



**Escuela de Doctorado  
y Estudios de Posgrado**  
Universidad de La Laguna

## **TRABAJO FIN DE MÁSTER**

# **LA MEDIACIÓN DIGITAL PARENTAL EN EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN PREADOLESCENTES SEGÚN LAS COMPETENCIAS DIGITALES Y LOS ESTILOS PARENTALES**

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idioma

Alumna: Raquel Santana Romero

Tutorizado por: Arminda Suárez Perdomo

Curso de 2023-2024

Convocatoria: junio/julio

## RESUMEN

El creciente uso de internet y de los dispositivos electrónicos en la población infantil, ha suscitado un notable interés científico en diversas áreas, incluyendo el área educativa. El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) tiene como objetivo examinar la relación entre la mediación digital parental, las competencias digitales y los estilos educativos; así como identificar perfiles de comportamiento en cuanto al uso de estrategias de mediación digital parental y comprobar la existencia de diferencias significativas entre dichos perfiles respecto a las competencias digitales y los estilos educativos. En el estudio participaron 102 padres y madres de niños y niñas de entre 7 y 12 años; de los/as cuales el 81.4% eran mujeres, el 18.6% hombres, con edades comprendidas entre 28 y 57 años. Para recolectar los datos se utilizó la Escala de Mediación Parental en el uso de las TIC (Nikkens y Jansz, 2014), una adaptación de la Escala de Competencias Digitales (Rodríguez-de-Dios et al., 2018) y la Escala de Evaluación de los Estilos Educativos (4E) (Palacios, 1994). Se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos para examinar la posibilidad de distinguir varios perfiles diferenciados de mediación digital parental, así como un análisis univariante de varianzas ANOVA por agrupamiento con comparaciones post hoc de Scheffe con las competencias digitales y los estilos educativos. Por último, se realizó un análisis multivariante de varianzas MANOVA de los perfiles resultantes, considerando como variables dependientes los factores de competencias digitales y estilos parentales. Se hallaron diferencias significativas entre los tipos de mediación digital parental, así como su relación con las competencias digitales parentales y el “nivel de exigencia” de la escala de estilos educativos. Se subraya la necesidad de continuar estudiando esta problemática y la importancia de fomentar el uso responsable de los internet y las tecnologías en los preadolescentes, además de desarrollar estrategias de prevención e intervención en el ámbito educativo para evitar el impacto negativo que tiene el uso de internet en menores, que cada vez acceden más jóvenes al ámbito digital.

**Palabras clave:** Mediación parental, Parentalidad positiva, Competencias digitales, Estilos parentales, Preadolescentes.

## **ABSTRACT**

The increasing use of the internet and electronic devices among the child population has sparked significant scientific interest in various fields, including education. This work aims to examine the relationship between parental digital mediation, digital skills, and educational styles; as well as to identify behavioral profiles regarding the use of parental digital mediation strategies and to determine if there are significant differences between these profiles in relation to digital skills and educational styles. The study involved 102 fathers and mothers of children aged 7 to 12 years old, of which 81.4% were women and 18.6% were men, with ages ranging from 28 to 57 years. Data was collected using the Parental Mediation Scale for the use of ICTs (Nikkens & Jansz, 2014), an adaptation of the Digital Competence Scale (Rodríguez-de-Dios et al., 2018), and the Educational Styles Evaluation Scale (4E) (Palacios, 1994). A hierarchical cluster analysis was conducted to examine the possibility of distinguishing various differentiated profiles of parental digital mediation, as well as a univariate analysis of variances (ANOVA) by clustering with Scheffe's post hoc comparisons with digital skills and educational styles. Finally, a multivariate analysis of variances (MANOVA) was conducted on the resulting profiles, considering digital skills and parental styles as dependent variables. Significant differences were found between types of parental digital mediation and their relationship with parental digital skills and an “the exigence level” in the Scale of Educational Styles. The study highlights the need for continued research on this issue and the importance of promoting responsible use of the internet and technologies. Additionally, it emphasizes the need to develop prevention and intervention strategies in the educational field to avoid the negative impact of internet use on minors, who are accessing the digital world at increasingly younger ages.

**Keywords:** Parental mediation, Positive parenting, Digital skills, Parenting styles, Preadolescents.

## ÍNDICE

<b>1.</b>	<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>2.</b>	<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>6</b>
<b>3.</b>	<b>ANTECEDENTES.....</b>	<b>7</b>
	<b>3.1</b> Usos de internet.....	7
	<b>3.1.1</b> Usos inadecuados. Riesgos de internet.....	10
	<b>3.1.2</b> Usos adecuados. Oportunidades de internet.....	11
	<b>3.2</b> Competencias digitales.....	13
	<b>3.3</b> Mediación digital parental.....	16
	<b>3.3.1</b> Estilos parentales.....	20
<b>4.</b>	<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>22</b>
<b>5.</b>	<b>MÉTODO Y PROCEDIMIENTO .....</b>	<b>22</b>
	<b>5.1</b> Participantes.....	21
	<b>5.2</b> Instrumentos.....	23
	<b>5.3</b> Procedimiento.....	25
	<b>5.4</b> Análisis de datos.....	25
<b>6.</b>	<b>RESULTADOS.....</b>	<b>26</b>
<b>7.</b>	<b>DISCUSIÓN.....</b>	<b>30</b>
	<b>7.1.</b> Implicaciones prácticas.....	35
	<b>7.2.</b> Limitaciones del estudio.....	36
	<b>7.3.</b> Prospectiva de futuro.....	37
<b>8.</b>	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>38</b>
<b>9.</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>40</b>
<b>10.</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>50</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

En nuestra cotidianidad el uso de dispositivos electrónicos con acceso a internet tiene una presencia relevante, ya que está presente en todos los ámbitos de nuestra vida (Altamirano, 2024; Erstad et al., 2024; Petrosyan, 2023; Oró, 2021; Rodríguez de Dios et al., 2018). Los primeros accesos a internet se dan en niños y niñas entre 6-7 años (Garmendia et al., 2016) por lo que, cada vez se adelanta más la guía que deben recibir por parte no sólo del ámbito académico, sino también del familiar para utilizar dispositivos electrónicos (Halpern et al., 2021). No obstante, dicha guía se ve influenciada por el desarrollo de las propias habilidades sociales y cognitivas de los niños y niñas (Berríos-Valenzuela et al., 2015; Conde-Miranda, 2018; Gamito-Gómez et al., 2019). Por tanto, padres y madres, deben trasladar sus estrategias educativas al ámbito digital, con el fin de ajustar la regulación de las tecnologías en función de dicho desarrollo. En la literatura actual, podemos encontrar claramente diferenciados dos tipos de mediación digital parental: 1) Mediación digital parental activa, 2) Mediación digital parental restrictiva. Ambas mediaciones suponen puntos de vista antagónicos, y, mientras que la mediación digital parental activa está centrada en el apoyo y la guía para un uso seguro y responsable de internet que permita a los niños y niñas aumentar su conocimiento y uso, la mediación digital parental restrictiva se centra en la regulación y limitación del tiempo y de los objetivos de uso (Livingstone et al., 2017; Suárez-Perdomo y Byrne, 2014).

Para niños, niñas y adolescentes el uso de internet se ha convertido en una parte integral de la vida cotidiana, ya que les permite atender demandas sociales, personales y escolares, así como afrontar las tareas de desarrollo propias de su edad (Erstad et al., 2024; Rodríguez de Dios et al., 2018). Por lo tanto, el uso que se realiza de internet es fundamental para entender los tipos de mediación digital parental. Una diferencia importante entre ambos tipos de mediación digital parental, es el enfoque de partida: mientras la mediación digital parental activa se centra en las oportunidades asociadas al uso de internet, como el acceso a información educativa, el desarrollo de habilidades tecnológicas y la posibilidad de interactuar con una amplia comunidad digital (Dulkadir-Yaman y Kabakçi-Yurdakul, 2022; Giménez-Gualdo et al., 2017). La mediación digital parental restrictiva se preocupa por los riesgos asociados al uso de internet, tales como la exposición a contenidos inapropiados, el ciberacoso y la adicción a las pantallas (Livingstone et al., 2018; Nannat et al., 2022). Entendiendo que la mediación digital parental se refiere a las formas de crianza asociadas a

los usos de las tecnologías digitales (Livingstone y Helsper, 2008; Valkenburg et al., 2013), podemos observar cómo las estrategias restrictivas se asocian a estilos educativos más autoritarios (Lian et al., 2016; Zhang et al., 2019), mientras que las estrategias activas se asocian a estilos educativos más democráticos (Salamanca y Barrera, 2022; Suárez-Perdomo y Byrne, 2024; Terrones y Villegas, 2021; Urresti-Padrón et al., 2021).

En este contexto, las competencias digitales se vuelven cruciales, ya que suponen el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para utilizar de manera efectiva y segura las tecnologías digitales (Van Deursen y Van Dijk, 2014). Estas competencias permiten el manejo de dispositivos electrónicos, pero también, les capacitan para navegar de manera segura y provechosa en el entorno digital (Martínez et al., 2020). La adquisición de estas habilidades es esencial para maximizar los beneficios del uso de internet y minimizar sus posibles peligros (Cheung, 2010), ya que los nuevos contextos digitales requieren de nuevos conocimientos que favorezcan la preparación para la vida en la sociedad digital, en la que están cambiando los procesos sociales y culturales (Bernal-Meneses et al., 2019).

Por los motivos expuestos, con la elaboración del presente TFM se pretende aportar nuevos conocimientos acerca de la relación entre los tipos de mediación digital parental, las competencias digitales y los estilos educativos, así como detectar qué tipo de estrategias de prevención e intervención efectivas se pueden proponer desde el ámbito educativo. Se espera que los resultados del TFM que aquí se presentan, puedan derivar en propuestas prácticas y educativas que permitan entender los tipos de mediación digital parental y su relación con los estilos educativos y las competencias digitales.

El TFM comprende los siguientes apartados, cuyo contenido se describe a continuación:

1. Marco Teórico: se desarrollará la fundamentación teórica de los conceptos claves que sustentan la investigación, con apoyo en la literatura especializada. Se hace un recorrido entre los factores de estudio y su implicación en los usos de internet.
2. Diseño de la investigación: se describirán los objetivos del estudio y los pasos metodológicos para su desarrollo, incluyendo los procesos de selección de participantes y de análisis de los datos.

3. Resultados: se presentarán los hallazgos obtenidos tras analizar los datos obtenidos, organizados con base en los objetivos anteriormente propuestos.
4. Discusión y conclusiones: se realizará una interpretación de dichos resultados relacionándolos con lo presentado en el marco teórico, así como se incluirán recomendaciones para futuras investigaciones y posibles aplicaciones de los resultados.

## **2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Como se ha indicado, la finalidad principal del presente trabajo es analizar la posible influencia de los estilos parentales y las competencias digitales parentales sobre el tipo de mediación digital parental que se desarrolla en la regulación del uso que los hijos e hijas hacen de las Tecnologías de la Información y Comunicación en menores en edades comprendidas entre los 7 y 12 años, dado que el uso de internet puede tener asociados tanto riesgos como beneficios, se debe facilitar una guía a los menores para fomentar un uso seguro y positivo de internet, pero los contextos digitales cambian constantemente (Bernal-Meneses et al., 2019) y debemos hacer frente a actualizaciones de software frecuentes, nuevas aplicaciones, e incluso nuevos dispositivos electrónicos (teléfonos inteligentes, portátiles, tabletas, televisores inteligentes, relojes inteligentes, libros electrónicos, asistentes virtuales, cámaras de seguridad, drones, dispositivos de realidad virtual, consolas de videojuegos, cámaras digitales, etc.). Por ello, durante el presente trabajo nos preguntamos si las competencias digitales están relacionadas con los tipos de mediación digital parental. Es decir, ¿qué tipo de estrategias de regulación de internet utilizan los padres y madres según su conocimiento en competencias digitales? y, ¿están los estilos educativos relacionados con la selección de dichas estrategias de mediación digital parental? A lo largo del desarrollo del presente TFM se irán contestando estas preguntas.

### 3. ANTECEDENTES

En la actualidad, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están presentes en todas las áreas de nuestra vida. Las utilizamos para comunicarse, estudiar, trabajar, aprender y también para entretenerse (Ábalos et al., 2024; Altamirano, 2024). El hecho de que las TIC se encuentren tan vinculadas a nuestro día a día, hace necesario que desarrollemos nuevas competencias y habilidades digitales; así como, que adaptemos las habilidades ya adquiridas. Por ello, las competencias digitales son una herramienta esencial para poder participar de forma plena en nuestra sociedad (Martínez et al., 2020; Petrosyan, 2023; OECD, 2014).

En este sentido, es importante entender que la edad media de acceso a los entornos virtuales está entre los 6-7 años (Garmendia et al., 2016) y se estima que el tiempo de uso de las TIC es de aproximadamente 3 horas diarias, y que se incrementan su uso con la edad (Conde-Miranda, 2018; Gamito-Gómez et al., 2019). Este uso no sólo es pragmático, sino también, corresponde a una tarea básica del desarrollo evolutivo asociado al periodo infantil y adolescente, que persigue la búsqueda de nuevos referentes sociales, el conocimiento acerca de elementos ideológicos, sociales y políticos de la sociedad, así como la búsqueda de su propia identidad (Livingstone y Third, 2017; Subrahmanyam y Smahel, 2011). Y, aunque la mayor parte de los niños y niñas que utilizan internet lo ven como una experiencia positiva, muchos padres, madres y referentes educativos, se encuentran preocupados por el impacto que la inmersión en las pantallas puede suponer en los hábitos diarios de los menores, repercutiendo por ejemplo, en el aumento del sedentarismo, el riesgo de dependencia a las pantallas, la posibilidad de deprimir a los menores o visualizar contenido poco apropiado (Andrade et al., 2021; Duggan et al., 2015; Fletcher y Blair, 2014; Sorbring, 2014).

#### 3.1 Usos de Internet

En la actualidad, el uso de internet se ha popularizado, siendo un elemento presente en todos los hogares (Altamirano, 2024). De hecho, en octubre del 2023, se registró que el 65,7% de la población mundial es usuario de internet, de los cuales 4.950 millones (61,4% de la población mundial) son usuarios de redes sociales (Petrosyan, 2023), y en concreto en España, el 96% de los hogares dispone de acceso a internet (INE, 2021). Además, según el INE (2022), el 94.9% de los menores de entre 10 y 15 años son usuarios de Internet. En la

mayoría de los países europeos, incluida España, el uso de Internet entre los 9 y 11 años es de dos horas diarias (Smahel et al., 2020). Por lo que, podemos entender que la mayor parte de los niños, niñas y adolescentes tienen acceso a dispositivos conectados en línea y realizan un uso frecuente de ellos (Andrade et al., 2021; Erstad et al., 2024; Oró, 2021; Rodríguez de Dios et al., 2018). Sin embargo, el uso que hacemos de internet varía según el tipo de dispositivo con el que accedemos, la edad y el género (Rodríguez de Dios et al., 2018). De manera que las personas que iniciaron antes su uso, los hombres, las personas con mayor acceso a dispositivos y las personas adolescentes son los que más uso realizan (Livingstone et al., 2011; Mascheroni y Ólafsson, 2016). Por lo que los usos que hacemos de los dispositivos electrónicos depende de variables idiosincráticas y de factores contextuales. De hecho, el tipo de dispositivo y el tiempo de uso de internet que realizan padres y madres, funciona como un aprendizaje por modelaje para los niños y niñas, que observan no sólo el tiempo dedicado en el dispositivo, sino también el contenido (Oró, 2021). Aprendiendo a través del modelaje, a relacionarse con los diferentes usos de los dispositivos electrónicos.

