



EL OCIO DIGITAL COMO ESPACIO DE DESARROLLO FAMILIAR

Tesis doctoral presentada por

Estefanía de los Dolores Gil García

Para la obtención del Grado de Doctor con mención internacional

Director de la Tesis Doctoral

Dr. D. Juan Carlos Martín Quintana

Profesor Titular

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Codirector de la Tesis Doctoral

Dr. D. Pedro Francisco Alemán Ramos

Contratado Doctor

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Programa de Doctorado en Psicología

Facultad de Psicología

Universidad de La Laguna

2024

El Dr. Juan Carlos Martín Quintana, Profesor Titular de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y el Dr. Pedro Francisco Alemán Ramos, Profesor Contratado Doctor de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,

CERTIFICAN:

Que la doctoranda Estefanía de los Dolores Gil García ha realizado bajo su dirección los trabajos conducentes a la realización de su Tesis Doctoral titulada “El ocio digital como espacio de desarrollo familiar” que cumple con los requisitos de calidad y originalidad para su defensa.

Y para que conste a los efectos oportunos, se expide el presente certificado.

Fdo. Dr. Juan Carlos Martín Quintana

Fdo. Dr. Pedro Francisco Alemán Ramos

Esta Tesis Doctoral ha sido financiada por la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo del Gobierno de Canarias y cofinanciado por el Fondo Social Europeo al contar con la ayuda del Programa Predoctoral de Formación del Personal Investigador dentro de Programas Oficiales de Doctorado en Canarias [TESIS2020010062].

This Doctoral Thesis has been funded by the Department of Economy, Knowledge, and Employment of the Government of the Canary Islands and co-financed by the European Social Fund through the support of the Predoctoral Program for Research Personnel Training within Official Doctoral Programs in the Canary Islands [TESIS2020010062].



Unión Europea

Fondo Social Europeo



Gobierno de Canarias

Consejería de Economía,
Conocimiento y Empleo
Agencia Canaria de investigación,
Innovación y Sociedad
de la Información



**Canarias
avanza
con Europa**

Agradecimientos

Soy de esas personas que creen firmemente que en la vida todo pasa POR y PARA algo.

Aún recuerdo cuando expuse mi Trabajo Final del Máster Interuniversitario en Intervención Familiar (ULPGC). En ese entonces, el director de mi TFM era el Dr. Pedro Francisco Alemán Ramos, actual codirector de esta Tesis Doctoral. Entre los miembros del tribunal se encontraba el Dr. Juan Carlos Martín Quintana, actual tutor y director de este trabajo.

Llevé a cabo una revisión sistemática sobre "tecnología digital, familia y jóvenes", donde descubrimos de manera inesperada cómo las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) estaban transformando la dinámica familiar, especialmente en lo que respecta a los hábitos de ocio y la concepción de la parentalidad en esta "nueva" Era Digital. Este tema despertó enormemente nuestra curiosidad. Sin embargo, había muy poca investigación al respecto, por lo que, tras la defensa, tanto el Dr. Juan Carlos Martín Quintana como el Dr. Pedro Francisco Alemán Ramos me brindaron la oportunidad de profundizar en esta línea de investigación a través de la presente Tesis.

Por este motivo, a mi director y codirector, les agradezco no solo el haberme abierto las puertas de la "academia", sino el haber confiado en mí desde el principio. Gracias por haberme brindado la libertad necesaria para explorar y descubrir nuevos horizontes, siempre con palabras de aliento.

A las "niñas de La Casita", en especial a Miriam y Adriana, mis compañeras de estancia, les agradezco por ser un inspirador modelo a seguir, tanto en el ámbito profesional como en el personal. Gracias por enseñarme el verdadero significado de la palabra "compañerismo". Este agradecimiento también se extiende a ti, Ana Almeida, por habernos acogido en tu hogar (Braga, Portugal). Sin tu invitación, nunca habríamos podido vivir una de las experiencias que más me ha hecho crecer, tanto laboral como personalmente. Al resto de compañeros/as de "La Casita", como Regina y Graziano, gracias por echarme una mano, por sus consejos y palabras de ánimo.

En general, a todas las personas, profesores/as y alumnos/as de la ULPGC y la ULL que se han cruzado conmigo en este viaje. Aunque no lo crean, de todas ustedes he sacado siempre un aprendizaje.

A todas las instituciones y personas que, de algún modo u otro, me han ayudado a que esta Tesis haya sido posible, mi más sincero agradecimiento.

A mi familia y amigos/as: a mi madre, mi padre, mi hermana, mi abuela, Alejandro, José, Andrea, Meritxell, Melany y un largo etcétera.

A ustedes, quiero agradecerles su paciencia. Gracias por haber escuchado mis miedos e inseguridades durante horas, por haber sido mi espacio seguro todo este tiempo y por permitirme llorar y quejarme cuando la frustración y la ansiedad se adueñaban de mí. Gracias por haberme sostenido y dado el empujón que me faltaba cuando mis fuerzas flaqueaban. Agradezco la comprensión hacia mis "ausencias" y por esos mensajes de WhatsApp "que ya respondería", pero cuya respuesta no llegaba. En definitiva, en dos palabras: Gracias por SER y ESTAR.

Sé que me faltan personas por nombrar, pero estos agradecimientos se extienden a todos/as los/las que han confiado en mí, en esta y otra vida. Esta Tesis también se las dedico a ustedes: Juan y Blacky.

Me sorprende a mí misma, llena de emoción, escribiendo estas líneas y agradeciendo todo lo vivido, recordando a todas las personas que han compartido conmigo esta aventura, quizás una de las más importantes hasta el momento. Ahora, más tranquila, más en calma, con la Tesis "cerrada", como decimos nosotros, me doy cuenta de que lo importante no ha sido la meta, sino el camino recorrido. Por ello, quiero dedicar esta Tesis también a mi yo de hace unos años. concretamente, a mi síndrome de la impostora. Aquí va un spoiler: *Keep going*. Estás en el camino correcto.

A mi niña interior, eres suficiente. Solo tú conoces el esfuerzo que te ha costado redactar las siguientes páginas. Valórate. Continúa así y... ¡nunca dejes de practicar actividades de ocio!

Paradójico e irónico, pero incluso yo era alguien que solía asociar el ocio con una "pérdida de tiempo" y pasaba por alto los múltiples beneficios que nos aporta practicar actividades de ocio, ya sea offline u online. Creía que el ocio nos alejaba de nuestras responsabilidades y obligaciones. Sin embargo, he llegado a comprender que nada más lejos de la realidad, jugar y divertirnos nos recarga de energía, permitiéndonos abordar esas "tareas pendientes" con mayor vitalidad y claridad mental.

Sé que, en ocasiones, no es fácil y muchas veces "descansamos" acompañados/as de ese sentimiento de culpabilidad que no nos permite estar en el momento presente. Sin embargo, el ocio no es solo un derecho, es una necesidad que contribuye a nuestra salud mental, mejora nuestro autoconcepto y autoestima, y, sobre todo, nos hace sentir en conexión con nosotros/as mismos/as y con los/las demás. Por favor, no dejen nunca de jugar. Dedicuen y dedíquense tiempo de ocio de calidad.

Papás y mamás, no le teman al "ocio digital", muestren interés por las actividades digitales que les gusta practicar a sus hijos/as, supervisen y protejan, pero nunca dejen de jugar juntos/as. Aprendan los/las unos/as de los/las otros/otras. Compartan momentos de ocio digital en familia. Diviértanse. Regalen tiempo de calidad y construyan recuerdos juntos. Eso es lo que siempre perdurará.

Ahora sí, disfruten de la lectura de la presente Tesis Doctoral.

Resumen

A pesar de la creciente importancia del ocio digital en la dinámica familiar, la investigación existente aún es escasa. La presente Tesis Doctoral aborda este vacío adoptando un enfoque integral, delineando las características del ocio digital en el entorno familiar y explorando elementos fundamentales de la parentalidad, tales como la supervisión y las competencias parentales, desde una perspectiva constructivista y positiva hacia el papel del ocio digital en la familia.

El diseño metodológico fue mixto. Participaron 1200 progenitores/as con hijos/as de 11 a 17 años en la fase cuantitativa (79.4% mujeres; 20.6% hombres; con una edad media de 46.61 años). Además, 19 padres y madres con hijos/as adolescentes en este mismo rango de edad formaron parte de tres Grupos Focales en la fase cualitativa (42.11% mujeres; 57.89% hombres, con edades entre los 33 y 66 años).

