción formativa para fortalecer la ciberseguridad del alumnado de cuarto, quinto y sexto curso, no sin antes entender los significados de la realidad diaria en línea de los protagonistas (Sandfín, 2000).

Así pues, desde el inicio se optó por situar el foco en la praxis, encuadrar la investigación en el paradigma cualitativo y fundamentar el diseño metodológico en la investigación basada en la acción propuesta por Cochran-Smith y Lytle (2002). Así, la planificación, la puesta en marcha, la observación y la valoración de la propuesta didáctica se han repetido de manera cíclica (Lewin, 1946; Kemmis y McTaggart, 1992; Elliot, 1993) con cada uno de los dieciséis grupos participantes a lo largo de los años 2015, 2016, 2017 y 2019.

Durante la acción formativa los participantes y las participantes han trabajado reflexivamente conceptos y competencias digitales relacionados con los riesgos de Internet y, a través de diversas dinámicas grupales, se ha respondido a las percepciones y necesidades de formación del alumnado. En definitiva, mediante la intervención se ha querido responder a los problemas educativos planteados por el centro, siempre con la intención de conocer y mejorar la realidad estudiada (Pérez-Serrano, 2014).

A su vez, el registro y el análisis de los testimonios, las actitudes y la implicación activa del alumnado observados durante las sesiones formativas han permitido realizar un diagnóstico de la situación. De esta manera, la intervención ha sido la base para estudiar el fenómeno desde dentro (Richards y Morse, 2012).

### 2.1. Participantes

El protagonista principal de la investigación ha sido el alumnado de cuarto, quinto y sexto de educación primaria (de 9 a 12 años) de un centro educativo público ubicado en Vitoria-Gasteiz. Ha cumplido un rol activo durante todo el desarrollo de la acción formativa y, a su vez, de la investigación basada en la acción.

En total han participado 353 alumnos y alumnas de forma equilibrada en cuanto a sexo. Han estado divididos en dieciséis grupos: cuatro grupos de sexto curso (84), seis grupos de quinto (136) y seis grupos de cuarto (133) (tabla 1).

**Tabla 1.** Número de participantes según curso y sexo

	4.º	5.º	6.º	Total
Chicas	74	71	40	185 (52,4%)
Chicos	59	65	44	168 (47,6%)
Total	133	136	84	353

Fuente: elaboración propia.

El centro docente involucrado pertenece al sistema educativo público de la Comunidad Autónoma Vasca, gestionado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. A partir de la iniciativa Escuela 2.0, el alumnado de quinto y sexto de educación primaria del centro dispone de un ordenador portátil propio desde hace varios años que utiliza de manera transversal en las asignaturas para trabajar en espacios virtuales de manera colaborativa. En el curso 2017-2018 se implantó la misma medida también en cuarto curso. La selección para la puesta en marcha de la acción formativa se ha basado en la iniciativa y en la solicitud del propio centro.

## 2.2. Instrumentos

La investigación ha analizado una realidad compleja que requiere una perspectiva multimodal del uso de los instrumentos (Merriam en Pérez Serrano, 2014). Por lo tanto, se han utilizado instrumentos de diferente tipología para la recogida de la información sobre el desarrollo tanto de la acción formativa como de la investigación:

- Cuestionario inicial *ad hoc* compuesto por diez preguntas de respuesta abierta sobre los hábitos de uso de las TIC, las experiencias de riesgo vividas en la red y la formación previa en torno a los riesgos de Internet. El cuestionario se ha realizado en línea, individualmente y anónimamente.
- Grabaciones de audio y transcripciones de las mismas sobre el desarrollo de las acciones formativas. En ellas se han recogido, principalmente, las respuestas y los testimonios de los participantes y las participantes en referencia al objeto de estudio.
- Notas de campo personales sobre el desarrollo de las acciones formativas. En ellas se han recogido, principalmente, las actitudes y la participación del alumnado.
- Cuestionario final *ad hoc* para valorar la acción formativa, compuesto por cinco preguntas de respuesta abierta relacionadas con el valor didáctico de

las sesiones y el interés por trabajar la temática en el ámbito educativo. El alumnado ha cumplimentado el cuestionario al final de la acción formativa, en línea, individualmente y anónimamente.

### *2.3. Procedimiento*

La acción formativa diseñada se puso en marcha por primera vez en el curso escolar 2014-2015 y se ha repetido consecutivamente en los cursos 2015-2016, 2017-2018 y 2018-2019. En la primera ocasión participaron tres grupos de quinto y cuatro de sexto de primaria, entre el 24 de febrero y el 12 de marzo de 2015. Posteriormente participaron tres grupos de quinto entre el 1 y el 17 de marzo de 2016. En 2017 los grupos protagonistas fueron tres de cuarto curso, y la acción formativa se llevó a cabo entre el 23 de noviembre y el 5 de diciembre. Por último, tres nuevos grupos de cuarto curso participaron entre el 20 de febrero y el 5 de marzo de 2019.