Particularmente, en la escuela, el uso de internet, se ha implementado para fomentar estrategias de aprendizaje, pues es un recurso muy potente para ampliar conocimientos, obtener información y facilitar nuevos aprendizajes. En este sentido, se ha observado que el rendimiento académico y el uso positivo de tecnologías estaría relacionado con factores como el nivel educativo de los padres y la cantidad de estudiantes por profesor en el aula (Areepattamannil y Khine, 2017), reforzando la importancia de que el uso de TIC sea guiado y mediado para fomentar el aprendizaje (Berríos-Valenzuela et al., 2015). Si bien Internet puede aportarles tanto información como aprendizajes (Bautista-Alcaine et al., 2023) también puede suponer una grave amenaza y conducir a situaciones de riesgo (Castaño-Pulgarín et al., 2021) como es el uso problemático de Internet (Bautista-Alcaine et al., 2023). Si nos centramos específicamente en el alumnado de Educación Primaria, los estudios son escasos y en su mayoría descriptivos (Bautista-Alcaine et al., 2023). En España, un estudio muy amplio en menores de 11-18 años evidenciaba que el 26.4% chicos y 6.6% en chicas hace un uso problemático de los videojuegos (Andrade et al., 2021), lo que da idea de la extensión de este riesgo entre los menores (Chacón-Chuberos et al., 2018).

No obstante, debemos entender que el uso que se realiza de internet y de las tecnologías, está profundamente interrelacionado con el factor social. En la literatura se puede encontrar autores (Gabelas et al., 2012; Martínez, 2017) que afirman que las TIC han

evolucionado debido a dicho factor social, y que actualmente nos encontramos ante Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC). Es decir, que las tecnologías deben ser entendidas no sólo como herramientas independientes, sino en función de cómo afectan y son afectadas por las relaciones sociales. Por lo que, aunque internet y las tecnologías sean herramientas, la visión que debemos tener de su uso debe de ser polifacético.

En resumen, es fácil entender que internet supone un gran recurso educativo, social y relacional, y por tanto sus usos son muy variados. Pero, al igual que suponen un gran beneficio para los menores, también pueden suponer un gran riesgo debido precisamente al factor relacional. Un adecuado resumen, lo podemos encontrar en la Tabla 1 (Livingstone et al., 2011):

**Tabla 1.**

*Oportunidades y riesgos en el uso de Internet.*

<b>Oportunidades en el uso de internet</b>	
<b>Aprendizaje, capacidad y conocimiento digital</b>	Recursos educativos. Contacto con niños con los mismos intereses.
<b>Participación y compromiso social</b>	Información global. Intercambios con otros grupos de interés. Participación social.
<b>Creatividad y expresión</b>	Diversidad de recursos. Crear, participar, inspirar para realizar contenido.
<b>Identidad y conexión social</b>	Expresión de la identidad.
<b>Riesgos en el uso de internet</b>	
<b>Comercial</b>	Contenido no adecuado para su edad (apuestas, descargas ilegales, malwares, etc.).
<b>Agresivo</b>	Contenido violento.
<b>Sexual</b>	Contenido pornográfico/sexual dañino.
<b>Valores</b>	Contenido inadecuado (racismo, xenofobia, bullying, trastornos alimentarios, suicidio) y sugerencias sesgadas.

Fuente: extraído de Livingstone et al., (2011).

### *3.1.1 Usos inadecuados. Riesgos de internet.*

En la actualidad, una de las principales preocupaciones de los padres y madres, es el uso problemático de Internet (Bautista-Alcaine et al., 2023; Ponce-Gómez et al., 2023) y los riesgos asociados a su uso. Este fenómeno documentado por investigadores como Bautista-Alcaine et al., (2023) y Ponce-Gómez et al., (2023), puede englobar una serie de problemas que afecte negativamente a los menores. Un ejemplo puede ser el aumento del sedentarismo y el riesgo de dependencia a las pantallas, lo que puede estar asociado a un estilo de vida menos activo y consecuentemente, a hábitos de vida sedentarios que inciden en la salud física (Andrade et al., 2021). En este sentido, una combinación entre un uso excesivo de internet y hábitos de vida sedentarios, pueden estar aumentando la tendencia al aislamiento de los menores, reduciendo sus relaciones familiares y sociales (Duggan et al., 2015; Fletcher y Blair, 2014; Gimenez-Gualdo et al., 2017; Storbing, 2014). Niños y niñas pueden preferir interactuar con sus dispositivos electrónicos, en lugar de con su entorno social, afectando al desarrollo de sus habilidades sociales, fundamentales para el desarrollo emocional y social saludable.

Por otro lado, encontramos que internet posee numeroso tipo de contenidos, algunos de los cuales resultan inapropiados según para qué edad (Livingstone et al., 2011; UNICEF, 2021). La exposición a contenido inapropiado es otra preocupación significativa, ya que los niños pueden encontrar fácilmente material que no es adecuado para su edad (Véase tabla 1.), lo cual puede tener efectos perjudiciales en su bienestar emocional (Andrade et al., 2021; Storbing, 2014). En cuanto a contenido no apropiado para su edad, pueden describirse contenidos de tipo violento, sexual, pornográfico, contenido que fomente conductas de riesgo (apuestas en línea, descarga de malwares, etc.), contenido dañino a nivel de salud mental (información que fomente trastornos alimentarios, conductas de adicción, suicidio, etc.), contenido que incluya discursos de odio (p. ej., información que fomente el racismo y/o xenofobia) y definitiva, contenido no apto para menores de edad. Específicamente en estudiantes de Educación Primaria se ha evidenciado su relación directa entre el uso problemático de internet con mayores niveles de agresividad manifiesta y victimización relacional (Chacón-Chuberos et al., 2018).

Como se ha ido avanzando, uno de los usos que hacemos de internet tiene que ver con la búsqueda de nuevos referentes sociales, lo cual incide fundamentalmente en una de las tareas evolutivas más importantes en la adolescencia y preadolescencia; que es la búsqueda de nuevos referentes mediante la aproximación a los iguales y el distanciamiento de los referentes familiares. Esta búsqueda puede implicar riesgos en el uso de las nuevas tecnologías y/o del uso del internet (Livingstone et al., 2018). Los niños, niñas y adolescentes hacen uso de internet como parte de su vida cotidiana en atención a diferentes demandas sociales, personales o escolares y sobre la base de las tareas de desarrollo que tienen que afrontar en el día a día (Erstad et al., 2024; Rodríguez de Dios et al., 2018). En este sentido, es muy conocida la relación entre el uso y el abuso de las tecnologías, siendo un problema comportamental actual en la población juvenil (Nannat et al. 2022). Para evitar este comportamiento de riesgo, es importante que se asimilen adecuadamente herramientas y procesos tecnológicos inherentes al desarrollo cognitivo, así como que exista una mediación efectiva del uso de las tecnologías (Dulkadir-Yaman y Kabakçi-Yurdakul, 2022; Giménez-Gualdo et al., 2017). Por tanto, parece importante destacar el estudio de UNICEF España (2021) donde se exploró el uso de las redes sociales en adolescentes de entre 11-18 años, y en el que se constata que el uso de las redes sociales es muy habitual (el 98% de los encuestados). Además, un alto porcentaje de participantes, describió realizar o haber realizado comportamientos de riesgo en internet, como puede ser aceptar a desconocidos en sus redes sociales (57%), entrar en páginas de contenido pornográfico (35%) o quedar con personas que han conocido por internet (22%).

En resumen, el uso problemático de Internet plantea múltiples riesgos para los menores, afectando su salud física, emocional y social. Por ello, es crucial que padres, madres y educadores conozcan y comprendan los riesgos asociados a su uso, promoviendo un uso positivo, seguro y saludable de la tecnología.

### *3.1.2 Usos adecuados. Oportunidades de internet.*

El uso de internet se ha expandido a lo largo del mundo y los diferentes ámbitos de la vida privada y pública, porque permite un amplio abanico de posibilidades y beneficios (Ábalos et al., 2024; Altamiro, 2024). En la literatura reciente, podemos encontrar consenso

en cuanto a cuatro tipos básicos de uso para las oportunidades que facilita internet (Cabello-Hutt et al., 2018; Livingstone et al., 2018; Pérez-Sánchez y Brenes-Peralta, 2022):

Mantener y crear nuevas interacciones, tanto dentro como fuera del ámbito digital.

El ámbito digital supone un nuevo espacio para la creación de nuevas relaciones sociales. Se encuentra muy extendido el uso de redes sociales, mensajería instantánea, videollamadas y otras plataformas en línea para comunicarse y conectar con personas que, no necesariamente, tienen que tener aspectos en común. Esto permite, que individuos de diferentes países, con diferente cultura, idioma y características sociodemográficas diferentes (edad, género, nivel educativo, estado civil, ocupación, etc.) puedan conectar a través de contenido online que les interese. Por ejemplo, videojuegos interactivos en línea, conciertos que se emiten en directo y que permiten la interacción entre usuarios, la viralización de contenido multimedia en redes sociales, etc. Pero, además, la tecnología permite no sólo crear nuevas conexiones, sino también mantener aquellas que ya existen. Permiten la interacción entre personas que ya mantienen una relación (familiares, amigos, compañeros de estudio, compañeros de trabajo) fuera del propio ámbito físico. En resumen, uno de los beneficios de internet es el aumento de las interacciones sociales, ya sea porque facilita la creación de nuevas relaciones, o porque permite fortalecer las ya construidas fuera del ámbito digital.

1. Participar en la vida ciudadana, a través de grupos comunitarios, movimientos sociales y/o iniciativas ciudadanas.

Dado que el uso de internet permite compartir y recabar información, es importante entender que es una gran ventaja para participar en la vida ciudadana. No sólo conectando con grupos comunitarios o movimientos sociales que permiten conectar a las personas y ayudarlas a crear sentimientos de pertenencia grupal, sino que también promueve el aprendizaje social, político y comunitario. A través de internet, las personas pueden votar, realizar sugerencias de cambio, denunciar aspectos negativos de la sociedad y ser partícipes de iniciativas ciudadanas. Participar en la comunidad no sólo fortalece aspectos individuales de las personas, sino también, aspectos sociales y comunitarios, reforzando el tejido social y la cohesión comunitaria.

2. Promover la creatividad mediante la creación de material audiovisual, literario y/o de programación, así como facilitar el entretenimiento.

Internet supone un gran recurso educativo, social, cultural y lúdico, como se ha mencionado anteriormente (Altamiro, 2024; Smahel et al., 2020). Incluye una gran cantidad de

herramientas y espacios para crear y compartir contenido audiovisual y literario, gracias a plataformas creadas específicamente para realizar y consumir dicho material. De esta manera, encontramos espacios enfocados en aspectos artísticos, que a la par que inspiran a los usuarios a crear contenido (expresar ideas, emociones, habilidades a través de diferentes medios y formatos), también sirve para entretener a través del producto que los mismos usuarios van generando. Es decir, internet ofrece oportunidades para la expresión creativa y el desarrollo personal y cultural.

3. Fomentar el aprendizaje gracias a la búsqueda de información asociada a actividades escolares, intereses personales, etc.

Gracias al despliegue de recursos que facilita internet, se fomenta el aprendizaje mediante la búsqueda de información, estimulando y apoyando el proceso de adquisición de conocimientos a través de la exploración y el descubrimiento activo. Los estudiantes pueden ampliar y profundizar en el contenido de sus tareas, investigando temas relevantes o relacionados y generando nuevos conocimientos a partir de ellos; enriqueciendo su propio aprendizaje. Del mismo modo, se puede entender que internet es útil para investigar intereses no académicos, sino personales, pues motiva a las personas a utilizar diversos recursos y fuentes, ampliando y explorando perspectivas y conocimientos. Lo cual recae en un aumento del aprendizaje autónomo.

En el caso de las TIC para el aprendizaje, se ha visto que su impacto en el rendimiento dependería de la mediación de su uso (Berríos-Valenzuela et al., 2015) y de que los estudiantes desarrollen capacidades de autorregulación (Şahin Kizil y Savran, 2018). En definitiva y dado que las competencias digitales deben ir desarrollándose y adquiriendo en función del desarrollo evolutivo, podemos concluir que los menores requieren de una guía parental que les ayude, por lo que las habilidades digitales de los padres resultan un factor fundamental en dicha guía (Cheung, 2010; Oró, 2021; Torrecillas-Lacave et al., 2017).

### **3.2 COMPETENCIAS DIGITALES**

Para poder hacer uso de los dispositivos electrónicos, debemos adquirir y desarrollar las competencias digitales. Según García-Varcárcel (2013), una competencia es un conjunto de conocimientos y de habilidades socioafectivas, psicológicas y motrices que permiten a la persona desarrollar una actividad, utilizando los conocimientos, actitudes y valores que

posee. Concretamente, las habilidades digitales se refieren a las posibilidades de distinguir entre tipos de información, los conocimientos que permiten resguardar la privacidad, la capacidad de mantener de forma adecuada las comunicaciones, así como, tener una serie de conocimientos asociados al uso de aplicaciones e interacciones online y de crear contenidos en redes sociales y plataformas online (Van Deursen y Van Dijk, 2014). Tener “competencia digital” implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías en todos sus usos (aprendizaje, trabajo, participación en la comunidad). Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales, la seguridad, asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico (Ministerio de educación, formación profesional y deportes, 2024). Así pues, en el desarrollo de estas habilidades digitales, están implicadas las competencias cognitivas y comunicativas, al igual que aprendizajes y conocimientos asociados al uso mismo de los programas o aplicaciones (Van Deursen y Van Dijk, 2014). El uso de internet se configura como una herramienta cultural y tecnológica para el desarrollo cognitivo y social, la formación educativa y la integración social (Livingstone et al., 2018). Por tanto, las competencias digitales se han convertido en un elemento esencial para poder participar de forma plena como ciudadanos y lograr una mayor movilidad social (Martínez et al., 2020; OECD, 2014).

En este sentido, se ha encontrado una asociación positiva, tanto entre las habilidades digitales y las oportunidades, como con los riesgos en el uso de internet (Cabello-Hutt et al., 2018; Cheung, 2010; Livingstone et al., 2017; Rodríguez de Dios et al., 2018). Es fácil entender, que hacemos uso de internet como parte de nuestra vida cotidiana en atención a diferentes demandas sociales, personales, laborales o escolares y sobre la base de tareas de desarrollo que hay que afrontar diariamente. De esta manera, internet se ha convertido en una herramienta cultural y tecnológica más para el desarrollo cognitivo y social, la formación educativa y la integración social (Livingstone et al., 2018; Suárez-Perdomo y Byrne, 2024). No obstante, beneficios y riesgos se entrelazan, además de estar marcados por la desigualdad social (Livingstone et. al., 2017).