La estructura de la Tesis Doctoral consta de cuatro secciones: desarrollo del marco teórico, diseño de investigación, cinco estudios y discusión y conclusiones generales.

En el Estudio 1, se validaron cinco escalas, evidenciando que el uso de TIC no difiere significativamente por sexo de los padres y las madres en el ámbito lúdico y de ocio, pero sí en el instrumental. Las actividades de ocio digital compartido variaron según la edad y nivel educativo. El Estudio 2 identificó tres perfiles parentales: "Instrumentales", "Pasivos Digitales" y "Activos Digitales", siendo el grupo "Activos Digitales" el que demostró una mayor supervisión y competencias parentales. El Estudio 3 reveló que la participación en actividades de ocio digital en familia influyó en una mayor realización en solitario de los/las progenitores/as, con la percepción positiva del ocio digital y el uso de TIC como variables mediadoras. El Estudio 4 demostró que la supervisión parental tuvo un efecto positivo en las competencias parentales, con la realización de actividades en línea como mediadora parcial, resaltando la importancia de la supervisión activa. Finalmente, en el Estudio 5, el análisis de discursos reveló que las figuras parentales se involucran en actividades de ocio digital motivadas por sus hijos/as, subrayando la necesidad de adaptar estrategias de crianza y supervisión.

En conclusión, esta Tesis Doctoral ha abordado de manera integral el vacío existente en el conocimiento, proporcionando una visión completa del ocio digital familiar. La diversidad de perfiles parentales y la influencia positiva de la participación compartida y la supervisión refuerzan la importancia de un enfoque consciente hacia el

ocio digital en la era actual. Este trabajo constituye una valiosa contribución al campo, orientando futuras investigaciones y prácticas en la intersección del ocio digital y la parentalidad.

Abstract

Despite the growing importance of digital leisure in family dynamics, existing research remains limited. This doctoral thesis addresses this gap by adopting a comprehensive approach, outlining the characteristics of digital leisure in the family environment and exploring fundamental elements of parenthood, such as supervision and parenting skills, from a constructivist and positive perspective toward the role of digital leisure in the family.

The research design employed a mixed-methods approach. In the quantitative phase, 1200 parents with children aged 11 to 17 participated (79.4% women, 20.6% men, with an average age of 46.61 years). Additionally, 19 parents with teenagers in the same age range took part in three focus groups during the qualitative phase (42.11% women, 57.89% men, aged between 33 and 66 years).

The structure of the doctoral thesis comprises four sections: theoretical framework development, research design, five studies, and general discussion and conclusions. In Study 1, five scales were validated, revealing that the use of information and communication technology (ICT) does not significantly differ by parental gender in recreational and leisure domains but does in instrumental use. Shared digital leisure activities varied based on age and educational level. Study 2 identified three parental profiles: "Instrumental," "Digital Passives," and "Digital Actives," with the "Digital Actives" group demonstrating higher levels of supervision and parenting skills. Study 3 showed that family participation in digital leisure activities influenced parents engaging in solo activities, with positive perceptions of digital leisure and ICT use mediating this relationship. Study 4 demonstrated that parental supervision positively affected parenting skills, with online activities as a partial mediator, highlighting the importance of active supervision. Finally, Study 5, through discourse analysis, revealed that parents engage in digital leisure activities motivated by their children, emphasizing the need to adapt parenting and supervision strategies.

In conclusion, this doctoral thesis comprehensively addresses the existing knowledge gap, offering a holistic view of digital leisure within the family. The diversity of parental profiles and the positive influence of shared participation and supervision underscore the importance of a mindful approach to digital leisure in the current era. This

work constitutes a valuable contribution to the field, guiding future research and practices at the intersection of digital leisure and parenthood.

Índice de contenido

Introducción.....	1
Introduction	5
PRIMERA SECCIÓN: MARCO TEÓRICO	9
Capítulo 1. El ocio digital compartido en familia	10
1. Introducción.....	11
2. El papel del ocio en la sociedad actual	11
2.1. Evolución e importancia del ocio.....	11
3. Una aproximación al ocio digital	17
3.1. Los cambiantes paradigmas de la sociedad actual	17
3.2. Definición y características del ocio digital	18
3.3. Tendencias en el uso de las TIC para actividades de ocio e integración tecnológica en el hogar.....	20
4. El impacto de las TIC en el ocio familiar	24
4.1. Definición y características del ocio familiar digital	25
4.2. Efectos del ocio digital familiar en la satisfacción familiar	27
4.3. Actitud de los padres y las madres ante el ocio digital	31
5. La repercusión de la brecha digital en la participación en el ocio digital	33
5.1. Desafíos relacionados con la brecha digital	33
5.2. Oportunidades relacionadas con la brecha digital.....	36
Capítulo 2. El papel del ocio digital en el contexto familiar con adolescentes: una revisión sistemática	38
1. Introducción.....	39
2. Método.....	39
2.1. Revisión bibliográfica	39
2.2. Criterios de inclusión	40
2.3. Procedimiento.....	41
3. Resultados.....	43
3.1. Características bibliográficas de los estudios incluidos	43
3.2. Características de las metodologías de investigación	48
3.3. Fundamentación teórica	55
3.4. Los resultados de la producción científica incluida	56
4. Discusión	66
4.1. Características bibliográficas de los estudios incluidos	66

4.2.	Características de las metodologías de investigación	67
4.3.	Fundamentación teórica	68
4.4.	Los resultados de la producción científica incluida	69
5.	Orientaciones futuras	70
Capítulo 3.	La influencia de las TIC en el ocio de los/las adolescentes y su impacto en la parentalidad	72
1.	Introducción.....	73
2.	Impacto de las TIC en la dinámica familiar	73
2.1.	Modelo sociotecnológico familiar.....	76
3.	Oportunidades y desafíos relacionados con el uso tecnológico con fines de ocio de los/las adolescentes	78
4.	La parentalidad en la era digital	83
4.1.	Importancia de supervisar las actividades en línea de los/las hijos/as	86
4.2.	Tendencias de supervisión parental digital en los hogares españoles	95
5.	Necesidad de implementar programas de educación parental que promuevan la parentalidad positiva digital.....	97
SEGUNDA SECCIÓN:	MÉTODO	101
Capítulo 4.	Diseño de la investigación	102
1.	El marco de los métodos mixtos.....	104
2.	Objetivos de la investigación.....	106
2.1.	Objetivos generales	106
2.2.	Objetivos específicos.....	106
3.	Hipótesis de la investigación	109
Capítulo 5.	Método cuantitativo	112
1.	Participantes	113
2.	Instrumentos	117
2.1.	Escala de Uso de las TIC (Gil et al., 2020) (Estudios 1, 2 y 4).....	117
2.2.	Escala de Actividades de Ocio Digital (Gil et al., 2020) (Estudios 1, 2, 3 y 4)	118
2.3.	Escala de Percepción sobre el Ocio Digital (adaptada de Ragheb y Beard, 1982) (Estudios 1, 2 y 4).....	119
2.4.	Escala de Supervisión Parental (Gil et al., 2020) (Estudios 1, 2 y 3)	122
2.5.	Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales (Gil et al., 2020) (Estudios 1, 2 y 3).....	123

3.	Procedimiento.....	124
4.	Análisis de datos.....	125
Capítulo 6. Método cualitativo		140
1.	El Grupo Focal como técnica de recopilación de datos.....	141
2.	Participantes	146
3.	Procedimiento.....	151
3.1.	Diseño de la guía de preguntas.....	151
3.2.	Formación de las moderadoras, convocatoria y desarrollo de los Grupos Focales.....	158
4.	Análisis de datos.....	160
TERCERA SECCIÓN: ESTUDIOS.....		166
Capítulo 7. Estudio 1. Parentalidad y ocio digital en familia: validación de las escalas de la investigación.....		167
1.	Introducción.....	168
2.	Método.....	170
2.1.	Participantes	170
2.2.	Instrumentos	171
2.3.	Procedimiento.....	171
2.4.	Análisis de datos.....	172
3.	Resultados.....	173
3.1.	Escala de Uso de las TIC (Gil et al., 2020).....	173
3.2.	Escala de Actividades de Ocio Digital (Gil et al., 2020).....	182
3.3.	Escala de Percepción sobre el Ocio Digital (adaptada de Ragheb y Beard, 1982) 211	
3.4.	Relación entre la participación de los padres y las madres en actividades de ocio digital en familia y su percepción sobre el ocio digital.....	222
3.5.	Escala de Supervisión parental (Gil et al., 2020)	225
3.6.	Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales (Gil et al., 2020)	240
4.	Discusión	253
4.1.	Uso de las TIC	254
4.2.	Actividades de Ocio Digital	258
4.3.	Percepción sobre el Ocio Digital.....	264
4.4.	Supervisión parental y Competencias parentales	269