En cada ocasión se ha seguido la metodología de trabajo propia de la investigación basada en la acción. El primer paso ha consistido en realizar las tareas de planificación (coordinación con el centro y la firma del consentimiento informado). Una semana antes de la puesta en marcha de la acción formativa, el alumnado ha cumplimentado el cuestionario inicial con el que el equipo de investigadoras ha logrado una fotografía previa sobre los hábitos de uso de las TIC de cada grupo participante.

Posteriormente se han desarrollado cada una de las tres sesiones de carácter semanal de la acción formativa, con una duración de 45 minutos cada una. Durante las sesiones se han trabajado los principales riesgos de la red, la construcción y el impacto de la identidad digital, así como las medidas preventivas para garantizar el uso seguro de Internet (tabla 2).

En las sesiones se han generado debates, tanto en grupo grande como en grupo pequeño, para fomentar procesos de reflexión y análisis crítico sobre los hábitos de uso y las situaciones conflictivas habituales que se dan en la red. En todo momento las actividades se han presentado a modo de juegos atractivos de manera que el alumnado se implicara de manera activa.

El desarrollo de las sesiones formativas ha sido observado mediante notas de campo sobre las preguntas, las interacciones y/o las actitudes del alumnado participante. Además, todos los testimonios aportados durante el desarrollo de las sesiones han sido grabados para que las transcripciones y las notas de campo se retroalimentaran.

Una vez finalizada la acción formativa, el alumnado ha cumplimentado un cuestionario de valoración que ha sido de gran ayuda para conocer algunas claves emergentes relativas a la praxis. De esta manera, se han identificado aspectos a tener en cuenta para fomentar el uso responsable de Internet en un aula de enseñanza primaria.

**Tabla 2.** Sesiones y contenido de la acción formativa

Sesión (45 min)	Contenidos
1.ª sesión: Privacidad y riesgos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hábitos de uso.</li> <li>– Gestión de la privacidad: protección activa de los datos personales y de la privacidad.</li> <li>– Riesgos: ciberengaño pederasta, sexteo (sextorsión), ciberacoso, contenidos inadecuados y adicción.</li> </ul>
2.ª sesión: Identidad digital	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identidad digital: concepto, componentes y reputación.</li> </ul>
3.ª sesión: Uso seguro	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Estrategias activas para identificar conductas incorrectas.</li> <li>– Medidas de protección para el uso seguro y el bienestar.</li> <li>– Actitud crítica.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

#### 2.4. Análisis de datos

En el caso de los cuestionarios, se han realizado operaciones estadísticas básicas mediante un software de cálculo. Las transcripciones y las notas de campo de la acción formativa, en cambio, han sido estudiadas mediante un sistema categorial de codificación axial jerarquizada generado *ad hoc* a través del software de análisis cualitativo NVivo 12, donde las categorías de análisis han emergido de manera inductiva. El sistema categorial ha servido, a su vez, para estructurar el apartado de los resultados.

La tabla 3 recoge el sistema categorial utilizado para el análisis cualitativo, donde los recursos hacen referencia al número de archivos que contienen la información relacionada con la categoría correspondiente, y el número de referencias es la cantidad de párrafos que recogen voces con información sobre dicha categoría. El porcentaje también hace referencia a la cantidad de párrafos de una categoría, pero en relación al total, puesto que la unidad de análisis ha sido el párrafo.

La codificación de la información se ha realizado mediante el contraste cruzado por dos investigadoras del equipo. Con el fin de conocer la consistencia de las categorías, el proyecto creado en NVivo ha sido analizado por dos investigadoras, lo que ha generado dos archivos de análisis que se han fusionado para calcular el porcentaje de coincidencia. Se ha calculado el índice Kappa (Cohen, 1960) que ofrece el software NVivo 12, y se ha obtenido un promedio de coincidencia  $K = 0,89$ .

A su vez, la diversidad de instrumentos utilizados ha permitido realizar una triangulación y garantizar, así, la veracidad de la información recogida.



**Tabla 3.** Sistema categorial con frecuencia de referencias en cada categoría

Categoría	Subcategorías	Recursos	Referencias	Porcentaje
Hábitos y conflictos	Herramientas TIC	48	67	4,51
	Frecuencia y objetivo	48	58	3,91
	Redes sociales	48	80	5,39
	Experiencias conflictivas	48	93	6,27
Conocimiento y percepción del riesgo	Ciberacoso	64	267	17,99
	Sexteo	64	59	3,98
	Ciberengaño pederasta	64	74	4,98
	Relación entre el ciberacoso, el sexteo y el ciberengaño pederasta	64	89	5,99
	Contenidos inadecuados	64	44	2,96
	Uso excesivo	64	29	1,95
Necesidades formativas	Medidas para uso seguro	64	299	20,15
	Resolución de situaciones conflictivas	48	88	5,93
	Formación previa	48	36	2,43
Valoración	Puesta en marcha	64	79	5,33
	Participación	16	29	1,95
	Valoración	51	93	6,28
Total		64	1484	100