Siguiendo la descripción que realizan Rodríguez-de-Dios et al. (2016), las competencias digitales pueden clasificarse en seis:

### 1. Habilidades tecnológicas o instrumentales:

Referidas a la capacidad de usar distintos tipos de dispositivos electrónicos (ordenadores portátiles, teléfonos inteligentes, relojes inteligentes, tabletas, impresoras, etc.) de manera efectiva. Esto implica saber manejar dispositivos, poder configurar sus ajustes y solucionar problemas básicos, y saber manejar software como programas, aplicaciones y procesadores de texto a nivel usuario.

### 2. Habilidades comunicativas:

Son conocimientos indispensables para comunicarse a través de tecnologías digitales. Implica tener un manejo independiente del correo electrónico (saber redactar, enviar y responder correos) y saber cómo recibir y enviar mensajes instantáneos a través de aplicaciones para ello (hacer uso de emoticonos, participar en chats grupales), es decir, mantener conversaciones en el ámbito digital; realizando preguntas, obteniendo respuestas, organizar el propio discurso, etc.

### 3. Habilidades informativas:

Las habilidades informativas aluden a la capacidad de buscar, obtener y evaluar información en el entorno digital de manera efectiva. Esto significa, que las personas deben ser capaces de seleccionar las palabras claves para concretar la búsqueda de información, así como, ser capaces de analizar y organizar dicha información.

### 4. Habilidades críticas:

Se conceptualizan como la capacidad de analizar críticamente la información obtenida. Dado que internet posee un sinfín de contenidos, los usuarios deben evaluar la credibilidad de las fuentes y seleccionar cuales son más óptimas o veraces, en función de su propio pensamiento crítico.

### 5. Habilidades de seguridad personal:

Dado que en internet compartimos información y supone una realidad virtual donde dejamos “huellas digitales”, su uso requiere gestionar nuestra privacidad en línea y garantizar la seguridad personal. Para ello, debemos hacer uso de contraseñas seguras, comprender qué datos personales no debemos compartir según qué páginas web y diferenciar qué contenido descargable es seguro; buscando la protección de nuestros datos personales.

### 6. Habilidades de seguridad de dispositivos:

En consonancia con la anteriormente descrita, esta capacidad se refiere a la habilidad de tomar precauciones para mantener seguros los dispositivos digitales y evitar posibles amenazas como virus y spyware. Incluye la instalación de software de seguridad y la realización de actualizaciones regulares.

En definitiva, los nuevos contextos digitales requieren de competencias digitales ampliadas, que sirvan para adquirir nuevos conocimientos y participar en el uso de las tecnologías, y que a la par, nos permitan proteger nuestra privacidad en línea (Bernal-Meneses et al., 2019).

### 3.3 MEDIACIÓN PARENTAL DIGITAL

A las formas de crianza asociadas a los usos de las tecnologías digitales y los medios de comunicación, se les ha llamado mediación parental (Livingstone y Helsper, 2008; Valkenburg et al., 2013). En la literatura, podemos encontrar consenso en la existencia de tres tipos de mediación parental digital (Livingstone et al., 2017; Sonck et al., 2013):

- **Mediación activa:** dirigida a la guía y acompañamiento en el uso de internet y sus aplicaciones asociadas. Requiere que padres y madres tengan habilidades digitales suficientes para guiar tanto en la promoción del uso beneficioso de internet y los dispositivos electrónicos, como en la reducción del riesgo asociado a su uso.
- **Mediación restrictiva:** se dirige a limitar el tiempo de uso de los dispositivos, así como la restricción de determinadas páginas web y aplicaciones, por su contenido.
- **Mediación por supervisión o monitoreo:** se dirige a vigilar y auditar el tipo de páginas que visitan sus hijos o hijas, así como el tipo de personas con quienes se comunican.

No obstante, existen más clasificaciones de mediación digital parental. Una clasificación a tener en cuenta, es la que realiza Garmendia et al., (2011), que además de las descritas anteriormente, añaden dos tipos:

1. **Mediación técnica:** Implica el uso de herramientas tecnológicas, como filtros, controles parentales y softwares, para restringir o monitorear el acceso a ciertos tipos de contenido en línea, así como el establecimiento de límites de tiempo en el uso de

Internet. La mediación técnica, requiere de conocimiento técnico para establecer candados de seguridad, software de protección parental y filtros de contenido.

2. **Mediación activa en la seguridad y privacidad:** Se enfoca en enseñar a los niños sobre la importancia de la seguridad y la privacidad en línea, y ofrecer ayuda ante las dificultades que puedan encontrar, mostrando y priorizando un uso seguro y sirviendo como modelo.

Además, muchos autores comentan que la práctica de **co-uso** de las tecnologías, también puede utilizarse como un tipo de mediación digital activa donde los menores utilizan las tecnologías en presencia de los adultos (Sonk et al., 2013). Es decir, los padres participan en el aprendizaje que niños y niñas realizan a través de internet y de los dispositivos electrónicos, favoreciendo una visión centrada en el uso seguro de la tecnología.

Por tanto, se puede entender que para mediar en el uso y facilitar una guía para los menores, en cuanto al aprendizaje que requiere el uso de los medios digitales, las competencias digitales de los padres y madres suponen un factor clave (Cheung, 2010; Suárez-Perdomo y Byrne, 2024; Storbing, 2014). Cabello-Hutt et al. (2018) encontraron, que padres y madres, con alto nivel educativo y altas habilidades digitales recurren más a la mediación activa, asociado a mayores habilidades digitales de sus hijos o hijas y, de forma indirecta, a la promoción de las oportunidades de uso. Parece haber una asociación positiva entre la mediación parental activa y la promoción de los tipos de uso de internet, independientemente de la finalidad de este (Pérez-Sánchez y Brenes-Peralta, 2022).

En contraposición a la mediación parental activa, basada en la guía y acompañamiento en el uso, encontramos mediaciones de monitoreo y/o de restricción, basadas en prácticas cotidianas de regulación y control del uso de Internet de sus hijos/a (Bartau-Rojas et al., 2018). Ambas mediaciones parecen tener un efecto inhibitor en las oportunidades de uso, sobre todo en las orientadas a la comunicación (Pérez-Sánchez y Brenes-Peralta, 2022). Una de las características de las ambas mediaciones, es la limitación en el tiempo de uso (Chen y Shi, 2019; Ren y Zhu, 2022), lo que reduce las oportunidades asociadas a los usos de internet, a la vez que minimiza los riesgos (Cabello-Hutt et al., 2018; Mascheroni y Ólafsson, 2016; Rodríguez de Dios et al., 2018). Cómo encontraron Livingstone et al. (2017), estos tipos de mediación inciden negativamente en el uso autónomo

de internet, y por tanto, reduciendo las oportunidades asociadas a la integración social, el aprendizaje y la introducción a la actividad económica y ciudadana.

Con respecto a la eficacia de la mediación parental, los resultados son contradictorios, si bien en algunos trabajos las estrategias más eficaces son las restrictivas que prohíben a sus hijos/as las interacciones en la Red con sus iguales (Livingstone y Helsper, 2008); en otros, se sostiene que la eficacia de las estrategias de mediación parental está determinada por los valores de crianza infantil en un contexto sociocultural dado (Kirwil, 2009).

Dado que los usos de internet se van ampliando conforme el menor crece, diversos estudios encuentran que la edad es un factor determinante (Moreno-Carmona et al., 2021), quizás porque el uso crítico de las tecnologías está ligado a un desarrollo cognitivo y social inherente al desarrollo humano. Por lo que, las estrategias parentales de mediación deben adaptarse y adecuarse tanto a la edad del niño, como a sus capacidades. Por eso, algunos autores consideran que la mediación parental es más reactiva que proactiva, ya que las familias van adaptando sus estrategias al menor (Fletcher y Blair, 2014), puesto que los usos de los dispositivos y habilidades para uso, también dependen del entorno y de las características del propio menor (edad, género, entorno). Por tanto, la mediación parental digital no sólo debe centrarse en las habilidades y competencias digitales, sino también, tener en cuenta a los menores. Este enfoque centrado en los menores, pone de manifiesto que los menores pueden utilizar los dispositivos electrónicos en relación a sus propios intereses y preocupaciones, alejándose de los usos más académicos y pragmáticos y acercándose a principios de autonomía, privacidad, al derecho a la autoexpresión y al juego (Martínez et al., 2020; Peled, 2018; Shin y Lwin, 2017; Smahel y Wright, 2014). Cabe destacar que al aumentar la edad, los menores son más conscientes de los riesgos y peligros que entraña internet, condicionando el uso que realizan del mismo, así como de las redes sociales (Dulkadir-Yaman y Kabakçi-Yurdakul, 2022; Garmendía et al., 2019).

En este sentido, las estrategias parentales que se centren en el menor; sus necesidades, habilidades, curiosidades, etc., se encuentra dentro del enfoque de la Parentalidad Positiva (Suarez-Perdomo y Byrne, 2024), que versa su acción en una serie de principios (Rodrigo et al., 2010):

- Vínculos afectivos cálidos: el establecimiento de vínculos afectivos paterno-filiales actúan como una barrera protectora, generando a su vez, aceptación y sentimientos positivos.
- Entorno estructurado: la creación de rutinas estables y estructuradas, en las que se organizan las actividades cotidianas, permite al niño desarrollarse con seguridad, permitiendo que pueda predecir lo que va a ocurrir.
- Estimulación y apoyo: estimular a los hijos ofreciendo apoyo contribuye al desarrollo de las capacidades y a la motivación por aprender.
- Reconocimiento de las capacidades, del desarrollo, del aprendizaje contribuye a la autovaloración por parte del niño, al verse reflejado de forma positiva en sus avances y potencialidades.
- Capacitación, propiciando espacios de aprendizaje en el entorno familiar, potenciando sus capacidades y estimulando la adquisición de conocimientos de una forma constructiva.
- Educación sin violencia, eliminando todo tipo de castigos y el uso de la violencia tanto física como psicológica, que puede afectar en el desarrollo integral del niño.

Dado que el entorno de los menores es cambiante, por su propia naturaleza de búsqueda de referentes y conocimiento del mundo que les rodea (Ceballos y Rodrigo, 1998), también lo son sus capacidades y necesidades, por lo que, para desarrollar la Parentalidad positiva en la mediación digital parental es necesario que se tengan en cuenta todos los contextos de influencia, obligando a los referentes familiares a desarrollar nuevas competencias digitales (Tió, 2020). Desde la parentalidad digital se plantea la necesidad de desarrollar tres principios transversales como son la presencialidad, la progresividad y la permisibilidad.

- Presencialidad: se refiere a la necesidad de estar presente en el día a día de los y las menores, así como participar en el ámbito digital.
- Progresividad: conlleva que las familias orienten los usos de las tecnologías digitales en base a las características y necesidades de la persona menor, así como del contexto educativo, social y familiar.
- Permisividad: implica la negociación y el consenso para delimitar directrices que orienten la toma de decisiones, así como que regulen la actitud y conducta que se vincule.

Por lo que, estos principios irán modificándose y adaptándose en función de factores individuales, que determinarán qué estrategias digitales parentales se utilizarán. Como por ejemplo, la edad, ya que a mayor capacidad de autorreflexión y conocimientos digitales, disminuyen las estrategias de mediación (Dulkadir-Yaman y Kabakçi-Yurdakul, 2022; López de Ayala et al., 2019; Pradeep y Sriram, 2016).

En definitiva, las familias son conscientes de la necesidad de recibir asesoramiento que propicie un uso más adecuado de la web (Livingstone et al. (2014), pero su abordaje debe de atender a las necesidades de aprendizaje y autonomía de los menores con el fin de que adquieran destrezas y competencias digitales que les lleven a desarrollar un uso adecuado del mundo digital (Oró, 2021; Rodríguez de Dios et al., 2018; Suárez-Perdomo y Byrne, 2024). Dado que la mediación familiar no tiene valor en sí misma, sino que depende de cómo se desarrolle la mediación (Oró, 2021; Rodríguez de Dios et al., 2018). Es decir, que los padres y madres participen en las actividades interactivas de los niños y niñas, y apoyen sus experiencias con las tecnologías digitales, sí influye en la calidad de la relación del niño/a con el medio (Connell et al., 2015; Neuman, 2015; Nikken y Jansz, 2013).

### *3.3.1 Estilos parentales*

Las familias son el primer agente de socialización de niños, niñas y adolescentes (Palacio et al., 2013; Palacios, 1999), por lo que, gracias a las relaciones en el núcleo familiar, se van adquiriendo y modelando aspectos comportamentales que resultan fundamentales para el desarrollo evolutivo de los menores y sus familias. Debemos entender que dichas relaciones entre padres y madres, e hijas e hijos son bidireccionales y persiguen la promoción del desarrollo de los menores, adecuándose a la naturaleza dinámica que caracteriza al crecimiento de los menores y adolescentes (Ceballos y Rodrigo, 1998). Podemos resaltar principalmente, tres estilos educativos parentales (Palacios 1999, citado en Gil, 2021).

- **Estilo democrático:** son padres y madres que ofrecen apoyo y afecto a sus hijos, se interesan por sus cosas, establecen normas, disciplina y control acorde a su edad, y exigencias adaptadas a sus posibilidades.
- **Estilo autoritario:** muestran poco afecto y apoyo hacia sus hijos, ciertos niveles de hostilidad y rechazo, y un alto nivel de disciplina, control y restricciones. Sus

exigencias son muy elevadas, en ocasiones acompañadas de castigos físicos. Estilo permisivo indulgente: ofrecen apoyo y afecto, y se interesan por sus hijos, pero su nivel de control, normas y exigencias es muy bajo.

- **Estilo permisivo negligente:** muestran poco afecto y apoyo por sus hijos. Sus relaciones son de hostilidad y rechazo, con bajo control y exigencias.

Concluyendo, las competencias sociales de los menores estarán influenciadas por el estilo educativo parental y la calidad de las relaciones familiares. Un estilo educativo parental óptimo puede propiciar el correcto ajuste psicosocial de los descendientes, reduciendo la posibilidad de que se vean involucrados en situaciones conflictivas o de riesgo, ya sea en línea o fuera de línea (Cerezo et al., 2015; Gómez-Ortiz et al., 2015; Garmendia et al., 2019; Palacios et al., 2013; Salamanca y Barrera, 2022; Terrones y Villegas, 2021; Urresti-Padrón et al., 2021). Por tanto, es fundamental la implicación de las familias en el uso de las nuevas tecnologías, no sólo porque pueden regular el uso de internet y reducir los riesgos de adicción (Suárez-Perdomo y Byrne, 2024) sino también porque pueden reducir o incluso eliminar los riesgos que internet mismo conlleva (Bartau-Rojas et al., 2018; Garmendia et al., 2019). Un ejemplo de ello, es que cuando no existe calidez en las relaciones parentales y muestran altos niveles de rechazo hacia el menor, éste termina acercándose a internet para encontrar respuesta a sus necesidades emocionales, sentirse comprendido y aceptado por los demás (Lian et al., 2016; Zhang et al., 2019). También se ha visto, que comportamientos de hostilidad, rechazo y sobreprotección de los padres impiden la construcción de la conciencia y dan lugar a situaciones de adicción a Internet (Huang et al., 2010; Lukavska et al., 2020; Zhang et al., 2019).