5. Conclusión.....	274
Capítulo 8. Estudio 2. Perfiles de padres y madres en el ocio digital: supervisión parental y competencias parentales	276
1. Introducción.....	277
2. Método.....	279
2.1. Participantes	279
2.2. Instrumentos	280
2.3. Procedimiento.....	281
2.4. Análisis de datos.....	281
3. Resultados.....	282
3.1. Identificación de las clases latentes.....	282
3.2. Análisis del perfil sociodemográfico de las clases latentes identificadas ..	286
3.3. Análisis de variaciones en la Supervisión y Competencias parentales entre las clases latentes identificadas	288
4. Discusión	292
5. Conclusión.....	296
Capítulo 9. Estudio 3. El papel de la percepción y el uso de las TIC por parte de las figuras parentales en la participación en el ocio digital: un análisis de mediación	298
1. Introducción.....	299
2. Método.....	302
2.1. Participantes	302
2.2. Instrumentos	303
2.3. Procedimiento.....	304
2.4. Análisis de datos.....	304
3. Resultados.....	305
3.1. Modelo de ecuación estructural general.....	306
3.2. Modelo de ecuación estructural “inverso” general	312
3.3. Modelo de ecuación estructural específico	315
4. Discusión	319
5. Conclusión.....	322
Capítulo 10. Estudio 4. El papel del ocio digital compartido en la relación entre la supervisión parental y las competencias parentales	323
1. Introducción.....	324
2. Método.....	327

2.1. Participantes	327
2.2. Instrumentos	328
2.3. Procedimiento.....	329
2.4. Análisis de datos.....	329
3. Resultados.....	330
3.1. Modelo de ecuación estructural general.....	330
3.2. Modelo de ecuación estructural específico	335
4. Discusión	339
5. Conclusión.....	343
Capítulo 11. Estudio 5. Percepción de los padres y las madres sobre las actividades de ocio digital en familia y su impacto en la parentalidad	345
1. Introducción.....	346
2. Método.....	347
2.1. Participantes	347
2.2. Materiales	347
2.3. Procedimiento.....	348
2.4. Análisis de datos.....	349
3. Resultados.....	349
3.1. Constructos principales, categorías centrales y subcategorías identificadas	349
3.2. Definición de los constructos principales y categorías centrales	352
3.3. Análisis por atributo	383
4. Discusión	392
5. Conclusión.....	407
CUARTA SECCIÓN: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES.....	409
Capítulo 12. Discusión general.....	410
Capítulo 13. Conclusiones generales.....	418
1. Recopilación de los principales hallazgos	419
1.1. Estudio 1: Parentalidad y ocio digital en familia: validación de las escalas de la investigación.....	419
1.2. Estudio 2: Perfiles de padres y madres en el ocio digital: supervisión parental y competencias parentales	422
1.3. Estudio 3: El papel de la percepción y el uso de las TIC por parte de las figuras parentales en la participación en el ocio digital: un análisis de mediación.....	423

1.4. Estudio 4: El papel del ocio digital compartido en la relación entre la supervisión parental y las competencias parentales	423
1.5. Estudio 5: Percepción de los padres y las madres sobre las actividades de ocio digital en familia y su impacto en la parentalidad.....	423
2. Limitaciones y líneas futuras de investigación.....	424
3. Implicaciones prácticas.....	426
Chapter 13. General conclusions.....	429
1. Compilation of the main findings.....	430
1.1. Study 1: Parenthood and Family Digital Leisure: Validation of Research Scales	430
1.2. Study 2: Profiles of Fathers and Mothers in Digital Leisure: Parental Supervision and Parental Competencies	433
1.3. Study 3: The Role of Parental Figures' Perception and Use of ICT in Digital Leisure Participation: A Mediation Analysis.....	434
1.4. Study 4: The Role of Shared Digital Leisure in the Relationship Between Parental Supervision and Parental Competencies	434
1.5. Study 5: Perception of Fathers and Mothers Regarding Family Digital Leisure Activities and Their Impact on Parenthood.....	434
2. Limitations and Future Research Directions	435
3. Practical Implications	437
Referencias	440
Anexos.....	496
Anexo 1. Cuestionario sobre sobre el ocio digital compartido en familia (Gil et al., 2020).....	497
Anexo 2. Trípticos de difusión de la investigación cuantitativa de la Tesis Doctoral	507
Anexo 3. Trípticos de difusión de la investigación cualitativa de la Tesis Doctoral	509
Anexo 4. Transcripción de los Grupos Focales	511
Transcripción del Grupo Focal 1.....	511
Transcripción del Grupo Focal 2.....	511
Transcripción del Grupo Focal 3.....	511

Índice de figuras

Figura 1. Evolución del ocio: una perspectiva histórica.....	11
Figura 2. Conceptualización original del Modelo Básico y Equilibrado del Funcionamiento del Ocio Familiar	28
Figura 3. Redefinición del Modelo Básico y Equilibrado del Funcionamiento del Ocio Familiar.....	30
Figura 4. Pasos para la revisión sistemática	42
Figura 5. Modelo familiar sociotecnológico.....	78
Figura 6. Modelo de mediación simple	134
Figura 7. Modelo de mediación múltiple en paralelo.....	135
Figura 8. Tipos de mediación	137
Figura 9. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según nivel de estudios	209
Figura 10. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según nivel de estudios	222
Figura 11. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de Supervisión parental según edad	234
Figura 12. Representación gráfica de los clústeres identificados según puntuaciones medias de las variables de segmentación	286
Figura 13. Efecto mediador de la percepción sobre el ocio digital y el uso de las TIC por parte de los padres y las madres en la relación entre la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as y en solitario.....	308
Figura 14. Efecto mediador de la percepción sobre el ocio digital y el uso de las TIC por parte de los padres y las madres en la relación entre la participación en actividades de ocio en solitario digital y junto con los/las hijos/as.....	313
Figura 15. Efecto mediador de la percepción sobre el ocio digital y el uso de las TIC por parte de los padres y las madres en la relación entre la participación en actividades de ocio en solitario digital y junto con los/las hijos/as.....	317
Figura 16. Efecto mediador de la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as en la relación entre la supervisión parental y las competencias parentales	333

Figura 17. Efecto mediador de la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as en la relación entre la supervisión parental y las competencias parentales	337
Figura 18. Efecto mediador de la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as en la relación entre la supervisión parental y las competencias parentales	352

Índice de tablas

Tabla 1. Características bibliográficas de los estudios incluidos	44
Tabla 2. Características de las metodologías de investigación	49
Tabla 3. Objetivos y resultados principales de los estudios incluidos.....	60
Tabla 4. Diferencias entre la investigación cualitativa y cuantitativa	104
Tabla 5. Ventajas y limitaciones de la investigación cualitativa y cuantitativa	104
Tabla 6. Características sociodemográficas de los/las participantes de la investigación	115
Tabla 7. Proceso de adaptación de la Escala de Actitudes de Ocio de Ragheb y Beard (1982)	121
Tabla 8. Resumen de los análisis de datos llevados a cabo en cada uno de los Estudios	125
Tabla 9. Principales diferencias entre GD y GF	142
Tabla 10. Principales ventajas y limitaciones del GF.....	143
Tabla 11. Tamaño óptimo de los/las participantes de un GF.....	143
Tabla 12. Cronograma para la celebración de un GF	145
Tabla 13. Características sociodemográficas generales de los/las participantes	147
Tabla 14. Características sociodemográficas de los/las participantes de los distintos GF	149
Tabla 15. Guion de preguntas del GF	156
Tabla 16. Datos de la celebración de los GF	160
Tabla 17. Modelos de ajuste de la Escala de Uso de las TIC	173
Tabla 18. Solución factorial obtenida en la Escala de Uso de las TIC	174
Tabla 19. Media de los factores de la Escala de Uso de las TIC	176
Tabla 20. ANOVA de los factores de la Escala de Uso de las TIC según sexo	177
Tabla 21. ANOVA de los factores de la Escala de Uso de las TIC según edad	178
Tabla 22. ANOVA de los factores de la Escala de Uso de las TIC según zona de residencia	178
Tabla 23. ANOVA de los factores de la Escala de Uso de las TIC según nivel de estudios	180
Tabla 24. ANOVA de los factores de la Escala de Uso de las TIC según situación laboral	182
Tabla 25. Modelos de ajuste de la Escala de Actividades de Ocio Digital.....	183