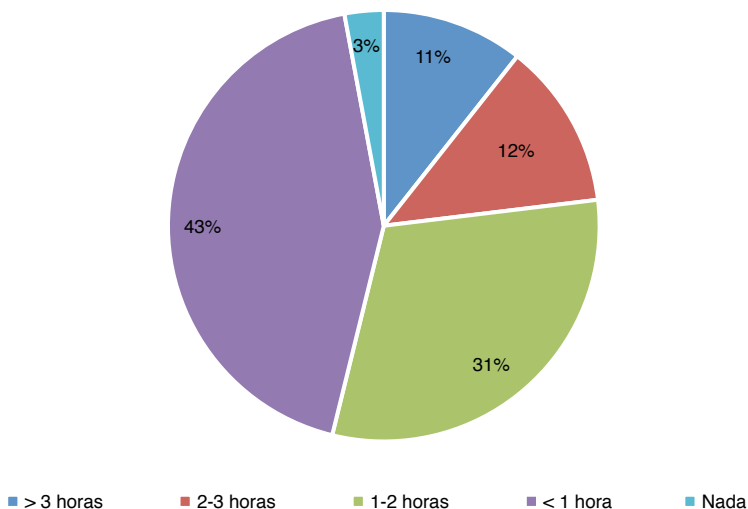
Fuente: elaboración propia.

### 3. Resultados

#### 3.1. Hábitos y conflictos referentes al uso de Internet

La conectividad es una actividad cotidiana y generalizada entre el alumnado de cuarto, quinto y sexto de educación primaria del centro educativo participante, sin grandes variaciones según edad y/o sexo. La gran mayoría utiliza Internet a diario (un 29,3%) o casi a diario (un 32,23%) y le dedica alrededor de una hora (un 43,22%) o entre una y dos horas (un 30,77%). Aun así, una parte confiesa que pasa entre dos y tres horas diarias en línea (un 12,45%) e incluso más de tres horas (un 10,62%) (gráfico 1).

Además, a medida que el uso aumenta, la edad de inicio baja. Mientras que el alumnado participante de quinto y sexto comenzó a utilizar Internet de manera autónoma a los 7,84 años, la media en cuarto desciende hasta los 6,4 años.

**Gráfico 1.** Tiempo de conexión diaria a Internet

Fuente: elaboración propia.

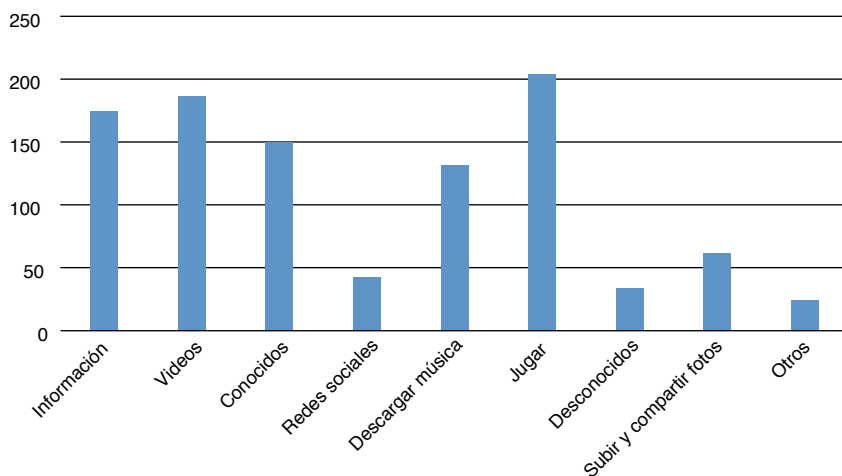
Año tras año, el protagonismo de los dispositivos móviles es mayor. El 71,06% del alumnado de entre 9 y 12 años estudiado utiliza la tableta de manera regular y el 63,73%, algún teléfono móvil. Además, la tendencia es que dichos dispositivos sean de propiedad y uso personal (no familiar). Las razones para hacer uso de dichos dispositivos son variadas, pero predominan las acciones relacionadas con el ocio: jugar (un 74,72%), ver vídeos (un 68,5%) y comunicarse entre iguales (un 54,94%) (gráfico 2).

En ese sentido, a pesar de no cumplir con la edad mínima actualmente establecida por las normas de uso de las principales plataformas (14 o 16 años), gran parte de la población preadolescente participante es asidua a juegos en línea y casi la mitad del alumnado (un 43,59%) tiene perfiles en una o varias redes sociales. Clash Royale era el juego de moda al principio de la investigación y al final de esta fue sustituido por Fortnite. Las redes sociales más utilizadas son Instagram, Facebook, Snaptchat y Musica.ly (actualmente Tik-Tok). Entre el alumnado que no utiliza las redes sociales, una de las principales razones son las restricciones familiares.