En este sentido, cabe destacar que varios estudios revelan que padres y madres comparten una concepción más pesimista que optimista en cuanto a los usos de internet, lo cual pone de manifiesto que es un área que les preocupa (Duggan et al., 2015; Fletcher y Blair, 2014; Sorbring, 2014). Por tanto, para conseguir la priorización de los beneficios de Internet, sobre los riesgos, las familias deben desarrollar la mediación digital parental.

## **4. OBJETIVOS**

1. Identificar perfiles latentes con respecto a la mediación digital parental (mediación activa, mediación restrictiva, co-uso y supervisión parental).
2. Analizar las diferencias significativas con respecto a los perfiles identificados según las competencias digitales (habilidades tecnológicas, críticas, informativas, comunicativas, de seguridad personal y seguridad de dispositivos).
3. Analizar las diferencias significativas con respecto a los perfiles parentales según los estilos parentales (afecto y comunicación, nivel de exigencias e inducción).

## **5. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO**

### **5.1 Participantes**

Esta investigación recoge un total de 102 participantes de la población normal de España, donde un 81.4% eran mujeres y un 18.6% hombres. La edad de los participantes vario entre los 28 y 57 años (M 43.35, DT 5.66). En cuanto al nivel de estudios el 21.6% indicó que tenía máster y/o doctorado, el 41.2% estudios universitarios, el 30.4% formación profesional, el 4.9% estudios secundarios, el 1% estudios primarios y el 1% confirmó no tener estudios. Respecto a la situación laboral, el 87.3% afirmó estar empleado frente al 12.7% desempleado.

La media de hijos fue 1,7 (32% 1, 62% 2 hijos) de edades comprendidas entre los 7-12 años. Según la provincia, el 38% fueron de Santa Cruz de Tenerife, el 23% de Las Palmas de Gran Canaria, el 16% de Ávila, el 11% Madrid, el 2% de Granada, 2% de Alicante, 2% de Barcelona, 1% de Jaén, 1% de Cádiz, 1% de Álava, 1% de Girona, 1% de Málaga, 1% de Castellón y 1% Vizcaya. En total 14 provincias.

En cuanto al momento de conexión, el 69% de los participantes refirieron conectarse en cualquier momento del día, o preferiblemente por la tarde (17%) o la noche (10%). El tiempo de conexión varió siendo el 35% menos de una hora por conexión, el 26% entre una y dos horas, 18% entre dos y tres horas, el 11% entre tres y cuatro horas y el 11% más de cuatro horas por conexión al día. En cuanto a los dispositivos de conexión, el 95% de la muestra

utiliza el móvil para ello, 62% el ordenador y en menor medida, la tablet siendo de un 20% del total.

## 5.2 Instrumentos

Para abarcar todos los aspectos necesarios para el estudio se elaboró un cuestionario autoinforme donde se incluyeron las escalas relacionadas con las variables de estudio: mediación digital parental, competencias digitales y estilos parentales. A continuación, se presenta la estructura del cuestionario elaborado:

**Datos Sociodemográficos.** Compuesto de 11 ítems. Los datos que se solicitaron fueron: la edad, género, nivel educativo, situación laboral, provincia de residencia, número de hijos, edad de los hijos, género de los hijos, uso de internet (momento de conexión, tiempo de conexión, dispositivo con el que se conecta).

**Escala de Evaluación de los Estilos Educativos (4E)** (Palacios, 1994). Es un cuestionario autoinformado cuyo objetivo es identificar los estilos educativos que más utilizan los padres y madres. Consta de 20 ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert (desde 0= totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo). Está formado por tres subescalas compuesta por las siguientes dimensiones: afecto y comunicación (9 ítems, ej. “Quiero mucho a mi hijo, pero muchas veces me es difícil demostrarlo.”), nivel de exigencia (4 ítems ej. “A un niño de 6 años no hay que prohibirle cosas; ya habrá lugar para prohibiciones cuando sea mayor.”), inducción o grado de control (4 ítems, ej. “La disciplina que hay en mi casa es estricta.”). El coeficiente de consistencia interna (alpha de Cronbach) del instrumento en su conjunto fue de 0,63; en el caso de las escalas, el coeficiente fue 0,53 en afecto y comunicación, 0,52 en nivel de exigencias y 0,56 en inducción/control. Aunque estos índices no sean muy altos, hay que tener en cuenta el reducido número de ítems que componen cada escala (Palacios y Sánchez, 1996).

**Escala de Mediación Parental en el uso de las TIC** (Nikken y Jansz, 2014). Creado para identificar los tipos de mediación digital parental que los padres y madres realizan. Consta de 25 ítems agrupados en cuatro dimensiones: mediación activa (8 ítems, ej., Le explica a su hijo cómo debe manejar la información que obtiene o publica en Internet), mediación restrictiva (8 ítems, ej. Le dice a su hijo cuándo / por cuánto tiempo debe usar internet), co-uso (7 ítems,

ej., navega en Internet con su hijo evitando comentarios acerca de los contenidos y/o sus efectos) y supervisión (6 ítems, ej. Revisa el historial de las búsquedas que su hijo realiza en Internet). Se contestó en formato tipo Likert (0 = nunca, 1 = casi nunca, 2 = regularmente, 3 = casi siempre y 4 = siempre).

***Escala de Competencias Digitales*** (Rodríguez-de-Dios et al., 2018). Cuyo objetivo es identificar qué habilidades o competencias digitales tienen los participantes. Formado por seis competencias digitales fueron desglosadas en 28 ítems con una escala tipo Likert (5= Muy en desacuerdo a 1= Muy de acuerdo). Como fue reportado anteriormente en (Rodríguez-de-Dios et al., 2016), los análisis revelaron que la existencia de 6 factores latentes, que engloban el 44% de la varianza: habilidades tecnológicas (7 ítems. Ej. “Sé cómo marcar una página web que me interesa para poder verla más tarde.”), habilidades de seguridad personal (4 ítems, ej. “Se cómo desactivar la función de mostrar/compartir mi ubicación geográfica.”) habilidades críticas (5 ítems, ej. ”Sé como identificar si un perfil en redes sociales es real o falso.”), habilidades de seguridad en dispositivos electrónicos (4 ítems, ej. “Sé cómo bloquear correos electrónicos no deseados.”), habilidades informativas (5 ítems, ej. “Seleccionar fácilmente cuáles son las mejores palabras clave para hacer búsquedas en Internet.”) y habilidades de comunicación (3 ítems, ej. “Utilizo emoticonos de forma habitual.”).

Es importante destacar, que para la adaptación de la “Escala de Competencias Digitales” se partió del estudio de (Rodríguez-de-Dios et al., 2018). Estos autores conformaron dicha escala en función de 6 diferentes tipos de competencias digitales autopercebidas. Para reforzar la validez de contenido y la calidad de los ítems se contó con un panel de 3 expertas en metodología y evaluación, que tenían como tarea principal dar su opinión sobre los 28 ítems que conforman la escala. Para ello, se les pidió que tuvieran en cuenta la importancia teórica relativa de cada uno de los ítems en función de cuatro criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Previo a este panel de expertas, los ítems de la escala original de Rodríguez et al., (2018) fueron traducidos por la alumna que realiza el TFM con formación académica en psicología, posteriormente la traducción fue revisada por la tutora del presente trabajo: Arminda Suarez Perdomo, docente experta en metodología con experiencia en investigación en el ámbito educativo y familiar, maximizando la equivalencia conceptual entre la versión nueva y la adaptada. Posteriormente, la traducción de la escala fue revisada por las 3 expertas en metodología y evaluación, que fueron haciendo ajustes en las preguntas para adecuarlos a la población española y latinoamericana, siguiendo la

recomendación D.2 del International Test Commission's Guidelines (2010). Finalmente, por recomendación de los expertos no se eliminó ningún ítem y se realizaron pequeños cambios identificados en el proceso de evaluación.

### **5.3 Procedimiento**

Para comenzar su difusión se hizo llegar a las Asociaciones de Madres y Padres de todas las Comunidades Autónomas de España un correo electrónico con la carta de presentación de la investigación, así como, con el enlace de acceso al cuestionario, además se envió el cuestionario a contactos directos dentro de la población objetivo por otros servicios de mensajería como *WhatsApp* o *Telegram*. La difusión y aplicación del cuestionario se realizó durante el mes de mayo de 2024.

Independientemente de la vía de difusión, en los mensajes enviados se especificó el nombre del cuestionario y los objetivos del estudio, pidiendo su participación y posterior ayuda para la difusión. Para garantizar los procedimientos éticos se solicitó el consentimiento informado y se garantizó el anonimato de los participantes, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

### **5.4 Análisis de datos**

Para llevar a cabo este estudio se realizaron diversos análisis estadísticos haciendo uso del paquete estadístico IBM SPSS Statistics 23.

Dado que el interés de la investigación se centra en averiguar si existen perfiles de mediación digital parental se realizó un dendograma utilizando para ello el método de Ward para explorar visualmente la distribución de la muestra, tras verificar la posible existencia de grupos de respuesta, dentro de la población participante. Se procedió a realizar un análisis de conglomerados jerárquicos (Clúster) sobre las puntuaciones obtenidas de los factores utilizando el método de Ward (1963) para examinar la posibilidad de distinguir varios perfiles diferenciados de mediación digital parental. Las variables se estandarizaron a puntuaciones Z para evitar que las diferentes escalas influyan en los resultados. Asimismo, se realizó un análisis univariante de varianzas (ANOVA) por agrupamientos con comparaciones *post hoc* de Scheffe para determinar la existencia de diferencias significativas entre estos perfiles de

mediación digital parental, respecto al nivel de competencias digitales autopercebido y los estilos parentales, tomando como indicador del tamaño del efecto (ES) el estadístico  $\eta p^2$  (Cohen, 1988).

Por último, se realizó un análisis multivariante de varianzas (MANOVA), de los perfiles resultantes considerando como variables dependientes los factores de competencias digitales y estilos parentales, con el fin de explorar la varianza de los perfiles respecto a dichos factores, tomando como indicador del tamaño del efecto (ES) el estadístico  $\eta p^2$  (Cohen, 1988).

## 6. RESULTADOS

Con respecto al primer objetivo planteado en el presente TFM se realizó un análisis jerárquico de cluster, y se observó una solución adecuada de 3 grupos dada la importante significación obtenida en los conglomerados finales. Estas agrupaciones se representaron en un dendrograma que confirmó un mayor equilibrio respecto al tamaño muestral de cada grupo. Finalmente, esta solución jerárquica se replicó utilizando el método de partición iterativo de k-medias ( $n = 102$ ). La distancia media acumulada entre el grupo 1 y el 2 fue de 3,73, del grupo 2 y el grupo 3 fue de 2,57, mientras que del grupo 1 y 3 fue de 1,59.

Posterior a este análisis, se realizó un análisis de varianzas ANOVA para examinar las diferencias entre los grupos resultantes según los niveles de mediación digital parental. Como se observa en la siguiente Tabla. 3 se muestra la obtención de diferencias significativas ( $p < .001$ ) entre los tres perfiles anteriormente presentados respecto los estilos de mediación digital parental, tras las comparaciones post hoc.

**Tabla 3.**

*Centro de conglomerados finales y contrastes univariados de varianza (ANOVA) entre los grupos según los factores de la Escala de Mediación Digital Parental.*

	Clúster			Diferencias		
	1 (n = 30) M (DT)	2 (n = 29) M (DT)	3 (n = 43) M (DT)	F (2, 99)	$\eta^2$ <i>partial</i>	<i>Post hoc</i>
Mediación Activa	4.70 (.75)	3.06 (.74)	4.72 (.41)	71.95*	.592	1-2* 2-3*
Mediación Restrictiva	4.58 (.39)	2.63 (.56)	4.06 (.64)	99.37*	.667	1-2* 2-3* 3-1*
Co-Uso	4.06 (.61)	2.16 (.70)	2.78 (.63)	67.09*	.575	1-2* 2-3* 3-1*
Supervisión	4.39 (.68)	2.61 (.65)	3.64 (.85)	42.26*	.461	1-2* 2-3* 3-1*

Nota: \* < .001

A continuación, se explicarán cada uno de los tres perfiles resultantes y sus características principales:

#### **Clúster 1: Mediación Activa (n = 30).**

- Obtienen altas puntuaciones en todos y cada uno de los factores de mediación digital parental, por lo que, este grupo realiza un alto uso de diferentes estrategias de mediación.
- Destaca principalmente en la mediación digital activa.

#### **Cluster 2: Mediación parental baja (n = 29)**

- Obtienen puntuaciones bajas en todos los factores de mediación digital parental, en comparación con los otros dos grupos resultantes. Especialmente, en mediación activa y mediación restrictiva.
- No resaltan en ninguno de los aspectos que se tienen en cuenta en la mediación digital parental, y por tanto, realizan menos acciones de mediación digital.

### **Clúster 3: Mediación activa en la seguridad de internet**

- Obtienen puntuaciones altas en Mediación Activa, Mediación Restrictiva y Supervisión, realizando uso de diferente tipo de estrategias de mediación.
- Reportan una menor práctica del Co-Uso. Indican que no suelen quedarse presentes cuando los hijos hacen uso de las tecnologías.
- Puntuación moderada en la práctica de supervisión.

#### **6.1 Diferencias significativas entre los perfiles de mediación digital parental respecto a las competencias digitales**

Para responder al segundo objetivo, se realizó un análisis multivariante de varianza (MANOVA), en cual se muestra en la Tabla 4, donde se puede observar la obtención de diferencias significativas ( $p < .001$ ) entre los tres perfiles anteriormente presentados respecto a las competencias digitales. Se realiza un análisis de multivariante para explorar la posible existencia de diferencias en los perfiles respecto a los factores de competencias digitales según el factor de mediación digital parental. La prueba multivariante es significativa  $F(2, 188) = 2.66$ , ( $p < .001$ ), por lo que podemos entender que los perfiles varían en función de las competencias digitales. Cabe destacar que, todos los tamaños de efecto son altos.

**Tabla 4.**

*Contrastes multivariante de varianza (MANOVA) entre los perfiles de mediación digital parental según las competencias digitales.*

	Mediación activa (n = 30)	Mediación parental baja (n = 29)	Mediación activa en la seguridad de internet (n = 43)	F (2, 188)	$\eta^2$ partial	Post hoc
Habilidades tecnológicas	4.51 (.59)	3.58 (1.26)	4.55 (.53)	10.05***	.22	1-2*** 2-3***
Habilidades de seguridad personal	4.47 (.69)	3.58 (1.15)	4.49 (.79)	10.84***	.18	1-2*** 2-3***
Habilidades críticas	4.11 (.77)	3.06 (1.16)	3.93 (.78)	11.91***	.19	1-2*** 2-3***
Habilidades de seguridad de dispositivos	4.00 (.83)	3.04 (1.23)	3.92 (.83)	9.56***	.16	1-2*** 2-3**
Habilidad informativa	3.59 (.68)	3.06 (.82)	3.50 (.58)	5.35**	.10	1-2* 2-3*
Habilidades comunicativas	4.43 (.82)	3.75 (1.09)	4.54 (.53)	9.12***	.16	1-2** 2-3***

Nota: \* <.05; \*\* <.01; \*\*\* <.001

## **6.2 Diferencias significativas entre los perfiles de mediación digital parental respecto a los estilos parentales**

Por último, teniendo en cuenta el tercer objetivo se realizó otro análisis multivariante de varianza (MANOVA) entre los perfiles y los estilos parentales. Como se observa en la Tabla 5, se dio únicamente diferencias entre el Nivel de exigencia  $F(6,194) = 3.81$ ,  $p < .05$ , entre dos de los grupos resultantes.