Tabla 26. Solución factorial obtenida en la Escala de Actividades de Ocio Digital	184
Tabla 27. Media de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital	186
Tabla 28. ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según edad.....	188
Tabla 29. ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según nivel de estudios	190
Tabla 30. ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según situación laboral.....	192
Tabla 31. ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según tipología familiar	193
Tabla 32. ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según número de hijos/as de los/las participantes	194
Tabla 33. ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital entre los/las participantes que tienen hijos de 11 a 13 años	194
Tabla 34. ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital entre los/las participantes que tienen hijas de 11 a 13 años	195
Tabla 35. ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según sexo.....	196
Tabla 36. ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según edad.....	196
Tabla 37. ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según zona de residencia.....	197
Tabla 38. ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según nivel de estudios	199
Tabla 39. ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según situación laboral.....	201
Tabla 40. ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según tipología familiar	202
Tabla 41. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital según número de hijos/as.....	203
Tabla 42. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital entre los/las participantes que tienen hijos de 11 a 13 años	204

Tabla 43. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital entre los/las participantes que tienen hijas de 11 a 13 años	204
Tabla 44. ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según edad.....	205
Tabla 45. ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según nivel de estudios	207
Tabla 46. ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según tipología familiar	209
Tabla 47. Media de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según variables adicionales.....	210
Tabla 48. Modelos de ajuste de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital	211
Tabla 49. Solución factorial obtenida en la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital	212
Tabla 50. Media de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital	215
Tabla 51. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital según sexo	216
Tabla 52. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital según edad	218
Tabla 53. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital según nivel de estudios	220
Tabla 54. Correlaciones entre los factores que componen la Escala de Actividades de Ocio Digital en Familia y la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital	224
Tabla 55. Modelos de ajuste de la Escala de Supervisión parental	225
Tabla 56. Solución factorial obtenida en la Escala de Supervisión parental	226
Tabla 57. Media de los factores de la Escala de Supervisión parental	229
Tabla 58. ANOVA de los factores de la Escala de Supervisión parental según sexo ..	231
Tabla 59. ANOVA de los factores de la Escala de Supervisión parental según edad ..	232
Tabla 60. ANOVA de los factores de la Escala de Supervisión parental según tipología familiar	235
Tabla 61. ANOVA de los factores de la Escala de Supervisión parental según número de hijos/as	236
Tabla 62. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital entre los/las participantes que tienen hijos de 11 a 13 años	237

Tabla 63. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital entre los/las participantes que tienen hijas de 11 a 13 años	238
Tabla 64. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital entre los/las participantes que tienen hijos de 14 a 15 años	239
Tabla 65. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital entre los/las participantes que tienen hijos de 16 a 17 años	239
Tabla 66. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital entre los/las participantes que tienen hijas de 16 a 17 años	240
Tabla 67. Modelos de ajuste de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias Parentales	241
Tabla 68. Solución factorial obtenida en la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias Parentales	242
Tabla 69. Media de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias Parentales	245
Tabla 70. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales según sexo	247
Tabla 71. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales según edad.....	248
Tabla 72. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales según nivel de estudios.....	250
Tabla 73. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales según tipología familiar.....	251
Tabla 74. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias Parentales entre los/las participantes que tienen hijos de 11 a 13 años	252
Tabla 75. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias Parentales entre los/las participantes que tienen hijas de 11 a 13 años	252
Tabla 76. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias Parentales entre los/las participantes que tienen hijos de 16 a 17 años	253

Tabla 77. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias Parentales entre los/las participantes que tienen hijas de 16 a 17 años	253
Tabla 78. Evaluación de modelos con diferentes grupos de clases latentes	283
Tabla 79. Parámetros estimados de las variables de segmentación	284
Tabla 80. Puntuaciones medias de las variables de segmentación	285
Tabla 81. Tabla de contingencia de los clústeres en función de las variables sociodemográficas de los/las participantes	287
Tabla 82. ANOVA de los factores de la Escala de Supervisión parental en función de los clústeres identificados.....	288
Tabla 83. ANOVA de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales en función de los clústeres identificados.	289
Tabla 84. Estadísticas descriptivas y correlación entre las variables medidas	307
Tabla 85. Resultados del análisis de regresión	308
Tabla 86. Resultados del análisis de regresión	313
Tabla 87. Estadísticas descriptivas y correlación entre las variables medidas	316
Tabla 88. Resultados del análisis de regresión	318
Tabla 89. Estadísticas descriptivas y correlación entre las variables medidas	332
Tabla 90. Resultados del análisis de regresión	333
Tabla 91. Estadísticas descriptivas y correlación entre las variables medidas	336
Tabla 92. Resultados del análisis de regresión	337
Tabla 93. Número de participantes por GF.....	348
Tabla 94. Listado de dimensiones, categorías y subcategorías según número de evidencias y porcentaje (cómputo total de los tres GF).....	350
Tabla 95. Distribución porcentual ponderado de los constructos principales según sexo (cómputo total de los tres GF)	384
Tabla 96. Distribución porcentual ponderado de las categorías centrales según sexo (cómputo total de los tres GF)	385
Tabla 97. Distribución porcentual ponderado de los constructos principales según edad de los/las participantes (cómputo total de los tres GF).....	386
Tabla 98. Distribución porcentual ponderado de las categorías centrales según edad de los/las participantes	386

Tabla 99. Distribución porcentual ponderado de las subcategorías pertenecientes a “Tipos de supervisión parental digital” según edad de los/las participantes.....	387
Tabla 100. Distribución porcentual ponderado de los constructos principales según edad de los/las adolescentes (por cada GF)	388
Tabla 101. Distribución porcentual ponderado de las categorías centrales según edad de los/las adolescentes (por cada GF)	389

Introducción

El ocio digital, como componente fundamental del desarrollo familiar, emerge como un campo de investigación crucial en respuesta a las dinámicas sociales actuales. La evolución de la sociedad ha dado origen a nuevas prácticas de ocio que repercuten de manera sustancial en la dinámica familiar. Investigaciones recientes enfatizan no solo el ascenso pronunciado de estas actividades digitales, sino también su marcada influencia en la cohesión, adaptación y funcionamiento familiar. De este modo, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) no solo han modificado las actividades de ocio, sino que también han desencadenado una transformación palpable en la dinámica misma de las familias (Belmonte et al., 2021a, 2021b; Bryce, 2001; INE, 2020; Nimrod y Adoni, 2012; Torrecillas-Lacave et al., 2017; Townsend et al., 2017; Viñals, 2016).

En hogares con adolescentes, quienes lideran el uso de las TIC, se observa un fenómeno denominado "transmisión de tecnología ascendente". Este fenómeno impulsa la inclusión digital de los padres y las madres, principalmente a través de actividades de ocio digital compartidas (Correa, 2014, 2015; Gil et al., 2022b). Sin embargo, esta evolución en las dinámicas familiares no se restringe únicamente a la integración tecnológica de las figuras parentales, también afecta a aspectos vinculados con la parentalidad. Las familias se ven ahora en la obligación de salvaguardar el bienestar de sus hijos/as, no solo en el ámbito offline, sino también en el digital. Esto conlleva la necesidad de adaptar estrategias de supervisión y adquirir competencias parentales para fomentar un uso responsable de las TIC y mitigar los riesgos asociados, dada la vulnerabilidad de los/las adolescentes (Livingstone et al., 2017; Livingstone y Helsper, 2008, 2009; Sánchez-Martínez y Ricoy, 2018).

A pesar de la creciente importancia de este fenómeno, múltiples autores, como Hernández et al. (2014), Sharaievska (2017) y Schultz y McKeown (2018) señalan que aún son escasas las investigaciones que exploran el uso de las TIC para actividades de ocio en el entorno familiar y su impacto en la dinámica familiar, concretamente en la parentalidad (Auxier et al., 2020; Modecki et al., 2022; Vaquero, 2020). Esta observación subraya la necesidad de profundizar en este campo para comprender de manera más completa sus implicaciones.

A partir de lo expuesto anteriormente, la presente Tesis Doctoral se propone aportar significativamente a esta área crucial y en constante evolución. Para ello, como

objetivo central nos proponemos definir las características entre el ocio digital en familia y elementos relacionados con los estudios de parentalidad como son la supervisión parental y las competencias parentales.