A mí me gusta mucho Instagram y soy youtuber. (4.º, 2019)

A mí me dejan instalar juegos, pero cosas privadas como redes sociales, no. (5.º, 2017)

A mí no me dejan instalar Clash Royale porque es en línea y puedo contactar con otra gente (personas desconocidas). (4.º, 2016)

**Gráfico 2.** Objetivo del uso de Internet

Fuente: elaboración propia.

### 3.2. Conocimiento y percepción del riesgo asociado al uso de Internet

Al hablar sobre los riesgos de Internet en las acciones formativas, el alumnado participante, de manera similar en todas las edades y en ambos sexos, mayoritariamente menciona riesgos y conflictos de convivencia en línea estrechamente ligados al ciberacoso: robo de identidad, utilizar y publicar información con el objetivo de dañar, modificar y difundir fotografías personales con el fin de perjudicar e, incluso, recibir amenazas (267 referencias). Además, la población preadolescente no solo conoce el riesgo a nivel teórico, sino que lo asocia a experiencias personales y/o a testimonios cercanos.

Así, el alumnado participante admite haber sido víctima de diferentes tipos de acoso en la red: el 4,39% ha sufrido el robo de identidad en línea, el 4,03% ha recibido o ha visto publicaciones cuyo objetivo era perjudicarlo, el 3,66% ha recibido o ha visto publicaciones desagradables sobre familiares y amistades y, por último, el 1,83% ha sido amenazado mediante medios digitales. Por ello, resulta ineludible prestar especial atención a las vivencias relacionadas con burlas, calumnias, amenazas y robo de identidad.

Si alguien entra en tu cuenta de correo puede ver y robar tu información personal para luego burlarse o amenazarte. (4.º, 2017)

Cuando enviamos una foto ya no podemos controlar lo que pasa. Pueden guardarla, hacer Photoshop (editarla) y publicarla para utilizarla en nuestra contra. (5.º, 2015)

Una amiga le dio su número de teléfono a un chico y le empezaron a llamar amenazándole. (6.º, 2015)

Los amigos de mi hermano ponían fotos de otro chico en Facebook para hacerle *bullying*. (5.º, 2016)

Al analizar las situaciones conflictivas en la red propuestas en las sesiones formativas, también mencionan las posibles consecuencias del sexteo (59 referencias) y el contacto con desconocidos o ciberengaño pederasta (74 referencias) como peligros asociados al uso de Internet, en muchas ocasiones debido a conflictos vividos por el propio alumnado. En ambos casos se establece una relación directa con el ciberacoso y sus efectos negativos (89 referencias), especialmente las burlas.

En Internet hay muchos desconocidos. A una amiga un desconocido le dice que vaya a una plaza. (6.º, 2015)

A mí por Fortnite me preguntan un montón de veces cómo me llamo y dónde vivo. (4.º, 2019)

Por WhatsApp la gente desconocida nos puede mentir. Si mandamos fotos las pueden utilizar para fastidiarnos. (4.º, 2017)

Cabe destacar que al inicio, antes de la reflexión crítica de las acciones formativas, el alumnado apuntaba a la víctima como única persona responsable del acoso. Así, al comienzo de las sesiones gran parte de los participantes y las participantes creía que «si otras personas comparten o se burlan de alguien por haber publicado una foto en las redes sociales, la culpa es solo de la persona que la ha publicado» (5.º, 2016). Es decir, ante casos de ciberacoso, eximían de responsabilidad a las personas agresoras y espectadoras porque «si al ver la foto de otras personas te ríes, no has hecho nada malo, solo reírte» (4.º, 2017).

En cuanto a los contenidos inadecuados (44 referencias) y al uso excesivo (29 referencias) no son percibidos como riesgos por el alumnado del centro participante. La recepción y/o el visionado de contenidos inadecuados es algo habitual y se entiende como parte de la red, puesto que «en Internet es fácil encontrar cosas que no nos gustan» (5.º, 2016). Por lo tanto, pese a su corta edad y su breve experiencia en la red, son habituales diversas situaciones conflictivas en línea entre la población menor de edad.

### 3.3. Necesidades formativas en ciberseguridad

El alumnado participante, sin variaciones según edad ni sexo, manifiesta conocer los riesgos de Internet y las medidas para prevenirlos (88 referencias). A pesar de estas declaraciones, ciertas prácticas de uso ponen en duda la seguridad de la población menor de edad, ya que, a la hora de hacer uso de los dispositivos, olvida el uso crítico de la tecnología. Por ejemplo, el 19,44% del alumnado que utiliza las redes sociales dice tener perfiles públicos y el 28,35% no sabe si su cuenta es privada o pública, pero desconocen cuáles son y/o cómo se modifican las opciones de privacidad de las aplicaciones.

A su vez, aunque el alumnado tiene interiorizado el hecho de que cuando se publica o se envía una fotografía se pierde todo el control sobre la misma, prácticas como el intercambio de retratos personales mediante servicios de mensajería son una actividad cotidiana y declaran que envían «muchas fotos a las amigas por WhatsApp» (5.º, 2016). En ese sentido, la población preadolescente cree que la correcta gestión de la privacidad se basa en la apariencia de la persona protagonista, porque «si en la foto sales bien, enviarla o publicarla no es peligroso» (6.º, 2015).