**Tabla 5. Centro de conglomerados finales y contrastes multivariante de varianza (MANOVA) entre los grupos de mediación digital parental según los estilos educativos.**

	Clúster			Diferencias		
	1 (n = 30)	2 (n = 29)	3 (n = 43)	F (2, 99)	$\eta^2$ partial	Post hoc
Nivel de exigencias	2.13 (.81)	1.66 (.46)	1.85 (.68)	3.81*	.07	1-2*
Inducción	2.32 (.94)	2.10 (.63)	2.00 (.69)	1.59	.03	-
Afecto y comunicación	1.77 (.64)	1.54 (.36)	1.55 (.64)	1.69	.03	-

Nota: \* <.05

## 7. DISCUSIÓN

El presente TFM tenía tres objetivos: a) identificar perfiles latentes con respecto a la mediación digital parental, b) analizar las diferencias significativas con respecto a los perfiles identificados según las competencias digitales, c) analizar las diferencias significativas con respecto a los perfiles parentales según los estilos parentales. Con respecto al primer objetivo, se obtuvieron tres perfiles bien delimitados. El grupo 1 (n=30), el cual se denominó “mediación digital activa”, se caracteriza por hacer uso de múltiples estrategias de mediación digital, variando entre acciones habilitantes enfocadas en fomentar el uso de internet de manera segura y positiva, y acciones restrictivas, que limitan o regulan el uso del mismo. Además este grupo, describe practicar el co-uso, el cual incide en el aprendizaje compartido, y la supervisión del propio uso de la tecnología que hace el menor. Este enfoque de mediación digital supone una perspectiva positiva del uso seguro de internet y de las tecnologías, es decir, permite desarrollar las competencias digitales y sociales de los niños, de las niñas y de los adolescentes para aprovechar las oportunidades del medio online (Garmendia et al., 2019). En la literatura, podemos encontrar que realizar este tipo de mediaciones está dirigido a guiar y acompañar en el uso de internet y sus aplicaciones asociadas (Livingstone y Helsper, 2008; Livingstone et al., 2017; Sonck et al., 2013; Valkenburg et al., 2013) y se aproxima a un enfoque habilitante, que permite guiar al menor en cuanto a los beneficios y riesgos que existen en el uso de internet (Bautista-Alcaine et al., 2023). Dado que los niños, niñas y adolescentes hacen uso de internet en atención a diferentes demandas sociales, personales o escolares y sobre la base de las tareas de desarrollo que tienen que afrontar en el día a día (Erstad et al., 2024; Rodríguez de Dios et al., 2018), este grupo podría estar utilizando diferente tipo de prácticas de mediación en función

del contexto que el menor posee en el momento de uso de las tecnologías, y por tanto, estar realizando una mediación digital basada en los principios de la parentalidad positiva, ya que describen el uso de diferentes prácticas de mediación digital, variando en cuanto a permisividad, presencialidad y progresividad y la permisividad (Tió, 2020).

El grupo 2 (n =29), el cual se denominó “mediación parental baja”, se caracterizó por realizar un uso menos frecuente de acciones de mediación digital parental. Especialmente, realizar un bajo uso de la mediación digital activa y restrictiva, queriendo ello describir una práctica de mediación digital parental menos centrada en la limitación del tiempo de uso y de los objetivos del mismo, así como un menor acompañamiento y guía en el ámbito digital. Además, este grupo de participantes tampoco refiere utilizar la supervisión o el co-uso, por lo que, en términos generales, este grupo describe una participación limitada en el uso de la tecnología de los menores. Hay que tener en cuenta, que algunos estudios comentan que, efectivamente, las prácticas habilitantes no se utilizan tanto como se debiera (Smahel et al., 2020), aunque su uso es mayor que las prácticas restrictivas (Garmendia et al., 2019). Teniendo en cuenta que realizar una baja regulación del uso de los dispositivos electrónicos y de internet, implica flexibilizar el tiempo de uso y no restringir el tipo de contenidos, el menor puede estar expuesto a un uso inadecuado de la tecnología, así como, del tipo de contenidos inapropiados (Gimenez-Gualdo et al., 2017; Nikken y Jansz, 2013; Suarez-Perdomo y Byrne, 2024). Lo cual teniendo en cuenta la edad de estudio de esta investigación (7-12 años), podría suponer un aumento del malestar emocional (Castaño-Pulgarín et al., 2021; Chacón-Chuberos et al., 2018) y un aumento de malos hábitos como son el aumento del sedentarismo, la dependencia a las pantallas o el aislamiento (Andrade et al., 2021; Duggan et al., 2015; Fletcher y Blair, 2014; Sorbring, 2014).

Por último, el grupo 3 (n= 43), denominado “mediación digital centrada en la seguridad de internet”, aunque también realiza un uso variado en estrategias de mediación digital, utilizando acciones habilitantes dirigidas al acompañamiento y guía de las tecnologías, y acciones restrictivas enfocadas en restringir el tiempo y los objetivos de uso, describe practicar poco el co-uso y la supervisión, en comparación con el grupo 1 “mediación digital activa”. Esto implica que los padres y madres que conforman este grupo tienden a utilizar menos estrategias de aprendizaje conjunto con sus hijos en el ámbito digital, reduciendo el aprendizaje por modelaje y priorizando otro tipo de mediaciones. El aprendizaje conjunto (Sonk et al., 2013), se refiere a una práctica donde tanto los adultos

como los menores, exploran y aprenden sobre el entorno digital juntos; con los adultos actuando como modelos a seguir. Por tanto, este grupo refiere no quedarse presente en el uso de las tecnologías que realizan los menores. Según Garmendia et al., (2011) este tipo de mediación, se enfoca principalmente en enseñar a los niños sobre la importancia de la seguridad y la privacidad en línea, ofreciendo ayuda ante las dificultades que puedan encontrar y mostrando un uso más seguro. Por tanto, entender que una mediación activa centrada en la protección y la seguridad de los menores en internet, se sitúa como un perfil diferente de mediación digital activa, pues el principal foco de interés, no es tanto guiar en el uso de internet y en los beneficios y oportunidades asociados al mismo, sino una mediación enfocada a que los menores se comprendan y entiendan la importancia de proteger su información privada y su seguridad en internet (Garmendia et al., 2019; Harris y Jacobson, 2022). Este resultado coincide con otros trabajos que han encontrado que las estrategias más habituales de mediación parental son de tipo social más que la instalación de protección de software profesional (Garmendia et al., 2013; Kirwil, 2009; Livingstone et Helsper, 2008). Estudios realizados a mayor escala tanto en Europa (Livingstone et al., 2011) como en España (Garmendia et al., 2019), corroboran el bajo uso de herramientas tecnológicas (tecnología de rastreo, programas de control parental y/o filtros de contenidos online), pero un alta preocupación por cuestiones de seguridad utilizando recursos para controlar el spam y los virus (Garmendia et al., 2019).

Es importante destacar que no se han identificado perfiles que utilicen un único tipo de mediación digital parental, ni tampoco, un perfil de comportamiento centrado en la restricción y/o supervisión del uso. En contraposición, los tres perfiles resultantes demuestran el uso variado de estrategias de mediación digital parental, describiendo el uso preferido de mediaciones activa y restrictivas, frente al co-uso o a la supervisión. En consonancia con estudios realizados en España (Bartau-Rojas et al., 2020; Garmendia et al., 2015; Garmendia et al., 2016; López-de-Ayala et al., 2019; Martínez et al., 2020) y en línea con las observaciones de Livingstone et al. (2017) sobre otros países europeos, los padres y madres españoles prefieren adoptar una mediación habilitadora ofreciendo apoyo, orientación y guía para el uso de internet de forma segura, en lugar de utilizar una mediación restrictiva. Por lo que, utilizan diversas estrategias de mediación centrada en los usos que los menores según sus intereses y curiosidades, alejándose de usos más académicos y pragmáticos, y acercándose a principios de autonomía, privacidad, al derecho a la autoexpresión y al juego (Martínez et al., 2020; Peled, 2018; Shin y Lwin, 2017; Smahel y Wright, 2014). Dado que

las familias adaptan las estrategias al menor, se podría considerar que la mediación parental es más reactiva que proactiva (Fletcher y Blair, 2014; Garmendia et al., 2020) y por tanto, requiere que se tengan en cuenta todos los contextos de influencia y las características del propio menor, obligando a los referentes familiares a desarrollar nuevas competencias digitales (Tió, 2020). Como se refiere en estudios anteriores, este tipo de mediación está relacionado con el enfoque de la Parentalidad Positiva (Suárez-Perdomo y Byrne, 2024),

Con respecto al segundo objetivo, se encontraron diferencias significativas entre los perfiles de mediación digital parental y su conocimiento en competencias digitales, señalando que aquellos padres y madres que realizan un uso más variado en acciones de mediación digital parental, también son quienes reportan mayor conocimiento de competencias digitales. Y, por el contrario, aquellos padres que describen menor participación en la mediación digital, son quienes reportan tener menor nivel de competencias digitales. Suponiendo ello, que perciben tener menos habilidades tecnológicas, menos habilidades de seguridad personal, menos habilidades críticas, menos habilidad de seguridad de dispositivos y menos habilidades comunicativas. En este sentido, cabe destacar los resultados obtenidos en el grupo 3 centrado en la “mediación activa en la seguridad de internet”. En el cual se reporta mayor conocimiento de competencias tecnológicas, al reconocer ser capaces de descargar aplicaciones con independencia del dispositivo utilizado, utilizar comandos básicos de informática (ej. CTRL+ C, CMD +C) y guardar contenido encontrado en internet. Por lo que, el nivel de conocimientos que los padres y madres tienen sobre el uso de los dispositivos e internet, difiere en cuanto al uso de acciones de mediación digital. De modo que, un mayor dominio de las habilidades digitales está relacionado con un mayor empleo de las diferentes oportunidades de uso (Cheung, 2010; Livingstone et al., 2017; Pérez-Sánchez y Brennes-Peralta, 2022; Rodríguez de Dios et al., 2018; Suárez-Perdomo y Byrne, 2024; Storbjerg, 2014). Por ejemplo, en Cabello-Hutt et al. (2018), se puede observar que aquellos padres y madres que poseen un alto nivel educativo y altas habilidades digitales recurren más a un tipo de mediación activa, asociado a mayores habilidades digitales de los hijos o hijas y, de forma indirecta, a la promoción de las oportunidades de uso. En este sentido, y dado lo expuesto anteriormente sobre la evolución en los distintos tipos de usos de internet en función de los intereses y capacidades de los menores, es necesario entender que para el desarrollo de las habilidades digitales, se requieren competencias cognitivas y comunicativas, al igual que aprendizajes y conocimientos asociados al uso mismo de los programas (Livingstone et al., 2018; Van Deursen y Van Dijk, 2014). Por lo que, aquellos padres que realizan uso de

diversas estrategias de mediación activa, irán ampliando su conocimiento en cuanto a nuevas competencias digitales. Por ejemplo, entender el uso de nuevos dispositivos electrónicos (videoconsolas, tablet, relojes inteligentes, smartphones, etc.). Por el contrario, aquellos padres que perciban tener bajas competencias digitales y realicen poco uso de estrategias de mediación debido a ello, no participarán en aprendizajes compartidos con los menores. Dado que el uso de internet se configura como una herramienta dinámica, es posible que no aumenten su desempeño en el ámbito digital (Garmendia et al., 2020).

Por último, con respecto al tercer objetivo referido a los estilos educativos, se debe resaltar una diferencia significativa entre el grupo 1 “mediación activa” y el grupo 2 “mediación digital baja”, según el nivel de exigencia. Queriendo ello decir, que este segundo grupo, autopercebe una mayor tendencia a no realizar prohibiciones y presentar una conducta más relajada en cuanto a las normas y las exigencias. Es decir, que poseen una tendencia a facilitar modificaciones en las restricciones que se le plantean al menor, así como de aceptar concesiones en cuanto al nivel de esfuerzo que los hijos realizan, con el fin de evitar exigencias a los menores. Todo ello, implica un menor uso de prohibiciones y restricciones, no sólo en cuanto a la regulación del uso referido al tiempo, sino también a las prácticas de uso y los objetivos del mismo. No permitiendo diferenciar entre los riesgos y las oportunidades que están asociadas a internet. Por lo que, puede darse un aumento en el uso problemático de internet como es el acceso a contenido poco apropiado, la dependencia a las pantallas o el aumento del sedentarismo (Andrade et al., 2021; Duggan et al., 2015; Fletcher y Blair, 2014; Sorbring, 2014). Por el contrario, el grupo 1 “mediación activa”, manifiesta realizar un mayor uso de normas y limitaciones en su día a día con sus hijos, así como, un mayor uso de acciones restrictivas en el uso de internet. Este resultado, es congruente con la literatura facilitada anteriormente, donde se ha estudiado que a mayor presencia de normas en el hogar, más nivel de uso en todas las estrategias de mediación digital. Por lo que, aquellos padres y madres que ejercen más control offline, también lo hacen en el contexto online (Martínez et al., 2020).

Dado que la familia es un agente mediador muy importante en las prácticas digitales de los menores (Smahel et al., 2020), estos resultados resaltan la importancia de realizar un uso variado en las estrategias de mediación digital, desde una perspectiva positiva y segura que implique tanto acciones habilitantes como restrictivas, que optimicen los usos seguros de

internet y exploren los beneficios asociados a su uso, y que reduzcan los posibles riesgos asociados.

## **7.1 Implicaciones prácticas**

Estos resultados respaldan lo que apuntan investigaciones a mayor escala de la mediación digital parental en el uso de internet y las tecnologías que realizan niños y niñas que se encuentran cursando Educación Primaria. La familia supone un mediador muy influyente en el uso de las tecnologías que realizan los menores, siendo la mediación digital activa un conjunto de acciones que deben ir adaptándose a la idiosincrasia del menor. Por lo que, si un uso limitado de estrategias de mediación digital parental está relacionado con un menor conocimiento autopercebido de competencias digitales, parece importante señalar la necesidad de incluir formaciones transversales en dicho ámbito (ej. alfabetización digital, habilidades tecnológicas). Particularmente, las formaciones deben ser accesibles para aquellas personas que están implicadas en la mediación del uso de las tecnologías y suponen una guía segura en el uso de los dispositivos para los menores. Más aún teniendo en cuenta, que la edad de acceso a las tecnologías es cada vez más temprana, los padres y madres deben enseñar a menores cada vez más jóvenes, a navegar de manera segura por internet y reducir los riesgos asociados al mismo. Una implicación práctica por tanto, es la relevancia que tiene en el uso de estrategias de mediación digital, las competencias digitales. Aumentar los conocimientos y usos de las tecnologías en padres y madres, no sólo les permite ser usuarios de internet más competentes, sino también les permite desempeñar un papel más activo como mediadores digitales, fomentando un uso más seguro y centrado en el aprovechamiento de las oportunidades que les brinda la red (personales, sociales, educativas, laborales, etc.). (Garmendia et al., 2020).