Además, reconociendo que los escasos estudios existentes sobre esta temática tienden a enfocarse predominantemente en aspectos negativos (Wang et al., 2022), esta tesis busca, por un lado, proporcionar una perspectiva analítica sobre el papel del ocio digital en la familia, adoptando una visión constructivista y positiva de la tecnología, considerándola como un medio para el desarrollo familiar. Por otro lado, pretendemos ofrecer directrices estratégicas para la creación de programas de intervención familiar. En consecuencia, esta investigación no solo busca llenar un vacío en el conocimiento existente, sino también contribuir activamente al diseño de intervenciones que potencien la positividad y la adaptabilidad de las familias en el contexto digital actual.

La tesis sigue una organización en cuatro partes principales, cada una compuesta por varios capítulos. La primera sección se centrará en el desarrollo del marco teórico, la segunda detallará el diseño de investigación propuesto, la tercera abordará los estudios realizados, y la cuarta y última sección se dedicará a la discusión y conclusiones generales. Al final del documento se presentarán las referencias bibliográficas utilizadas y los Anexos pertinentes para respaldar y enriquecer la investigación.

La primera sección, dedicada al marco teórico, consta de tres capítulos. En el capítulo 1 titulado “El ocio digital compartido en familia” explora la evolución del ocio, su papel en la sociedad contemporánea y su transición al ámbito digital. Analiza las actividades de ocio tecnológico familiar, resaltando sus beneficios. Además, se reflexiona sobre la brecha digital generacional y la transmisión ascendente de la tecnología. En el capítulo 2 “El papel del ocio digital en el contexto familiar con adolescentes: una revisión sistemática”, como su nombre sugiere, se presenta una revisión sistemática enfocada en analizar las investigaciones que han explorado el papel del ocio digital en el contexto familiar con la presencia de adolescentes como principal objeto de estudio. Se examina detalladamente la metodología empleada en estas investigaciones, las teorías subyacentes y los resultados más relevantes. Este capítulo ofrecerá una visión exhaustiva de la investigación existente sobre el ocio digital, destacando tendencias, identificando vacíos en el conocimiento y señalando posibles direcciones futuras. El capítulo 3 “La influencia de las TIC en el ocio de los/las adolescentes y su impacto en la parentalidad” profundiza

en el impacto de las TIC en las actividades de ocio de los/las adolescentes. Examina cómo el uso constante de la tecnología por parte de este colectivo vulnerable ha afectado aspectos cruciales de la parentalidad, como la supervisión y las competencias parentales. Se analizan los cambios en la dinámica familiar asociados con la tecnología y se aborda la necesidad de brindar apoyo ante esta nueva responsabilidad parental.

En la segunda sección, específicamente en el capítulo 4, destinado a exponer el diseño de la investigación, se brindarán detalles específicos sobre el diseño planteado, el cual ha sido mixto y compuesto por cinco estudios. La elección de esta estructura ha permitido triangular los datos cuantitativos con los cualitativos, enriqueciendo la comprensión de los fenómenos estudiados. En este capítulo también se reflejará el objetivo general de la tesis y los objetivos específicos de cada estudio, acompañados de sus respectivas hipótesis. Los capítulos subsiguientes, 5 y 6, profundizarán en los/las participantes, instrumentos, procedimientos y análisis de datos empleados en ambas vertientes, cuantitativa y cualitativa, de los estudios realizados.

En la tercera sección, a lo largo de los capítulos subsiguientes, se irán presentando los estudios incluidos. Cada uno consta de una introducción, la descripción del método empleado, la exposición de los resultados obtenidos, una discusión de los hallazgos más relevantes y una presentación de las principales conclusiones.

El capítulo 7, referente al Estudio 1 titulado "Parentalidad y ocio digital en familia: validación de las escalas de la investigación", se enfocó en analizar la interacción de padres y madres con la tecnología digital. Se exploraron usos, frecuencia de participación en actividades de ocio digital, y percepciones al respecto. Además, se investigó la posible correlación entre la participación en estas actividades y las percepciones de los/las progenitores/as. El estudio también evaluó el impacto del uso de las TIC por parte de los/las hijos/as en la supervisión parental y las competencias parentales. Se destaca la validación de cinco escalas: Escala de Uso de las TIC (Gil et al., 2020); Escala de Actividades de Ocio Digital (Gil et al., 2020); Escala de Percepción sobre el Ocio Digital (adaptada de Ragheb y Beard, 1982); Escala de Supervisión Parental (Gil et al., 2020); Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales (Gil et al., 2020).

El capítulo 8, correspondiente al Estudio 2 "Perfiles de padres y madres en el ocio digital: supervisión parental y competencias parentales" tuvo como objetivo central

identificar y analizar diversos perfiles parentales en relación con su uso de las TIC, sus percepciones sobre el ocio digital y su participación en estas actividades, ya sea en compañía de sus hijos/as o de manera individual. Posteriormente, se examinó la relación entre los perfiles identificados y la supervisión parental de los/las participantes, así como su conexión con las competencias parentales.

El capítulo 9, relativo al Estudio 3 “El papel de la percepción y el uso de las TIC por parte de las figuras parentales en la participación en el ocio digital: un análisis de mediación” exploró la compleja interacción entre la percepción de madres y padres sobre el ocio digital, su utilización de las TIC, su participación en actividades de ocio con sus hijos/as, y su involucramiento individual en actividades de esta índole.

El capítulo 10, vinculado al Estudio 4 “El papel del ocio digital compartido en la relación entre la supervisión parental y las competencias parentales” se propuso analizar la relación entre la supervisión parental, el uso conjunto de la tecnología entre padres, madres e hijos/as para actividades de ocio digital y las competencias parentales.

El capítulo 11, concerniente al Estudio 5 “Percepción de los padres y las madres sobre las actividades de ocio digital en familia y su impacto en la parentalidad”, se sumergió en las opiniones, creencias y experiencias de las figuras parentales con hijos/as adolescentes (11-17 años) respecto al impacto de las TIC en las actividades de ocio digital familiares y en aspectos vinculados con la parentalidad. Además, se exploró posibles discursos desiguales según variables sociodemográficas de los/las participantes.

En la cuarta sección, específicamente en el capítulo 12, se realizará una discusión general que abordará las conclusiones principales derivadas de los estudios realizados. Posteriormente, en el último capítulo, el 13, se destacarán las limitaciones identificadas, se establecerán las bases para investigaciones futuras y se explorarán las implicaciones prácticas. Finalmente, se incluirán las referencias utilizadas a lo largo de la Tesis Doctoral y se adjuntarán los Anexos.

Introduction

Leisure in the digital realm, as a fundamental component of family development, emerges as a crucial research field in response to current social dynamics. The evolution of society has given rise to new leisure practices that have a substantial impact on family dynamics. Recent research not only emphasizes the pronounced rise of these digital activities but also their marked influence on family cohesion, adaptation, and functioning. Thus, Information and Communication Technologies (ICTs) have not only modified leisure activities but have also triggered a palpable transformation in the very dynamics of families (Belmonte et al., 2021a, 2021b; Bryce, 2001; INE, 2020; Nimrod and Adoni, 2012; Torrecillas-Lacave et al., 2017; Townsend et al., 2017; Viñals, 2016).

In households with teenagers, who lead the use of ICTs, a phenomenon known as "upward technology transmission" is observed. This phenomenon drives the digital inclusion of parents, primarily through shared digital leisure activities (Correa, 2014, 2015; Gil et al., 2022b). However, this evolution in family dynamics is not limited solely to the technological integration of parental figures; it also affects aspects related to parenting. Families are now obligated to safeguard the well-being of their children, not only in the offline realm but also in the digital one. This entails the need to adapt supervision strategies and acquire parenting skills to promote responsible use of ICTs and mitigate associated risks, given the vulnerability of teenagers (Livingstone et al., 2017; Livingstone and Helsper, 2008, 2009; Sánchez-Martínez and Ricoy, 2018).

Despite the growing importance of this phenomenon, multiple authors, such as Hernández et al. (2014), Sharaievska (2017), and Schultz and McKeown (2018), point out that there is still a scarcity of research exploring the use of ICTs for leisure activities in the family environment and its impact on family dynamics, specifically in parenting (Auxier et al., 2020; Modecki et al., 2022; Vaquero, 2020). This observation underscores the need to delve deeper into this field to comprehensively understand its implications.