En cuanto a la formación previa sobre el uso responsable de Internet, el 70,7% del alumnado participante dice haber recibido información al respecto. La fuente de información ha sido, mayoritariamente, la familia (un 49,82%) y las amistades (un 25,64%) y, en menor medida, el profesorado (un 19,41%) e Internet (un 18,68%). El número total es elevado y positivo, pero muestra que, hasta poner en marcha la acción formativa en el centro, el 29,30% del alumnado de cuarto, quinto y sexto se conectaba diariamente sin haber recibido formación previa sobre seguridad en línea.

Los padres siempre van a intentar ayudarnos. (4.º, 2019)

Contar el problema a los profesores no arregla nada. (4.º, 2017)

### 3.4. Valoración de la acción formativa

La acción formativa se ha llevado a cabo según el diseño preestablecido con resultados positivos. El 95,89% del alumnado indica que gracias a la acción formativa ha tenido ocasión de conocer mejor los riesgos de Internet e interiorizar las medidas preventivas necesarias para hacer un uso más seguro de la red.

A los participantes y las participantes les ha «[...] gustado mucho aprender a utilizar mejor Internet con compañeros y compañeras» (4.º, 2017) y han cambiado ciertas ideas e, incluso, prácticas a lo largo de la acción formativa, afirmando que han «[...] empezado a cuidar mejor los datos personales» (6.º, 2015). Además, en el caso del ciberacoso, han entendido la responsabilidad de la persona espectadora para asegurar una convivencia en línea positiva.

El alumnado ha mostrado gran interés por la actividad y ha participado activamente en ella. Durante las sesiones los participantes y las participantes han compartido experiencias, han expuesto dudas y han realizado aportaciones que han enriquecido tanto el proceso de reflexión crítica como el aprendizaje significativo. Por ello, el 94,37% defiende que la temática trabajada es importante, cree que la escuela es un lugar adecuado para recibir información sobre los riesgos de Internet y solicita más tiempo y/o más sesiones para aprender más.

Así, trabajar contenidos relacionados con el uso seguro de la red de una manera lúdica, grupal, pero, a la vez, reflexiva ha resultado ser clave para poder ofrecer al alumnado más joven estrategias que garanticen una convivencia en línea respetuosa y beneficiosa. A su vez, se ha observado la importancia de

trabajar no solo los contenidos, sino también el plano emocional de las situaciones conflictivas, ya que estas pueden tener un gran impacto en edades tan comprometidas como las del alumnado participante.

#### 4. Discusión y conclusiones

Los resultados constatan que el uso de Internet es generalizado en la vida cotidiana del alumnado de cuarto, quinto y sexto de educación primaria y que las conexiones se normalizan a edades cada vez más precoces. En 2015 el alumnado participante situaba la edad para comenzar a utilizar Internet de manera autónoma y continua en 9 años. En 2019, en cambio, el alumnado ha indicado que se inició con tan solo 6,4 años en la red. Es decir, la bajada de la media coincide con las conclusiones de Garmendia et al. (2016): año tras año el acceso a Internet ocurre a menor edad y la población preadolescente se conecta a diario.

Además, se ha podido observar que cada vez es más común la utilización de dispositivos móviles personales. Su uso predomina para actividades relacionadas, principalmente, con el ocio. Todos estos datos corresponden a los resultados de investigaciones sobre el uso infantil y adolescente de tecnología (Arnaiz, Cerezo, Giménez y Maquilón, 2016; Mascheroni y Cuman, 2014; Ólafsson, Livingstone y Haddon, 2013; Pérez-Escoda, Aguaded y Rodríguez-Conde, 2016).

A pesar de su corta edad y su breve experiencia en línea, el alumnado ha sufrido y/o ha presenciado situaciones conflictivas en la red y es capaz de asociar los riesgos con experiencias personales y/o con testimonios cercanos (Arnaiz et al., 2016; Bayraktar, Barbovschi y Kontrikova, 2016; Cressato, 2017; Fernández-Montalvo et al., 2017). El ciberacoso es el riesgo al que más importancia o efectos negativos atribuye el sector participante y, tal y como indican Lareki, Martínez de Morentin, Altuna y Amenabar (2017) o Machimbarrena et al. (2018), frecuentemente asocia las situaciones de ciberacoso a acciones propias del sexteo o del ciberengaño pederasta.

En este sentido, es preocupante la incoherencia entre el discurso teórico y las prácticas de uso (Hasebrink, Livingstone, Haddon y Ólafsson, 2009; INTEF, 2016). Aunque los participantes y las participantes son capaces de enumerar las consecuencias de enviar y/o de publicar una foto personal, admiten que es una práctica extendida y que cuando lo hacen no suelen reparar en exceso en la privacidad y los datos personales de los perfiles de las redes sociales digitales (McCarty, Prawitz, Derscheid y Montgomery, 2011; Ballesta, Lozano, Cerezo y Soriano, 2015). Además, miden el nivel de riesgo basándose en la apariencia de la persona protagonista y creen que en los casos de ciberacoso la única persona responsable de la situación y de las consecuencias es la víctima.