Por otro lado, este estudio permite identificar, una vez más, que los padres y madres se encuentran preocupados por el uso que se puede realizar de internet, ya que los tres grupos resultantes describen realizar prácticas de mediación digital parental en mayor o menor medida. Evidencia de que es un tema que requiere de mayor estudio para comprender qué medidas son más eficaces en las edades donde se dan los primeros accesos a internet.

En cuanto a las implicaciones prácticas que los resultados tienen en el propio departamento de orientación, se puede destacar que pone en relevancia el uso de las

tecnologías que realizan personas cada vez más jóvenes. Así como, la preocupación latente en las familias por el uso que se hace de internet. Por lo que, desde el departamento de orientación, el contenido de esta investigación se debería tener en cuenta a la hora de realizar material para el Plan de Acción Tutorial e incluir en algunas tutorías pautas de uso saludable que acerquen a los alumnos una perspectiva positiva y segura de Internet. Además, dado que el departamento de orientación, funciona como un eje de comunicación entre la escuela, la familia y el entorno, una perspectiva contextual del uso de internet podría ser muy beneficiosa para todos los agentes educativos implicados. Una línea de intervención podría ser la organización de charlas de organizaciones externas, sobre los riesgos de un mal uso de internet o cómo potenciar los beneficios del mismo. Es decir, facilitar a familias y niños y niñas el acceso a recursos que les inspiren a diversificar el uso que se realiza de internet. Mostrando proyectos educativos, sociales o culturales que puedan favorecer las habilidades tecnológicas, comunicativas, informativas, de seguridad de dispositivos, de seguridad personal y críticas; es decir, que incidan en las competencias digitales.

## **7.2 Limitaciones del estudio**

El TFM presentado no está exento de limitaciones, que se presentan a continuación. En primer lugar, los datos necesarios para el análisis se recopilaron mediante un cuestionario autoinforme sin supervisión directa, lo que conlleva la posibilidad de que los/as participantes hayan respondido según deseabilidad social (Crowne y Marlowe, 1960) o que haya diferentes interpretaciones según cada individuo para una misma pregunta.

En segundo lugar, el propio proceso de participación puede haber introducido sesgos en la muestra, ya que sólo admitía participantes que tuvieran hijos o hijas de entre 7 y 12 años, y, al utilizarse un muestreo no probabilístico por bola de nieve (Martín-Crespo Blanco y Salamanca Castro, 2007), existe la posibilidad de que la muestra obtenida no sea representativa, lo que podría limitar la generalización de los resultados que se obtuvieron a una población más amplia. Esto se acrecienta al tener en cuenta que el estudio estaba centrado en un contexto educativo específico, como es el tercer ciclo de educación primaria, por lo que debe tenerse en cuenta antes de generalizar a otro tipo de población. Más todavía, cuando ya sabemos que los estilos de mediación digital parental deben ir ajustándose al desarrollo propio del menor, así como, de sus propias habilidades e intereses. En adición a todo lo relacionado con la muestra del estudio, se debe destacar la baja tasa de participación.

La muestra está limitada en cuanto a participantes ( $n = 102$ ), por lo que, el tamaño de los cluster obtenidos podría ser considerado deficiente a nivel estadístico ( $n=30$ ,  $n=29$ ,  $n=43$ ). Además, de la baja participación, otro posible sesgo lo podemos encontrar en los datos sociodemográficos ya que, un alto porcentaje de las participantes fueron mujeres (80%) y el nivel de estudio de la muestra fue bastante alto (73% tenía estudios universitarios o de FP). En consecuencia, sería necesario ampliar la muestra del estudio para poder confirmar estos conglomerados y poder confirmar los resultados obtenidos.

Otro aspecto destacable sobre este estudio es la medición de las competencias digitales de los/as encuestados/as con base a un autoinforme. Esto se hizo dada la necesidad de otorgarle un valor cuantificable y común para toda la muestra al factor de competencias digitales, sacrificando la complejidad de aspectos que influyen en este factor y pudiendo condicionar la validez del mismo.

### **7.3 Prospectiva de futuro**

La mediación parental digital es compleja y depende de múltiples factores, incluyendo las competencias digitales de los padres, el contexto sociocultural, y las características individuales del menor. Es crucial que padres y madres participen activamente en el uso de tecnologías por parte de sus hijos para fomentar una relación saludable y productiva con el mundo digital. Existe una gran necesidad de profundizar en el estudio de la eficacia de estas estrategias y quizás una forma enriquecedora de hacerlo, sería a través de análisis multivariantes, centrados sobre todo en la promoción de oportunidades para el menor. De manera que podamos observar las influencias de diferentes variables en cuanto a la mediación digital parental. Además, dada la complejidad en cuanto a la selección de instrumentos, sería altamente recomendable incorporar el uso de instrumentos cualitativos, que permitan un análisis más pormenorizado de los factores estudiados.

Durante la construcción del marco teórico, se ha observado la baja prevalencia de estudios centrados en alumnos y alumnas de Educación Primaria, en relación con la mediación digital parental que sus padres y madres realizan. Por lo que, sería necesario ampliar el número de investigaciones centradas en esta franja de edad, y poder ir aumentando el conocimiento científico para que pueda darse un respaldo en las orientaciones prácticas.

Por otro lado, y dado que el uso de las tecnologías se realiza cada vez a edades más tempranas, las familias necesitan orientación para el uso adecuado de las mismas. Requieren

de pautas y orientaciones, que atiendan a las necesidades de aprendizaje y autonomía de los menores para desarrollar competencias digitales y para que puedan utilizar internet de forma crítica, positiva y segura. Se comprende que de manera muy particular, las políticas tendrán que responder a las necesidades derivadas del uso de internet a edades cada vez más temprana, así como al uso de internet sin la supervisión de adultos. Por otro lado, en un futuro a las familias se les debería facilitar formaciones transversales en esta materia. Además de recursos que les inspiren a diversificar el uso que los menores hacen de internet y aprovechar las oportunidades que éste tiene. Estos recursos pueden centrarse en el desarrollo de habilidades y competencias relacionadas con aspectos propios del desarrollo evolutivo, como son la psicomotricidad, las habilidades sociales o instrumentales. Como por ejemplo, páginas web que realicen juegos interactivos con los niños (atención selectiva, aprendizaje de la flora y fauna), o series animadas con valores de hábitos saludables (videos infantiles para hacer yoga o practicar determinados deportes).

Dadas las limitaciones del presente estudio, sería recomendable ampliar la muestra del mismo, no sólo en cuanto al número de participantes, sino también, en cuanto a la representación de la muestra, ya que existe una infrarrepresentación del género masculino, además de una sobrerrepresentación de personas con altos estudios universitarios. También sería interesante estudiar bajo qué condiciones los menores de esta edad realizan un mayor uso de las tecnologías, y también, bajo qué condiciones los padres y madres realizan una menor mediación digital parental y poder comprender si existen determinadas situaciones o características que fomentan el uso de las tecnologías sin supervisión o sin mediación parental. Gracias a este estudio pormenorizado de factores, se podrán ofrecer herramientas basadas en las necesidades detectadas.

## **8. CONCLUSIONES**

En conclusión, internet se ha convertido en una herramienta fundamental e ineludible en nuestra sociedad, pues está involucrada tanto para la participación ciudadana y social, como para el uso y disfrute de recursos educativos, académicos, laborales, lúdicos y sociales. Como ya se ha expuesto anteriormente, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación se realiza, cada vez, a edades más tempranas. En consecuencia, padres y madres se encuentran preocupados por el uso de internet y debido a ello, hacen uso de estrategias de mediación digital parental en mayor o menor medida.

Dado que el uso que los menores realizan de internet y de los dispositivos electrónicos es una de las principales preocupaciones parentales, pues su uso se presenta como un reto educativo, la literatura enfocada a la orientación educativa también debe preocuparse por este gran reto. Estudiar los tipos de mediación digital parental y las principales necesidades de los padres y madres a la hora de regular los usos de internet y de las tecnologías, permite detectar necesidades de formación e intervención por parte de los profesionales de la educación. Entender qué prácticas son las menos utilizadas por las familias, también es importante, ya que permite detectar dificultades, así como, observar qué prácticas son las más utilizadas y por qué. En definitiva, comprender por qué la mediación parental digital es importante conduce a un uso más saludable y responsable de las tecnologías, lo cual es muy importante para el futuro de los pequeños de hoy en día.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ábalos-Aguilera, F., Romero-Rodríguez, L. M., & Bravo, C. B. (2024). TIC, motivación y rendimiento académico en educación primaria: meta-análisis, revisión de literatura y estado de la cuestión. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 25, e31799-e31799. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/31799#:~:text=https%3A//doi.org/10.14201/eks.31799>
- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A., & Suárez, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. UNICEF. <https://www.unicef.es/publicacion/impacto-de-la-tecnologia-en-la-adolescencia>
- Areepattamannil, S., & Khine, M. S. (2017). Early adolescents' use of information and communication technologies (ICTs) for social communication in 20 countries: Examining the roles of ICT-related behavioral and motivational characteristics. *Computers in Human Behavior*, 73, 263-272. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.058>
- Bartau-Rojas, I., Aierbe-Barandiaran, A., & Oregui-González, E. (2018). Mediación parental del uso de Internet en el alumnado de Primaria: creencias, estrategias y dificultades. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación Educación*, 26(54), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-07>
- Bartau Rojas, I., Aierbe Barandiaran, A., & Oregui Gonzalez, E. (2020). Mediación parental del uso de Internet desde una perspectiva de género. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e02.2075>
- Bautista-Alcaine, P., Piazuelo-Rodríguez, I., y Cebollero-Salinas, A. (2023). Uso problemático de Internet en Educación Primaria: tiempo de uso, supervisión familiar y uso problemático de videojuegos como predictores diferenciando según el género. *Psychology, Society & Education*, 15(3), 31-38. <https://doi.org/10.21071/psye.v15i3.16105>
- Berrios-Valenzuela, L., Buxarrais-Estrada, M. R., & Garces, M. S. (2015). ICT use and parental mediation perceived by Chilean children. *Comunicar*, 23(45). <https://doi.org/10.3916/C45-2015-17>
- Bernal-Meneses, L., Gabelas-Barroso, J. A., & Marta-Lazo, C. (2019). Las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC) como entorno de integración social. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 23, e180149. <https://doi.org/10.1590/Interface.180149>

- Cabello-Hutt, T., Cabello, P., & Claro, M. (2018). Online opportunities and risks for children and adolescents: The role of digital skills, age, gender and parental mediation in Brazil. *New Media and Society*, 20(7), 2411–2431. <https://doi.org/10.1177/1461444817724168>
- Capano, Á., & Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias psicológicas*, 7(1), 83-95. <http://doi.org/10.22235/cp.v7i1.41>
- Castaño-Pulgarín, S. A., Millán, K. L., y Herrera-López, H. M. (2021). Risks on the Internet: the role of family support in Colombian adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 53(19), 145-164. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3788>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Areense, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de psicodidáctica*, 20(1), 139-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17532968008>
- Chacón-Chuberos, R., Espejo-Garcés, T., Martínez-Martínez, M. A., Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., y Ruiz-Rico Ruiz, G. J. (2018). Conductas agresivas, victimización y uso problemático de videojuegos en escolares de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1011-1024. <https://doi.org/10.5209/RCED.54455>
- Cheung, Y. (2010). Cyber-Parenting: Internet benefits, risks and parenting issues. *Journal of Technology in Human Services*, 28(4), 252-273. <https://doi.org/10.1080/15228835.2011.562629>
- Chen, L., & Shi, J. (2019). Reducing harm from media: A metaanalysis of parental mediation. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 96(1), 173–193. <https://doi.org/10.1177/1077699018754908>
- Conde Miranda, E. (2018). El uso de la tecnología de la información y la comunicación entre adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 13-22. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1155>
- Connell, S., Lauricella, A., y Wartella, E. (2015). Parental co-use of media technology with their young children in the USA. *Journal of Children and Media*, 9(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.997440>

- Crowne, D. P. y Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349-354. <https://doi.org/10.1037/h0047358>
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., & Ellison, N.B. (2015). Parents and Social Media. Washington, DC: Pew Research Centre Report: Internet & Technology. <https://goo.gl/AMXm7G>
- Dulkadir Yaman, N., & Kabakçı Yurdakul, I. (2022). Exploring Parental Mediation of Internet Use Through Young Children's Perspective. *Education and Information Technologies*, 27(6), 7451-7469. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10939-3>
- Erstad, O., Hegna, K., Livingstone, S., Negru-Subtirica, O., & Stoilova, M. (2024). How digital technologies become embedded in family life across generations: scoping the agenda for researching 'platformised relationality'. *Families, Relationships and Societies*, 1-17. <https://doi.org/10.1332/20467435Y2024D000000023>
- Fletcher, A.C., & Blair, B.L. (2014). Maternal authority regarding early adolescents' social technology use. *Journal of Family Issues*, 35(1) 54- 74. <https://doi.org/10.1177/0192513X12467753>
- Franco Altamirano, M. A. (2024). Relación entre los estilos parentales y el uso problemático de internet en adolescentes. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/20484>
- Gabelas-Barroso JA, Marta-Lazo C, Aranda D. (2012) Por qué las TRIC y no las TIC COMeIN Revista de Estudiantes Ciencia de la Información y la Comunicación <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/ArticleDani-Aranda.html>
- Gamito Gómez, R., Aristizabal Llorente, M. P., & Vizcarra Morales, M. T. (2019). Sociedad multipantalla: un reto educativo para familia y escuela. *Revista Prisma Social*, 25, 398-423. <http://hdl.handle.net/10810/54523>
- Garmendia-Larragaña, M., Casado-Del Río, M., y Martínez, G. (2015). Estrategias de mediación parental en España: factores predictores para los diversos tipos de estrategias. *Revista de Estudios de Comunicación ZER*, 20(39), 13-27. <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/view/15513>
- Garmendia, M., Jiménez, E., Karrera, I., Larrañaga, N., Casado, M., Martínez, G. & Garitaonandia, C. (2019). *Actividades, mediación, oportunidades y riesgos online de los menores en la era de la convergencia mediática*. Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE, España). <http://hdl.handle.net/10810/49632>
- Garmendia-Larrañaga, M., Martínez Fernández, G., Larrañaga Aizpuru, N., Jiménez Iglesias, E., Karrera Juarros, I., Casado del Río, M. Á., & Garitaonandia Garnacho, C. (2020).