Building upon the aforementioned, this Doctoral Thesis aims to contribute significantly to this crucial and ever-evolving area. To achieve this, our central objective is to define the characteristics of digital leisure in the family and elements related to parenting studies, such as parental supervision and parenting skills.

Furthermore, recognizing that the limited existing studies on this topic tend to predominantly focus on negative aspects (Wang et al., 2022), this thesis seeks, on the one

hand, to provide an analytical perspective on the role of digital leisure in the family, adopting a constructivist and positive view of technology, considering it as a means for family development. On the other hand, we aim to offer strategic guidelines for the creation of family intervention programs. Consequently, this research not only seeks to fill a gap in existing knowledge but also actively contribute to the design of interventions that enhance the positivity and adaptability of families in the current digital context.

The thesis follows an organization in four main parts, each composed of several chapters. The first section will focus on the development of the theoretical framework, the second will detail the proposed research design, the third will address the conducted studies, and the fourth and final section will be dedicated to the discussion and general conclusions. At the end of the document, bibliographic references used, and relevant annexes will be presented to support and enrich the research.

The first section, dedicated to the theoretical framework, consists of three chapters. In Chapter 1, titled "Shared Digital Leisure in the Family," it explores the evolution of leisure, its role in contemporary society, and its transition to the digital realm. It analyzes family technological leisure activities, highlighting their benefits. Additionally, it reflects on the generational digital divide and upward technology transmission. In Chapter 2, "The Role of Digital Leisure in the Family Context with Adolescents: A Systematic Review," as the name suggests, a systematic review is presented that focuses on analyzing research exploring the role of digital leisure in the family context with adolescents as the main subject of study. The methodology employed in these investigations, underlying theories, and the most relevant results are examined in detail. This chapter will provide a comprehensive view of existing research on digital leisure, highlighting trends, identifying knowledge gaps, and pointing out possible future directions. Chapter 3, "The Influence of ICTs on Teenagers' Leisure and Its Impact on Parenting," delves into the impact of ICTs on the leisure activities of teenagers. It examines how the constant use of technology by this vulnerable group has affected crucial aspects of parenting, such as supervision and parenting skills. Changes in family dynamics associated with technology are analyzed, addressing the need to provide support in the face of this new parental responsibility.

In the second section, specifically in Chapter 4, dedicated to presenting the research design, specific details about the proposed design will be provided. The design

has been mixed, comprising five studies. The choice of this structure has allowed for triangulation of quantitative and qualitative data, enriching the understanding of the studied phenomena. This chapter will also reflect the overall objective of the thesis and the specific objectives of each study, accompanied by their respective hypotheses. The subsequent chapters, 5 and 6, will delve into the participants, instruments, procedures, and data analysis employed in both the quantitative and qualitative aspects of the conducted studies.

In the third section, throughout the following chapters, the included studies will be presented. Each study consists of an introduction, a description of the methodology employed, the presentation of the obtained results, a discussion of the most relevant findings, and a presentation of the main conclusions.

Chapter 7, focusing on Study 1 titled "Parenting and Digital Leisure in the Family: Validation of Research Scales," aimed to analyze the interaction of parents with digital technology. It explored the uses, frequency of participation in digital leisure activities, and perceptions thereof. Additionally, the possible correlation between participation in these activities and parental perceptions was investigated. The study also assessed the impact of the use of ICTs by children on parental supervision and parenting skills. The chapter highlights the validation of five scales: ICT Use Scale (Gil et al., 2020); Digital Leisure Activities Scale (Gil et al., 2020); Digital Leisure Perception Scale (adapted from Ragheb and Beard, 1982); Parental Supervision Scale (Gil et al., 2020); Perception Scale of Parental Figures about their own Parenting Competences (Gil et al., 2020).

Chapter 8, corresponding to Study 2, "Profiles of Parents in Digital Leisure: Parental Supervision and Parenting Competences," had the central objective of identifying and analyzing various parental profiles in relation to their use of ICTs, their perceptions of digital leisure, and their participation in these activities, either with their children or individually. Subsequently, the relationship between the identified profiles and the parental supervision of the participants was examined, as well as their connection with parenting competences.

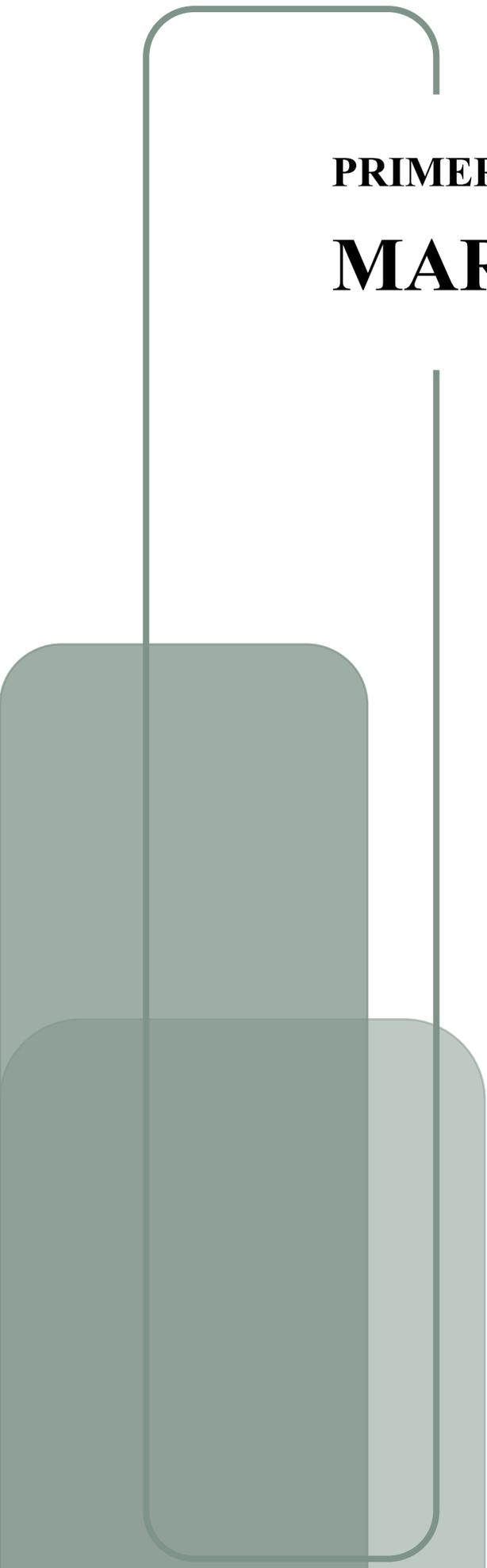
Chapter 9, related to Study 3, "The Role of Perception and Use of ICTs by Parental Figures in Participation in Digital Leisure: A Mediation Analysis," explored the complex interaction between parents' perception of digital leisure, their use of ICTs, their

participation in leisure activities with their children, and their individual involvement in such activities.

Chapter 10, linked to Study 4, "The Role of Shared Digital Leisure in the Relationship between Parental Supervision and Parenting Competences," aimed to analyze the relationship between parental supervision, the joint use of technology among parents and children for digital leisure activities, and parenting competences.

Chapter 11, concerning Study 5, "Perception of Parents about Family Digital Leisure Activities and their Impact on Parenting," delved into the opinions, beliefs, and experiences of parental figures with teenage children (11-17 years) regarding the impact of ICTs on family digital leisure activities and aspects related to parenting. Additionally, possible unequal discourses based on sociodemographic variables of the participants were explored.

In the fourth section, specifically in Chapter 12, a general discussion will be conducted that addresses the main conclusions derived from the conducted studies. Later, in the final chapter, Chapter 13, the identified limitations will be highlighted, foundations for future research will be established, and practical implications will be explored. Finally, the references used throughout the doctoral thesis will be included, and the annexes will be attached.



PRIMERA SECCIÓN

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. El ocio digital compartido en familia

1. Introducción

En este primer capítulo, se llevará a cabo una exploración detallada de la evolución del concepto de ocio y su destacado papel en la sociedad contemporánea. Se pondrá especial atención en su transición hacia el entorno digital y en cómo esto repercute en el ámbito familiar. Se analizarán en profundidad las actividades de entretenimiento tecnológico que las familias realizan, así como los beneficios que estas aportan a la dinámica familiar. La consideración del acceso a internet como un derecho esencial será un componente fundamental en nuestra reflexión, abordando cuidadosamente la complejidad de la brecha digital generacional y la transmisión ascendente de la tecnología.