Se ha constatado que casi el 30% del alumnado participante no había recibido ningún tipo de formación o información previa a la acción formativa en relación con la ciberseguridad. En este sentido, y al igual que en estudios

similares (Garay, Mendiguren, Alvarez-Uria y Vizcarra, 2017; INTEF, 2017; Plaza, 2018), los estudiantes de enseñanza primaria participantes reclaman formación sobre la privacidad, la identidad digital y la prevención de riesgos en Internet.

Por ello, casi la totalidad del alumnado ha valorado muy positivamente la oportunidad de reflexionar sobre el uso seguro de los medios digitales y de trabajar las habilidades para una correcta protección en línea en el aula junto a sus compañeros y compañeras. De esta manera, defienden que, hoy por hoy, la población menor de edad necesita espacios donde conocer, profundizar y analizar críticamente el contexto tecnológico-mediático para desarrollar tanto estrategias prácticas como dimensiones afectivas ligadas a los conflictos de convivencia en línea que posibiliten el bienestar infantil y adolescente (Aguaded, Marín-Gutiérrez y Díaz-Pareja, 2015).

Sin duda, la ciudadanía del siglo XXI necesita de nuevas alfabetizaciones y estrategias para el empoderamiento en línea. Es por ello que la escuela debe afrontar los nuevos retos del contexto digital y trabajar el uso seguro de Internet en el aula desde edades tempranas y otorgando un papel activo al alumnado.

## Referencias bibliográficas

- AGUADED, I.; MARÍN-GUTIÉRREZ, I. y DÍAZ-PAREJA, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED*, 18(2), 275-298.  
<<https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13407>>
- ÁLVAREZ-GARCÍA, D.; BARREIRO-COLLAZO, A. y NÚÑEZ, J.C. (2017). Cyberaggression among Adolescents: Prevalence and Gender Differences. *Comunicar*, 50(25), 89-97.  
<<https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>>
- ARGENTE, E.; VIVANCOS, E.; ALEMANY, J. y GARCÍA-FORNES, A. (2017). Educando en privacidad en el uso de redes sociales. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 18(2), 107-126.  
<<http://dx.doi.org/10.14201/eks2017182107126>>
- 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.  
<<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>>
- BALLESTA, J.; LOZANO, J.; CEREZO, M. y SORIANO, E. (2015). Internet, redes sociales y adolescencia: Un estudio en centros de Educación Secundaria de la región de Murcia. *Revista Fuentes*, 16, 109-130.  
<<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.05>>
- BAYRAKTAR, F.; BARBOVSCHI, M. y KONTRIKOVA, V. (2016). Risky sociability and personal agency-offline meetings with online contacts among European children and adolescents. *Children and Youth Services Review*, 70, 78-83.  
<<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.007>>
- BÉCARES, L. (2014). ¡Ciberprotégete!: Taller de prevención de riesgos digitales y para la protección de l@s usuari@s de la Web 2.0. *Ikastorratza*, 12, 1-15.

- COCHRAN-SMITH, M. y LYTTLE, S.L. (2002). *Dentro/Fuera: Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- COHEN, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- COLÁS, P.; GONZÁLEZ, T. y PABLOS, J. de (2013). Young People and Social Networks: Motivations and Preferred Uses. *Comunicar*, 40(20), 15-23.  
<<http://doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>>
- CRESSATO, G. (2017). *Cyberbullying y Sexting: Actualidad*. Badajoz: Universidad de Extremadura. Tesis doctoral. Recuperado de <<http://dehesa.unex.es/handle/10662/6476>>.
- DIPUTACIÓN FORAL DE GIPUZKOA (s. f.). Campaña #Likezibereskubideei. Recuperado de <<https://www.gipuzkoa.eus/es/web/kulturadigitala/like-ciberderechos>>.
- DOMÍNGUEZ, F.J. (2016). Redes sociales digitales y juventud universitaria: Un tema emergente en investigación educativa. *Ensayos Pedagógicos*, 0, 55-71.
- DONOSO, T.; RUBIO, M.J. y VILA, R. (2019). Factores asociados a la cibervictimización en adolescentes españoles de 12-14 años. *Health and Addictions*, 9(1), 11-21.  
<<http://dx.doi.org/10.21134/haaj.v19i1.398>>.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ-MONTALVO, J.; PEÑALVA, A.; IRAZABAL, I. y LÓPEZ-GONI, J.J. (2017). Effectiveness of a digital literacy programme for primary education students. *Culture and Education*, 29(1), 1-30.  
<<http://doi.org/10.1080/11356405.2016.1269501>>
- GARAIGORDOBIL, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- GARAIGORDOBIL, M. y MACHINBARRENA, J.M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29(3), 335-340.  
<<http://doi.org/10.7334/psicothema2016.258>>
- GARAIGORDOBIL, M.; MARTÍNEZ-VALDERREY, V.; MAGANTO, C.; BERNARÁS, E. y JAUREGUIZAR, J. (2016). Efectos de Cyberprogram 2.0 en factores del desarrollo socioemocional. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 33-47.  
<<https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.ecfd>>
- GARAY, B.; MENDIGUREN, H.; ALVAREZ-URIA, A. y VIZCARRA, M. (2017). Los significados otorgados a las relaciones adolescentes desde la comunidad escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(3), 179-194.  
<<http://doi.org/10.6018/reifop.20.3.270711>>
- GARCÍA, A.; LÓPEZ-DE-AYALA, M.C. y CATALINA, B. (2013). The Influence of Social Networks on the Adolescents' Online Practices. *Comunicar*, 41(21), 195-204.  
<<https://doi.org/10.3916/C41-2013-19>>
- GARCÍA-VALCÁRCCEL, A.; BASILOTTA, V. y LÓPEZ, C. (2014). ICT in Collaborative Learning in the Classrooms of Primary and Secondary Education. *Comunicar*, 42(21), 65-74.  
<<https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>>
- 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)*. Madrid: Red.es/ Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Recuperado de <<https://netchildrengomobile.eu/ncgm/wp-content/.../Net-Children-Go-Mobile-Spain.pdf>>.