- Las familias en la convergencia mediática: competencias, mediación, oportunidades y riesgos online. Resultados de la encuesta EU Kids Online a padres y madres de menores de 9 a 17 años en España. Junio-julio 2019. <http://hdl.handle.net/10810/49633>
- Garmendia Larrañaga, M. S., Jiménez Iglesias, E., Casado del Río, M. Á., & Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile. Riesgos y oportunidades en internet y uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Universidad del País Vasco  
<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/21546/Informe%20NCGM%20Espa%C3%B1a%202010-2015.pdf?sequence=1>
- Gil, V. P. (2021). Los estilos educativos parentales y su implicación en las conductas de los niños. *REIF: revista de educación, innovación y formación*, (5), 74-94. <http://hdl.handle.net/10201/115683>
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(3), 979-989. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.180791>
- Gómez Medina, M. D., Estévez Casellas, C., Sitges, E., & Carrillo, A. (2022). Relación entre las prácticas educativas parentales y la participación de los hijos en acoso escolar. *Revista de psicología y educación*. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.02.222>
- Giménez Gualdo, A. M., Luengo Latorre, J. A., & Bartrina, M. J. (2017). ¿Qué hacen los menores en internet? Usos de las TIC, estrategias de supervisión parental y exposición a riesgos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3). <https://doi.org/10.25115/ejrep.43.16123>
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., & Olafsson, K. (2009) Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online. LSE, London: EU Kids Online. 2nd ed. En <http://eprints.lse.ac.uk/24368/>
- Halpern Jelin, D., Piña, M., & Ortega Gunckel, C. (2021). Mediación parental y escolar: uso de tecnologías para potenciar el rendimiento escolar. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28716>
- Helsper, E. J., van Deursen, A. J. A. M. y Eynon, R. (2015) From digital skills to tangible outcomes: Full questionnaire. <http://doi.org/10.13140/2.1.2741.5044>
- Huang, X., Zhang, H., Li, M., Wang, J., Zhang, Y., & Tao, R. (2010). Mental health, personality, and parental rearing styles. *Addiction*, 13(4), 401– 406. <http://doi.org/11089/cyber.2009.0222>

- Kirwil, L. (2009). Parental mediation of children's internet use in different European countries. *Journal of Children and Media*, 3(4), 394-409. <https://doi.org/10.1080/17482790903233440>
- Lawson, M. J., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyra, M., & Jeffries, D. (2019). Teachers' and students' belief systems about the self-regulation of learning. *Educational Psychology Review*, 31(1), 223–251. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9453-7>
- Lian, L., You, X., Huang, J. y Yang, R. (2016). Who overuses Smartphones? Roles of virtues and parenting style in Smartphone addiction among Chinese college students. *Computers in Human Behavior*, 65, 92-99. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.027>
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, 52(4), 581-599. <http://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Livingstone, S., Lemish, D., Lim, S. S., Bulger, M., Cabello, P., Claro, M., Cabello-Hutt, T., Khalil, J., Kumpulainen, K., Nayar, U. S., Nayar, P., Park, J., Tan, M. M. Prinsloo, J. y Wei, B. (2017). *Global perspectives on children's digital opportunities: An emerging research and policy agenda*. *Pediatrics*, 140(Supplement 2), S137-S141. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758S>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of european children. Full finding and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. EU Kids Online. <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>
- Livingstone, S., Mascheroni, G. y Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1103-1122. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>
- Livingstone, S., Marsh, J., Plowman, L., Ottovordemgentschenfelde, S., & Fletcher-Watson, B. (2014). *Young children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study-national report-UK*. <https://acortar.link/XSQCLo>
- Livingstone, S. y Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media & Society*, 19(5), 657-670. <https://doi.org/10.1177/1461444816686318>
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children

- online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of communication*, 67(1), 82-105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
- López-De-Ayala, M. C., Martínez-Pastor, E., & Catalina-García, B. (2019). Nuevas estrategias de mediación parental en el uso de las redes sociales por adolescentes. *El profesional de la información (EPI)*, 28(5). <https://doi.org/10.3145/EPI>
- Lukavska, K., Vacek, J., & Gabhelik, R. (2020). The effects of parental control and warmth on problematic internet use in adolescents: A prospective cohort study. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(3), 664–675. <http://doi.org/10.1556/2006.2020.00068>
- Martínez, Y. (2017). De las tic a las tric. Una nueva realidad socio-comunicacional en Cuba. *Revista Científica de Comunicación Aplicada*, 7(3). <http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/319/321>
- Martín-Crespo Blanco, M. C. y Salamanca Castro, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE Investigación*, (27). <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>
- Martínez, G., Casado, M. Á., & Garitaonandia, C. (2020). Estrategias online de mediación parental en contextos familiares de España. *Comunicar*, 28(65), 67-76. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-06>
- Mascheroni, G. y Ólafsson, K. (2016). The mobile internet: Access, use, opportunities and divides among european children. *New Media & Society*, 18(8), 1657-1679. <https://doi.org/10.1177/1461444814567986>
- Moreno-Carmona, N. D., Marín-Cortés, A., Cano-Bedoya, V. H., Sanabria-González, J. A., Jaramillo-Suarez, Á. M., & Ossa-Ossa, J. C. (2021). Mediaciones parentales y uso de internet por niños, niñas y adolescentes colombianos. *Interdisciplinaria*, 38(2), 275-290 <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.18>
- Nannatt, A., Tariang, N. M., Gowda, M., & Devassy, S. M. (2022). Family Factors Associated with Problematic Use of the Internet in Children: A Scoping Review. *Indian journal of psychological medicine*, 44(4), 341-348. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/02537176221090862>
- Neuman, M. (2015). Young children and screen time: Creating a mindful approach to digital technology. *Australian Educational Computing*, 30(2). <http://journal.acce.edu.au/index.php/AEC/article/view/67>

- Nikken, P. y Jansz, J. (2013). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and Technology*, 39(2), 250–266. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.782038>
- OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- Oró, M. G. I. (2021). Mediación digital parental. ¿Es necesaria una educación digital en la primera infancia?. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (76), 7-21. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2037>
- Palacios, J. (1994). *Escala de evaluación de estilos Educativos* (4E). Universidad de Sevilla.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Pirámide
- Palacios, V., Polo, M.J., Felipe, E., León, B. y Fajardo, F. (2013). Tipología familiar y dinámica bullying/ciberbullying en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health*, 3(2), 161-170. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i2.33>
- Peled, Y. (2018). Children's attitudes to parental mediation in a traditional society. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(12), 774-780. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0165>
- Pérez-Sánchez, R., & Brenes-Peralta, C. (2022). Efectos de la mediación parental, habilidades digitales, género y condición socioeconómica en el uso de Internet en niñas, niños y adolescentes. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.1>
- Pérez, A. M. R., Murrieta, M. U., & Cuervo, A. A. V. (2020). Validez de contenido de una escala para medir mediación parental en el uso de tecnologías en adolescentes. *Campus Virtuales*, 9(1), 9-16. <http://hdl.handle.net/10272/17791>
- Petrosyan, A. (2023). *Global digital population as of October 2023*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/>
- Ponce-Gómez, J., Zych, I., & Rodríguez-Ruiz, J. (2023). Uso problemático de Internet por parte de los menores desde la perspectiva parental antes y después del confinamiento general por COVID-19. *Psychology, Society & Education*, 15(1), 11-19. <https://doi.org/10.21071/pse.v15i1.15324>
- Pradeep, P., & Sriram, S. (2016). The virtual world of social networking sites. *Psychology and Developing Societies*, 28, 139–159. <https://doi.org/10.1177/0971333615622911>

- Ren, W., & Zhu, X. (2022). Parental Mediation and Adolescents' Internet Use: The Moderating Role of Parenting Style. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 1483-1496 <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01600-w>
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP): <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/folletoParentalidad.pdf>
- Rodríguez-de-Dios, I., van Oosten, J. M., & Igartua, J. J. (2018). A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities. *Computers in Human Behavior*, 82, 186-198. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.012>
- Şahin Kizil, A., & Savran, Z. (2018). Assessing self-regulated learning: The case of vocabulary learning through information and communication technologies. *Computer Assisted Language Learning*, 31(5-6), 599–616. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1428201>
- Salamanca, K. R., & Zea Barrera, C. E. (2022). Incidencia de los estilos educativos parentales en la repetición escolar en adolescentes. *Academo (Asunción)*, 9 (1), 38-52. <https://doi.org/10.30545/academo.2022.ene-jun.4>
- Shin, W., & Lwin, M. O. (2017). How does “talking about the Internet with others” affect teenagers' experience of online risks? The role of active mediation by parents, peers, and school teachers. *New media & society*, 19(7), 1109-1126. <http://doi/10.1177/1461444815626612>
- Šmahel, D., & Wright, M. (2014). Meaning of online problematic situations for children. Results of qualitative cross-cultural investigation in nine European countries. <https://eprints.lse.ac.uk/56972/>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K. & Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5299>
- Sonck, N., Nikken, P., & de Haan, J. (2013). Determinants of Internet mediation. A comparison of the reports by Dutch parents and children. *Journal of Children and Media*, 7(1), 93-113. <https://doi.org/10.1080/17482798.2012.739806>
- Sorbring, E. (2014). Parents' concerns about their teenage children's Internet use. *Journal of Family Issues*, 35(1), 75-96. <https://doi.org/10.1177/0192513X12467754>
- Suárez-Perdomo, A., & Byrne, S. (2024). *Los adolescentes ante la mediación digital parental*. En *Los menores ante las redes sociales. Pensamiento crítico y reflexión ética*,

(91-112) Tirant lo Blanch.  
<https://editorial.tirant.com/co/libro/los-menores-ante-las-redes-sociales-pensamiento-critico-y-reflexion-etica-alvaro-perez-garcia-9788411831215>

- Subrahmanyam, K., & Šmahel, D. (2011). *Digital youth: The role of media in development* (pp. 27-40). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6278-2>
- Urresti-Padrón, I., Feliciano-García, L., & Santana-Vega, L. E. (2021). Acoso escolar y apego familiar: la perspectiva del alumnado agresor. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 325-34 <https://doi.org/10.6018/educatio.409251>
- Terrones Vascones, L. A., & Villegas Tolentino, M. L. (2022). Estilos parentales y su relación con el acoso escolar en una institución educativa del distrito de Trujillo, 2021. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/83171>
- Torrecillas-Lacave, T., Morales de Vega, M. E., & Vázquez-Barrio, T. (2017). Mediación familiar en el uso de servicios digitales por menores escolarizados. <http://doi.org/10.5209/ESMP.55620>
- Tió, E. V. (2020). Parentalidad digital. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), 203-214. <https://doi.org/10.7346/SE-032020-14>
- UNICEF (2021) España, Universidad de Santiago de Compostela, Consejo General de Colegios Profesionales de Ingeniería en Informática. Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades. UNICEF España 2021 [https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Informe\\_estatal\\_impacto-tecnologia-adolescencia.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Informe_estatal_impacto-tecnologia-adolescencia.pdf)
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009>
- Valkenburg, P. M., Piotrowski, J. T., Hermanns, J. y de Leeuw, R. (2013). Development and validation of the perceived parental media mediation scale: A self-determination perspective. *Human Communication Research*, 39(4), 445-469. <https://doi.org/10.1111/hcre.12010>
- Van Deursen, A. J., & Van Dijk, J. A. (2014). *Digital skills: Unlocking the information society*. Springer.
- Valcárcel, A. G., & Rodero, L. G. (2013). Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC: sus ventajas en el aula. *Universidad de Salamanca*. [http://postitulo.secundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/1000/1111/USalamanca\\_Re cursos\\_TIC.pdf](http://postitulo.secundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/1000/1111/USalamanca_Re cursos_TIC.pdf)

- Zhang, R. P., Bai, B. Y., Jiang, S., Yang, S., & Zhou, Q. (2019). Parenting styles and internet addiction in Chinese adolescents: Conscientiousness as a mediator and teacher support as a moderator. *Computers in Human Behavior*, *101*, 144-150.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.07.019>
- Zlamal, R., Machackova, H., Smahel, D., Abramczuk, K., Ólafsson, K., & Staksrud, E. (2020). EU Kids online 2020: Technical report.  
<https://doi.org/10.21953/lse.04dr94matpy7>
- Ministerio de Educación, formación y deportes (2024)  
<https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculo-basicos/bachillerato/competencias-clave/digital.html>

## 10. ANEXOS

### ANEXO 1. Carta de presentación



Estimado padre, estimada madre,

Mi nombre es Raquel Santana Romero, Psicóloga General Sanitaria. Actualmente estoy cursando el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, en la mención de Orientación Educativa. En el desarrollo de mi Trabajo Fin de Máster, tutorizado por la profesora [Arminda Suárez Perdomo](mailto:asuper@ull.edu.es) (asuper@ull.edu.es) del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de La Universidad de La Laguna, tenemos el objetivo de analizar la posible influencia de los estilos parentales y las competencias digitales parentales sobre el tipo de mediación digital parental que se desarrolla en la regulación del uso que los hijos e hijas hacen de las Tecnologías de la Información y Comunicación en menores en edades comprendidas entre los 7 y 12 años.

Los datos que se obtengan en el proceso de recolección y análisis, se utilizarán exclusivamente para el desarrollo del TFM y para la divulgación científica de estos. Siempre atendiendo a la **Ley Orgánica 3/2018**, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Para garantizar el anonimato y protección de datos personales se ha solicitado, a su vez, el respaldo del Comité de Ética de la Investigación y Bienestar Animal en la Investigación de la Universidad de La Laguna.

Al final del documento se indica el enlace del cuestionario, el cual no tardarán en contestar más de 5 o 7 minutos. Una vez obtenidos los datos y finalizado el proyecto, la asociación de padres y madres / familias del alumnado recibirá un documento con los resultados más relevantes, así como pautas de actuación que podrán llevar a cabo ante las problemáticas estudiadas.

Quedamos a su disposición para cualquier información adicional que deseen saber.

Muchas gracias por su atención y reciban un cordial saludo,

Raquel Santana Romero

Enlace al cuestionario: <https://forms.gle/9XWEP1E99ntpbTaz6>

## **ANEXO 2. Juicio de expertos**

### **JUICIO DE EXPERTOS**

Estimado/a experto/a,

hemos contactado con usted porque le consideramos un experto o una experta en metodología de investigación o en el constructo teórico que queremos analizar con el cuestionario que le solicitamos que analice. En tanto que, consideramos que su aportación será muy valiosa en la valoración de los ítems del cuestionario que se ha traducido al inglés y que analiza la competencia digital parental (Rodríguez-de-Dios et al., 2018). Por ello, le solicitamos que valore las afirmaciones que realmente serán útiles para analizar el instrumento que hemos traducido, para el análisis de la competencia digital parental y que estén redactadas de una manera comprensible. Ante todo, le agradecemos su colaboración y le aseguramos que todos los datos que aporte serán tratados de una forma absolutamente confidencial y se emplearán con fines de investigación. Si considera oportuno no poner sus datos personales, rellene únicamente el resto de los apartados.

#### **Datos personales del experto o de la experta**

1. Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_
2. Formación académica: \_\_\_\_\_
3. Áreas de experiencia profesional: \_\_\_\_\_
4. Universidad a la que pertenece: \_\_\_\_\_
5. Años de experiencia: \_\_\_\_\_

#### **Objetivo de la investigación:**

El cuestionario que aquí se presenta se enmarca dentro de la elaboración del Trabajo Fin de Máster de la alumna Raquel Santana Romero que, actualmente, cursa sus estudios en el Máster de Formación del Profesorado (Orientación Educativa). La finalidad de este trabajo es explorar la mediación digital parental del uso de las pantallas y la tecnología de los hijos e hijas en edades comprendidas entre los 7 y 12 años y la influencia de las competencias digitales y los estilos parentales.