2. El papel del ocio en la sociedad actual

2.1. Evolución e importancia del ocio

El ocio ha sido un fenómeno cambiante en términos de significado, relevancia y vivencia a lo largo de la historia. De hecho, el concepto de ocio puede adquirir comprensiones distintas según el contexto social, cultural y temporal en el que se analice. Así pues, considerando que "la polisemia que permea al concepto de ocio no es reciente, ni siquiera es de origen moderno, sino antiguo" (Vázquez, 2010, p. 3), a continuación, se presentará un breve recorrido histórico que permitirá apreciar los cambios en el significado del ocio y cómo estas transformaciones han influido en su relevancia y vivencia en distintas épocas (ver figura 1).

Figura 1

Evolución del ocio: una perspectiva histórica

Antigua Grecia	Roma	Edad Media	Puritanismo	Revolución Industrial	Revolución Postindustrial	Revolución Digital
Contemplación "scholē" y buena vida	Tiempo de recuperación "otium"	Lujo y placer	Ética de trabajo de los protestantes	Deviación para aumentar la producción	Consumismo y mercado	Nuevas formas de interacción social

Nota. Adaptado de Juniu (2009)

De igual modo, al examinar las distintas perspectivas conceptuales del ocio, podremos comprender mejor su importancia y diversidad en la sociedad actual, y por qué se ha convertido en "un área de análisis complejo e interdisciplinario" (Viñals et al., 2014, p. 55), presentando una realidad poliédrica que cada persona puede percibir de manera única (Cuenca, 2000, 2013).

2.1.1. Una mirada histórica

En la antigua Grecia, el ocio se asociaba a la "buena vida" y se definía como la contemplación de los valores supremos del mundo: la verdad, la bondad, la belleza y el conocimiento. En esta época, el ocio reflejaba un sistema económico, político y social, y era considerado un ideal filosófico. Requería disponer de tiempo para uno/una mismo/a, sin estar sometido/a al trabajo, lo que lo convirtió en una práctica posible gracias a la estratificación de la sociedad. Solo los varones de clase alta disfrutaban del tiempo necesario para el ocio mediante actividades intelectuales, estéticas y cívicas. Los/las griegos/as acuñaron la palabra "scholé" para referirse a esta práctica de ocio relacionada con el conocimiento y el aprendizaje. Para Aristóteles, "scholé" era el saber el porqué de las cosas (Grazia, 1962).

En contraste con la época griega, el ocio para los/las romanos/as era el tiempo que quedaba después de realizar actividades productivas. Destinaban ese tiempo a descansar, recrearse y recuperarse para volver al trabajo. Ellos/Ellas acuñaron el término "otium" para describir esta visión del ocio como un "complemento" del trabajo para conseguir el máximo provecho de este. Durante esta época, surgió el concepto de "ocio de masas" a través de los deportes y juegos proporcionados por la clase dominante como medio de entretenimiento (Munné, 1992).

Posteriormente, en la Edad Media, el ocio comenzó a asociarse con el lujo, la ostentación, el placer y el despilfarro, convirtiéndose en un signo de nobleza. Sin embargo, con la llegada del cristianismo, se produjo una revalorización del trabajo en detrimento del ocio. Los/Las puritanos/as consideraban que el trabajo y la responsabilidad familiar eran la única forma de servir a Dios, y el ocio comenzó a recibir una connotación negativa, percibiéndose como una pérdida de tiempo e incluso como un pecado. No obstante, el punto álgido de la exaltación del trabajo por encima del ocio surgió durante el Renacimiento y la Reforma Protestante, cuando se extendió la idea de que trabajar mucho llevaría a la salvación de Dios. Luego, el advenimiento de la Revolución Industrial

en Occidente conllevó a que el ocio se considerara improductivo, ya que el objetivo principal era incrementar la producción. Esto provocó un aumento del tiempo de trabajo. Sin embargo, debido a la continua explotación a la que estaban sometidos los trabajadores, surgió un movimiento obrero que comenzó a reclamar menos horas de trabajo y más salario. En consecuencia, el tiempo que se consiguió a través de reducciones de jornadas se le comenzó a llamar "tiempo libre". La Revolución Industrial trajo consigo el surgimiento de términos como "recreación", ligado a actividades de entretenimiento, y se comenzó a percibir como una práctica promotora de salud y bienestar en las personas (Juniu, 2009).

Por su parte, la Revolución Postindustrial aprovechó este cambio de visión del ocio en pro de su mercantilización y consumo (Kelly, 2000). Además, la Revolución Digital conllevó el surgimiento de nuevas actividades de ocio (Castells, 2000).

Por un lado, tras este breve recorrido histórico, se puede constatar que el concepto de ocio ha sido tradicionalmente concebido en oposición al trabajo. Sin embargo, autores como Gil-Calvo (1995) plantean que, en la actualidad, esta dicotomía entre ocio y trabajo se ha ido superando. Según este autor, ambas son modalidades distintas de una misma actividad humana. Para que una actividad sea considerada como ocio, debe ser voluntaria, de libre elección y no lucrativa. En contraste, el trabajo se refiere a toda actividad realizada por necesidad o con el objetivo de obtener una retribución.

Por otro lado, se ha observado que, a lo largo de la historia, el concepto de ocio ha sido valorado de manera dispar. Mientras el trabajo ha recibido una mayor valoración positiva, el ocio ha sido percibido como ambiguo, considerándose productivo en algunos momentos y no productivo en otros. Esta diversidad de percepciones ha dado lugar a la coexistencia de distintas visiones en el imaginario social. Algunos/as lo asocian con la "vaguedad", considerándolo equivalente a no hacer nada productivo, mientras que otros/otras lo valoran positivamente al entender que ofrece la oportunidad de dedicar el tiempo libre a actividades productivas, satisfactorias, libremente escogidas, con sentido y propósito. No obstante, en el contexto actual, se observa un aumento de percepciones positivas hacia el ocio. De hecho, el ocio ocupa un lugar valorado en nuestra sociedad debido a diversos factores, entre ellos el aumento del tiempo libre, la reducción de las jornadas laborales, la democratización de la vida cultural, deportiva y turística, la

aparición de nuevas actividades y ofertas de ocio, así como su relevante dimensión económica y comercial (Vázquez, 2010).

Además, con el surgimiento de la denominada sociedad del bienestar, el ocio se ha considerado un elemento de calidad de vida y se ha reconocido como un derecho humano. En 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) se convirtió en el primer instrumento de carácter internacional en hacer una clara referencia al ocio en su artículo 24, asegurando que todas las personas tienen el derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una restricción razonable en la duración laboral y a recibir vacaciones periódicas remuneradas. Esta proclamación fue fuente de inspiración para numerosos pactos, convenciones y declaraciones que surgieron con posterioridad. En esta línea, la Asociación Mundial del Ocio y la Recreación (WLRA) también ha desempeñado un papel importante en la promoción del ocio como derecho humano básico. Mediante la Carta del Ocio de 1970, la entidad declaró que el ocio es una experiencia irrenunciable a la que todos los seres humanos tienen derecho, independientemente de su raza, estatus, género o religión. En 1997, la WLRA aprobó la Carta Internacional para la Educación del Ocio, reafirmando que el ocio es un derecho humano fundamental, al igual que la educación, el trabajo y la salud. Asimismo, al año siguiente, en 1998, la WLRA proclamó la Declaración de Sao Paulo "El Ocio en la sociedad globalizada", en la cual se afirmó que todas las personas tienen el derecho al ocio y la recreación a través de acciones políticas y económicas sostenibles e igualitarias. En España, el Derecho al Ocio y sus ámbitos quedan reflejados en la Constitución Española de 1978, aunque cada Comunidad Autónoma (CCAA) legisla y ordena los aspectos que influyen en el Derecho al Ocio de los/las ciudadanos/as. Es importante destacar que la valoración del ocio como un derecho humano ha sido un logro importante para garantizar el disfrute de una vida plena y digna para todas las personas, independientemente de su situación social o económica (Lázaro, 2006; Sivan y Veal, 2021).