- GIL, A.M. (2013). La privacidad del menor en Internet. *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad (REDS)*, 3, 60-96.
- GOBIERNO VASCO (2018). *Iniciativa Bizikasi*. Recuperado de <<https://bizikasi.euskadi.eus/es/>>.
- 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, second edition, 2009*. Londres: LSE. Recuperado de <[http://eprints.lse.ac.uk/24368/1/D3.2\\_Report-Cross-national\\_comparisons-2nd-edition.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/24368/1/D3.2_Report-Cross-national_comparisons-2nd-edition.pdf)>.
- INE, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2018). *Encuesta sobre equipamiento y uso de las tecnologías de la información y comunicación en los hogares: Resultados año 2018*. Recuperado de <[https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&cidp=1254735576692](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&cidp=1254735576692)>.
- INCIBE, INSTITUTO NACIONAL DE CIBERSEGURIDAD (2017). *Los centros educativos de toda España pueden solicitar desde hoy una jornada escolar sobre ciberseguridad (nota de prensa)*. Recuperado de <<https://www.incibe.es/sala-prensa/notas-prensa/los-centros-educativos-toda-espana-pueden-solicitar-hoy-jornada-escolar>>.
- INTEF, INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DE PROFESORADO (2016). *Uso de las tecnologías por niños de hasta 8 años: Un estudio cualitativo en siete países*. Madrid: INTEF.
- (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: INTEF. Recuperado de <<http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>>.
- IS4K, INTERNET SEGURA FOR KIDS (s. f.). *Internet segura for kids*. Recuperado de <<https://www.is4k.es/>>.
- IRAZABAL, I.; MONTALVO, J. y PEÑALVA, A. (2013). *Evaluación de la eficacia de un programa de prevención de conductas de riesgo en Internet: Un estudio con preadolescentes navarros de 6º de educación primaria*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Tesis doctoral.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1992). *Cómo planificar investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- KLETTKE, B.; HALLFORD, D.J. y MELLOR, D.J. (2014). Sexting prevalence and correlates: A systematic literature review. *Clinical Psychology Review*, 34(1), 44-53. <<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.10.007>>
- LEWIN, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 4(2), 34-46. <<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>>
- LAREKI, A.; MARTÍNEZ DE MORENTIN, J.I.; ALTUNA, J. y AMENABAR, N. (2017). Teenagers' perception of risk behaviours regarding digital technologies. *Computers in Human Behavior*, 68, 395-402. <<http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.004>>
- LIVINGSTONE, S.; HADDON, L.; GÖRZIG, A. y ÓLAFSSON, K. (2011). *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. Deliverable D4*. Londres: LSE. Recuperado de <<http://eprints.lse.ac.uk/33731/>>.
- MACHIMBARRENA, J.M.; CALVETE, E.; FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, L.; ÁLVAREZ-BARDON, A.; ÁLVAREZ-FERNÁNDEZ, L. y GONZÁLEZ-CABRERA, J. (2018). Internet Risks: An overview of victimization in cyberbullying, cyber dating abuse, sexting, online grooming and problematic Internet use. *International Journal of Environmental*