### **Objetivos del cuestionario:**

Dentro del TFM indicado se plantea el uso de un cuestionario con el que analizar la competencia digital parental. Al realizar una búsqueda preliminar de la bibliografía existente en la actualidad del constructo, se observa que no se dispone de una medida que esté adaptada a la población española, debiendo realizar una traducción y adaptación de la medida que se expone a continuación.

### **Objetivos del juicio de expertos:**

En aras de conseguir que el proceso de planteé desde el rigor metodológico, se ha planificado el proceso de validación de la medida, para valorar la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de la medida y de los ítems que la conforman.

## **APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS**

Se puede definir una competencia como un conjunto de conocimientos y de habilidades socioafectivas, psicológicas y motrices que permiten a la persona llevar adecuadamente a cabo una actividad, un papel, una función, utilizando los conocimientos, actitudes y valores que posee. La teoría relacionada con el aprendizaje basado en competencias (competency based training) dota a la formación de un carácter integrador, aunando tres formas del saber: saber teórico (conocimientos), saber práctico (habilidades y destrezas) y saber ser (actitudes) (García-Varcárcel, 2013).

La competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico (Ministerio de educación, formación profesional y deportes, 2024). En el desarrollo de estas habilidades digitales, implicadas competencias

cognitivas y comunicativas, así como aprendizajes y conocimientos asociados al uso mismo de los programas o aplicaciones (Van Dijk y Van Deursen, 2014).

Por tanto, las competencias digitales se han convertido en un elemento esencial para poder participar de forma plena como ciudadanos y lograr una mayor movilidad social (Martínez, 2020; OECD, 2014). De esta manera, internet se ha convertido en una herramienta cultural y tecnológica más para el desarrollo cognitivo y social, la formación educativa y la integración social (Livingstone et al., 2018). En este sentido, podemos entender que la evaluación de las competencias digitales resulta angular para poder entender el marco de autonomía en que se mueven las personas participantes en procesos de investigación.

## HOJA DE RESPUESTA

<b>Marca con una X la calificación que adjudicas a cada ítem.</b>	SUFICIENCIA				CLARIDAD				COHERENCIA				RELEVANCIA			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>A. HABILIDADES TECNOLÓGICAS</b>																
1. Sé cómo marcar una página web que me interesa para poder verla más tarde.																
2. Sé cómo descargar o guardar una foto que he encontrado en Internet																
3. Sé cómo descargar información que he encontrado en Internet (PDF, JPEG, HTML)																
4. Sé cómo conectarme a una red wifi, independientemente del dispositivo.																
5. Sé utilizar comandos/atajos básicos de informática (ej. CTRL+ C, CMD +C)																
6. Sé descargar aplicaciones en el móvil.																
7. Sé descargar e instalar programas en mi ordenador, sin necesidad de pedir ayuda.																

Marca con una X la calificación que adjudicas a cada ítem.	SUFICIENCIA				CLARIDAD				COHERENCIA				RELEVANCIA			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>B. HABILIDADES DE SEGURIDAD PERSONAL</b>																
1. Se cómo desactivar la función de mostrar/compartir mi ubicación geográfica (p. ej. en Facebook)																
2. Sé si puedo compartir fotos y vídeos de otras personas online.																
3. Sé cómo usar el botón “informar/denunciar abuso” en las redes sociales (p. ej. si alguien utiliza mi foto sin mi permiso).																
4. Sé cambiar los ajustes de privacidad en las redes sociales para elegir lo que otras personas pueden ver sobre mí (amigos, amigos de amigos, sólo yo)																

Marca con una X la calificación que adjudicas a cada ítem.	SUFICIENCIA				CLARIDAD				COHERENCIA				RELEVANCIA			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>C. HABILIDADES CRÍTICAS</b>																
1. Sé cómo comparar diferentes fuentes para decidir si la información es verdadera.																

2. Sé cómo distinguir si la información que encuentro online es fiable.														
3. Sé cómo identificar el autor/a de la información.														
4. Sé cómo comparar diferentes aplicaciones para elegir cuál es más segura.														
5. Sé como identificar si un perfil en redes sociales es real o falso.														

Marca con una X la calificación que adjudicas a cada ítem.	SUFICIENCIA				CLARIDAD				COHERENCIA				RELEVANCIA			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>D. HABILIDADES DE SEGURIDAD DE DISPOSITIVOS</b>																
1. Sé utilizar un software antivirus para eliminar virus informáticos.																
2. Sé cómo detectar un virus en mis dispositivos electrónicos con conexión a internet.																
3. Sé cómo bloquear correos electrónicos no deseados.																
4. Si algo deja de funcionar mientras estoy usando un dispositivo (ordenador, teléfono, etc.), sé cómo solucionarlo.																

Marca con una X la calificación que adjudicas a cada ítem.	SUFICIENCIA				CLARIDAD				COHERENCIA				RELEVANCIA			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>E. HABILIDADES INFORMACIONALES</b>																
1. Selecciono fácilmente cuáles son las mejores palabras clave para hacer búsquedas en Internet.																
2. Generalmente, encuentro intuitivo el diseño de las páginas web.																
3. Encuentro fácil determinar cuánto de útil es la información para mi propósito.																
4. Me agoto cuando estoy buscando información en Internet.																
5. Algunas veces termino en páginas web sin saber cómo llegué hasta ellas.																

Marca con una X la calificación que adjudicas a cada ítem.	SUFICIENCIA				CLARIDAD				COHERENCIA				RELEVANCIA			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>F. HABILIDADES COMUNICATIVAS</b>																
1. Dependiendo de con quién me quiero comunicar, es mejor utilizar un método de comunicación que otro (llamada telefónica, whatsapp, sms, email, etc.)																

2. Sé cómo enviar archivos a un contacto con mi teléfono.														
3. Utilizo emoticonos de forma habitual.														

<b><u>Observaciones sobre el cuestionario:</u></b>	<b><u>Afirmaciones que crea que hay que ELIMINAR:</u></b>	<b><u>Afirmaciones que crea que hay que INTRODUCIR:</u></b>

**Otras sugerencias con respecto al cuestionario:**

**MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN**

**ANEXO 3. Cuestionario sobre la mediación digital parental en el uso de las tecnologías en menores de entre 7 y 12 años según las competencias digitales y los estilos parentales.**

<https://forms.gle/tq4E3YA2amQ4oohd6>

# Cuestionario sobre la mediación digital parental en el uso de las tecnologías en menores de entre 7 y 12 años según las competencias digitales y los estilos parentales

Estimado padre, estimada madre,

este cuestionario forma parte del TFM del **Máster de Formación del Profesorado (Orientación Educativa)** en la Universidad de La Laguna, de la alumna **Raquel Santana Romero**. El objetivo del estudio es explorar la mediación digital parental del uso de las pantallas y la tecnología de los hijos e hijas en edades comprendidas entre los 7 y 12 años y la influencia de los estilos parentales y las competencias digitales parentales. Contestar al cuestionario te llevará unos 5 o 7 minutos.

El cuestionario es completamente anónimo y lo que se obtenga del mismo será únicamente utilizado para la propia investigación. La información que proporcionas es confidencial y no se utilizarán, almacenarán ni compartirán tus datos personales; conforme a la **Ley Orgánica 3/2018**, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Muchas gracias de antemano por tu participación.

## DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Edad

37

### Género

- Mujer
- Hombre
- Otro

### Nivel Educativo

- Sin estudios
- Estudios primarios
- Estudios secundarios
- Formación Profesional
- Estudios de Grado/Licenciatura
- Máster/Doctorado

### Situación laboral

- Empleado
- Desempleado

### Provincia de residencia

San Cristóbal de La Laguna

Número de hijos/as

1

Edad de los/as hijos/as

7 años

Género de los hijos/as

Masculino

## USO DE INTERNET

¿Cuándo sueles conectarte a Internet?

- Por la mañana
- Al mediodía
- Por la tarde
- Por la noche
- En cualquier momento del día

¿Cuánto sueles estar conectado?

- Menos de una hora por conexión
- Entre 1 y 2 horas
- Entre 2 y 3 horas
- Entre 3 y 4 horas
- Más de 4 horas

¿Qué dispositivos sueles usar para conectarte a Internet? Indica más de una en tu caso

- Teléfono Móvil
- Tablet
- Ordenador
- Otro: .....

ESTILOS EDUCATIVOS

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones sobre los estilos educativos, conteste en función de su nivel de acuerdo, teniendo en cuenta que 1 es Totalmente en desacuerdo y 5 Totalmente de acuerdo \*

	1	2	3	4	5
Quiero mucho a mi hijo, pero muchas veces me es difícil demostrárselo.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A un niño de 6 años no hay que prohibirle cosas; ya habrá lugar para prohibiciones cuando sea mayor.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si pido a mi hijo que haga algo y lo hace mal, no le pido que se esfuerce más, ya que por lo menos lo ha intentado.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando mi hijo y yo empezamos a hablar de algo, solemos terminar discutiendo.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En cuestiones de disciplina, prefiero pasarme por exceso antes que por defecto.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En ocasiones estoy tan centrado en mis propios asuntos que no le muestro a mi hijo lo mucho que le quiero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Trato de no exigir mucho a mi hijo para no agobiarle.

Si mi hijo hace algo bien, no le doy mucha importancia, para que no se haga engreído

Como suele ocurrir en muchas familias, mi hijo no tiene mucha confianza conmigo para hablarme de sus cosas.

Un azote a tiempo resuelve muchos problemas.

Trato de mostrarme siempre igual con mi hijo para que él no note si estoy contento o disgustado con él.

Si pongo a mi hijo una norma o le pido que haga algo y él se niega, no me importa cambiarle la norma o pedirle otra cosa.

La disciplina que hay en mi casa es estricta.

No suelo preguntar a mi hijo por sus cosas; si tiene

algo importante que decirme, él sabe que puede hacerlo.

Un buen castigo a tiempo vale más que tres explicaciones.

    

Procuro no ser muy afectuoso o afectuosa con mi hijo para que no crezca mimado.

    

Me entero antes de las cosas de mi hijo por lo que me cuentan otras personas (mi pareja, mis otros hijos, amigos,...) que a través de mi propio hijo.

    

Prefiero que mi hijo no se entere de mis problemas, de mis preocupaciones.

    

Que el padre y la madre tengan criterios educativos bastante distintos no es malo, porque así los hijos se acostumbran a cosas diferentes.

    

Trato de mostrar el cariño a mi hijo con los hechos, pero no con las palabras, porque lo que importa es lo que se hace y no lo que se dice.

## COMPETENCIAS DIGITALES

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones sobre las competencias digitales autopercebidas, conteste en función de su nivel de acuerdo, teniendo en cuenta que 1 es Nunca y 5 Siempre \*

	1	2	3	4	5
Sé cómo marcar una página web que me interesa para poder verla más tarde.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sé cómo descargar o guardar una foto que he encontrado en Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sé cómo descargar información que he encontrado en Internet (PDF, JPEG, HTML)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sé cómo conectarme a una red wifi, independientemente del dispositivo.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sé utilizar comandos/atajos básicos de informática (ej. CTRL+ C, CMD +C)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sé descargar aplicaciones en el móvil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sé descargar e instalar programas en mi ordenador, sin necesidad de pedir ayuda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se cómo desactivar la función de mostrar/compartir mi ubicación geográfica (p. ej. en	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Facebook)

Sé si puedo  
compartir fotos y  
vídeos de otras  
personas online.

Sé cómo usar el  
botón  
“informar/denunciar  
abuso” en las redes  
sociales (p. ej. si  
alguien utiliza mi  
foto sin mi  
permiso).

Sé cambiar los  
ajustes de  
privacidad en las  
redes sociales para  
elegir lo que otras  
personas pueden  
ver sobre mí  
(amigos, amigos de  
amigos, sólo yo)

Sé cómo comparar  
diferentes fuentes  
para decidir si la  
información es  
verdadera.

Sé cómo distinguir  
si la información  
que encuentro  
online es fiable.

Sé cómo identificar  
el autor/a de la  
información.

Sé cómo comparar  
diferentes  
aplicaciones para  
elegir cuál es más  
segura.

Sé como identificar  
si un perfil en redes  
sociales es real o  
falso.

Se utilizar un software antivirus para eliminar virus informáticos.

Sé cómo detectar un virus en mis dispositivos electrónicos con conexión a internet.

Sé cómo bloquear correos electrónicos no deseados.

Si algo deja de funcionar mientras estoy usando un dispositivo (ordenador, teléfono, etc.), sé cómo solucionarlo.

Selecciono fácilmente cuáles son las mejores palabras clave para hacer búsquedas en Internet.

Generalmente, encuentro intuitivo el diseño de las páginas web.

Encuentro fácil determinar cuánto de útil es la información para mi propósito.

Me agoto cuando estoy buscando información en Internet.

Algunas veces termino en páginas web sin saber cómo llegué hasta ellas.

Dependiendo de con quién me auiero

comunicar, es mejor utilizar un método de comunicación que otro (llamada telefónica, whatsapp, sms, email, etc.)

Sé cómo enviar archivos a un contacto con mi teléfono.

Utilizo emoticonos de forma habitual.

Utilizo emoticonos de forma habitual.

### MEDIACIÓN DIGITAL PARENTAL

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones sobre la mediación digital parental, \*  
conteste en función de su nivel de acuerdo, teniendo en cuenta que 1 es Nunca y 5 Siempre

	1	2	3	4	5
Le digo a mi hijo/a qué hacer con extraños en línea.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le pido que proteja la información personal.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le digo qué hacer si es intimidado/a o acosado/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hablo con mi hijo/a sobre qué reglas de conducta seguir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le explico cómo comportarse en los sitios de redes sociales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le explico lo que puede hacer en los sitios web de mensajería instantánea.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le explico cómo debe manejar la información que obtiene o publica en internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le hablo sobre la imagen que proyecta en el entorno virtual.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establezco candados de seguridad para sitios prohibidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le digo que los juegos en línea son	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

inadecuados.

Le digo qué géneros de juegos en línea están permmitidos.

Le digo cuándo y por cuánto tiempo usar internet.

Le digo qué películas se pueden descargar.

Le digo qué productos puede comprar en línea.

Le digo qué tipo de avatar está permitido.

Le digo qué música se puede escuchar/descargar.

Navegamos juntos, porque él o ella quiere.

Navegamos juntos, porque yo quiero.

Hablamos sobre lo que es divertido en internet.

Navego en internet con mi hijo/a evitando comentarios acerca de los contenidos y/o sus efectos.

Vigilo a mi hijo/a y al ordenador.

Permito que navegue solo por intenet cuando estoy presente.

Me mantengo cerca

me mantengo cerca  
del ordenador para  
ayudar si es  
necesario.

Reviso el historial de  
búsquedas que mi  
hijo realiza en  
internet.

Monitoreo los  
contactos y/o la  
información que mi  
hijo/a maneja en  
sus redes sociales.

Este formulario se creó en Universidad de La Laguna.