- Research and Public Health*, 15(11), 2471. Recuperado de <<https://www.mdpi.com/1660-4601/15/11/2471>>.
- MASCHERONI, G. y CUMAN, A. (2014). *Net Children Go Mobile: Final report. Deliverables D6.4 y D5.2*. Milán: Educatt.
- MCCARTY, C.; PRAWITZ, A.D.; DERSCHIED, L.E. y MONTGOMERY, B. (2011). Perceived Safety and Teen Risk Taking in Online Chat Sites. *Cyberspsychology, Behaviour, and Social Networking*, 14(3), 174-184. <<https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0050>>
- MONTIEL, I. (2016). Cibercriminalidad social juvenil: La cifra negra. *Revista de Internet, derecho y política*, 22, 119-131. <<http://doi.org/10.7238/idp.v0i22.2972>>
- ORTEGA, J.; BUELGA, S. y CAVA, M.J. (2018). *Prevención del acoso en adolescentes a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: Programa prev@cib*. Valencia: Universitat de València. Tesis doctoral.
- ÓLAFSSON, K.; LIVINGSTONE, S. y HADDON, L. (2013). *Children's use of online technologies in Europe: A review of the European evidence base*. Londres: LSE. Recuperado de <<http://eprints.lse.ac.uk/50228/>>.
- PLAZA, J. (2018). Riesgos percibidos por estudiantes adolescentes en el uso de las nuevas tecnologías y cómo reaccionan ante ellos. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 70(2), 105-120. <<https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.55486>>
- PRATS, M.A.; TORRES, A.; OBERST, U. y CARBONELL, X. (2018). Diseño y aplicación de talleres educativos para el uso saludable de Internet y redes sociales en la adolescencia: Descripción de un estudio piloto. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 52, 111-124. <<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.08>>
- PÉREZ-ÉSCODA, A.; AGUADED, I. y RODRÍGUEZ-CONDE, M.J. (2016). Digital Generation vs. Analogic School: Digital Skills in the Compulsory Education Curriculum. *Digital Education Review*, 30, 165-183.
- PÉREZ-SERRANO, G. (2014). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- POLICÍA NACIONAL (s. f.). *Ciber expert@*. Recuperado de <<http://www.ciberexperto.org/ciberexpert/>>.
- REY, R. del; MORA-MERCHÁN, J.A.; CASAS, J.A.; ORTEGA, R. y ELIPE, P. (2018). Programa «Asegúrate»: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. *Comunicar*, 26(56), 39-48. <<https://doi.org/10.3916/C56-2018-04>>
- RICHARDS, L. y MORSE, J.M. (2012). *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*. 3.ª ed. Londres: Sage.
- RINGROSE, J.; HARVEY, L.; GILL, R. y LIVINGSTONE, S. (2013). Teen girls, sexual double standards and 'sexting': Gendered value in digital image exchange. *Feminist Theory*, 14(3), 305-323. <<https://doi.org/10.1177/1464700113499853>>
- SABATER, C. (2014). La vida privada en la sociedad digital: La exposición pública de los jóvenes en Internet. *Aposta*, 61, 1-32.
- SÁENZ, E.; ALTUNA, J. y LAREKI, A. (2018). *Menores en situación de riesgo: El factor edad en la gestión de sus datos personales y el acceso a contenidos inadecuados en Internet*. XXVI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa (JUTE)-n aurkeztutako komunikazioa. Donostia-San Sebastián, 28 y 29 de junio.

- 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.
- SANTISTEBAN, P. de y GÁMEZ-GUADIX, M. (2018). Prevalence and Risk Factors Among Minors for Online Sexual Solicitations and Interactions With Adults. *The Journal of Sex Research*, 55(7), 939-950.  
<<https://doi.org/10.1080/00224499.2017.1386763>>
- SEGOVIA, B.; MÉRIDA, R.; OLIVARES, M.A. y GONZÁLEZ, M.E. (2016). Procesos de socialización con redes sociales en la adolescencia. *RELATEC*, 15(3), 141-154.  
<<https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.3.155>>
- ŠEVČÍKOVÁ, A. (2016). Girls' and boys' experience with teen sexting in early and late adolescence. *Journal of Adolescence*, 51, 156-162.  
<<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.06.007>>
- ŠEVČÍKOVÁ, A. ; SIMON, L.; DANEBACK, K. y KVAPILÍK, T. (2015). Bothersome Exposure to Online Sexual Content Among Adolescent. *Youth and Society*, 47(4), 486-501.  
<<https://doi.org/10.1177/0044118X12469379>>
- SHERMAN, L.E.; PAYTON, A.A.; HERNANDEZ, 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(7), 1027-1035.  
<<https://doi.org/10.1177/0956797616645673>>
- UNICEF (2014). *Grooming. Guía práctica para adultos: Información y consejos para entender y prevenir el acoso a través de Internet*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- (2017). *Guía de sensibilización sobre Convivencia Digital*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de <[https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-Guia\\_ConvivenciaDigital\\_ABRIL2017.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-Guia_ConvivenciaDigital_ABRIL2017.pdf)>.
- ZUBIRI, H.; UGALDE, L. y AIZPITARTE, A. (2017). Repensar el Sexting: Orientaciones Basadas en la Investigación. En AMIE, ASOCIACIÓN MULTIDISCIPLINAR DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. *Libro de comunicaciones del VI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. Recuperado de <<http://amieedu.org/actascimie17/wp-content/uploads/2016/06/132.pdf>>.