2.1.2. Una mirada conceptual

El concepto de ocio ha sido objeto de debate y controversia en la literatura académica debido a la diversidad de definiciones existentes. La falta de consenso en su definición y la presencia de múltiples enfoques han planteado desafíos significativos tanto en la delimitación conceptual del ocio como en la comprensión de sus características y nociones asociadas. Además, el uso arbitrario de este término ha llevado a la propagación

de creencias erróneas, al asignar la etiqueta de “ocio” a actividades que no cumplen con los criterios necesarios para ser consideradas como tal. Esta situación subraya la importancia de establecer una delimitación conceptual que permita identificar y extraer los rasgos comunes presentes en las diversas manifestaciones del ocio, con el propósito de lograr una definición clara y precisa de este fenómeno, incluso considerando su naturaleza polifacética. En este sentido, autores como Dumazedier (1964) y Neulinger (1974) han sido considerados pioneros en el estudio del ocio. Sus perspectivas teóricas e investigaciones han tenido una influencia notable en el ámbito académico y en la formulación de políticas relacionadas con el ocio, contribuyendo al reconocimiento de este como un aspecto esencial para el desarrollo humano y la satisfacción personal.

Para Dumazedier (1964), sociólogo francés, el ocio es “un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su información o su formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales” (p.29-30). Este autor afirma que el ocio no solo es fundamental para el descanso y la recreación, sino que también desempeña un papel crucial en el desarrollo personal, la calidad de vida y la cohesión social.

Neulinger (1974) psicólogo alemán, destaca que el ocio no es simplemente la ausencia de trabajo, sino que implica una actitud mental y un estado de disfrute. Este autor concibe el ocio como un estado de la mente producido por las actividades o experiencias que se producen bajo la noción de libertad percibida y motivación intrínseca. Desde su perspectiva, el ocio es fundamental para el bienestar psicológico y la autorrealización, ya que proporciona un equilibrio necesario entre el trabajo y el descanso. En esta línea, aboga por los múltiples beneficios del ocio en la salud mental y física, tales como el alivio del estrés, la mejora de las habilidades sociales, el desarrollo personal y la expresión individual, entre otros aspectos. Además, sostiene que las personas deben tener la capacidad de elegir cómo desean emplear su tiempo libre, sin sentirse presionadas o limitadas por normas externas a fin de hacer sus experiencias de ocio más enriquecedoras y satisfactorias.

Siguiendo la anterior consideración de Neulinger (1974), es importante señalar que, el concepto de ocio presenta dificultades al ser asociado con otros términos, como el tiempo libre. De ahí que, a pesar de que se ha “popularizado la expresión ocio y tiempo

libre, induciendo a su uso indiscriminado como si se tratase de sinónimos” (Álvarez, 2020, p.83), es necesario entender que el ocio es un fenómeno multidimensional que trasciende la mera disponibilidad de tiempo libre.

Según Dridea y Sztruten (2010), el tiempo libre se refiere al período temporal en el que no existen obligaciones, mientras que el ocio implica participar en actividades que contribuyan al desarrollo integral durante ese período. En otras palabras, acceder al ocio requiere tener tiempo libre, pero el simple hecho de tener tiempo libre no implica la obligación de disfrutar del ocio.

Otros autores como Stebbins (2006) ha influido en la comprensión de este fenómeno como una actividad intencional, voluntaria y comprometida, que puede tener distintos niveles de dedicación y significado para las personas. Este autor distingue entre ocio serio y ocio casual. El ocio serio se refiere a las actividades en las que las personas se comprometen de manera significativa, con un alto nivel de dedicación, habilidad y compromiso, mientras que el ocio casual se caracteriza por actividades menos intensas, donde la participación no requiere un nivel profundo de compromiso y puede ser realizada de manera más informal.

Definiciones posteriores, como la propuesta por Cuenca y Goytia (2012), enfatizan el ocio como un derecho universal del ser humano, el cual promueve el desarrollo y, mediante una buena gestión, puede mejorar tanto la calidad de vida física como emocional. Concretamente, estos autores describen el ocio de varias formas: es una experiencia enriquecedora, un recurso para el crecimiento personal, una fuente de bienestar físico y mental que previene enfermedades, un derecho humano que se basa en condiciones básicas de vida, un indicador de calidad de vida y un potencial económico. El ocio abarca todas estas facetas, pero también requiere una toma de conciencia. Es una experiencia humana esencial y vital.

Por su parte, Bryce (2013) argumenta que las actividades de ocio y las actividades dirigidas hacia el ocio pueden tener diversos significados. El autor señala que las personas se involucran en estas actividades con el propósito de experimentar momentos gratificantes que les brinden satisfacción. Descubrió que las personas recurren al ocio principalmente para relajarse o escapar del estrés cotidiano, y también para mejorar su bienestar y salud. Asimismo, afirma que el ocio está estrechamente vinculado con

aspectos fundamentales como la autoestima, un estilo de vida saludable y el desarrollo de la identidad.

Estas concepciones sugieren que el análisis tradicional del ocio se basa en tres aspectos esenciales: el tiempo y el espacio, la actividad y la experiencia. El tiempo y el espacio hacen referencia a los parámetros que diferencian las actividades de ocio, como el lugar, el tiempo social en el que se desarrollan, la frecuencia y la duración. Por su parte, la actividad constituye otra dimensión del ocio que distingue entre prácticas individuales, sociales y en comunidad, así como entre ocio activo y pasivo. Además, la formación y habilidades necesarias para disfrutar del ocio también son relevantes en esta dimensión. Finalmente, en relación con la experiencia, el ocio se entiende como un estado mental vinculado a la toma de decisiones voluntarias para realizar actividades que generan satisfacción intrínseca, más allá de sus resultados. La experiencia de ocio abarca factores como la motivación intrínseca o extrínseca, así como los beneficios percibidos en diferentes aspectos de la vida, tales como lo psicológico, fisiológico, social, económico y medioambiental, entre otros.

3. Una aproximación al ocio digital

3.1. Los cambiantes paradigmas de la sociedad actual

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC) comprenden técnicas y dispositivos que facilitan el almacenamiento, procesamiento y transmisión de datos, como smartphones, tablets, redes sociales e internet, destacando por su convergencia, interconexión, accesibilidad, velocidad y eficiencia (Grande et al., 2016). En la actualidad, la omnipresencia de las TIC ha dado lugar a diversas conceptualizaciones que describen nuestra realidad, configurada por las tecnologías digitales. A continuación, se presentan algunas de las conceptualizaciones más utilizadas:

- **Sociedad de la Información:** este concepto se refiere a una sociedad en la que la comunicación y el acceso a la información juegan un papel central en la vida cotidiana de las personas. Fue acuñado por Masuda en su obra "La sociedad informatizada como sociedad post-industrial" para describir la sociedad postindustrial en la que nos encontramos actualmente (Masuda, 1984). Otros teóricos también han utilizado términos similares, como "aldea global" (McLuhan, 1962) o "telépolis" (Echeverría, 1999).

- **Sociedad Móvil:** este concepto se refiere a una sociedad en la que los dispositivos móviles, como los teléfonos inteligentes, desempeñan un papel central en la vida cotidiana de las personas. Estos dispositivos permiten la comunicación instantánea, el acceso a información y servicios, y la realización de diversas funciones, como la navegación por internet, la reproducción de música y videos, y la captura de imágenes. La sociedad móvil se caracteriza por la hiperconectividad y la movilidad física (Luengo, 2012).
- **Sociedad en Red:** este concepto se refiere a la estructura social de nuestra época, la Era de la Información, de manera similar a cómo la sociedad industrial fue la estructura social de la Era Industrial. La digitalización sistémica ha reconfigurado todas las actividades humanas y las organizaciones, y las redes sociales basadas en internet se han convertido en la plataforma de todo, transformando la sociabilidad. La lógica de interconexión ubicua se ha propagado de manera exponencial gracias a los avances tecnológicos como la conectividad mejorada, el big data y el desarrollo de la inteligencia artificial (Castells, 2023)
- **Sociedad Digital:** este concepto se refiere a una sociedad en la que la tecnología digital y la comunicación han penetrado en todas las esferas de la vida, volviéndose esenciales para el bienestar de la ciudadanía. La infraestructura digital ha demostrado ser esencial en campos como la salud, la educación y la economía. La sociedad digital implica una mayor conectividad, acceso a internet y uso generalizado de dispositivos personales conectados (Levin y Mamlok, 2021).

3.2. Definición y características del ocio digital

El cuestionamiento de la naturaleza del ocio ha surgido debido al desarrollo de dispositivos digitales, desafiando concepciones tradicionales y generando la necesidad de nuevos enfoques. Fruto del cambio de paradigma social por las TIC, se han vivido cambios significativos en actividades diarias, influyendo en cómo las personas disfrutan su tiempo libre (Bryce, 2001). Este proceso evolutivo ha dado origen a un nuevo modelo de entretenimiento arraigado en el uso de la tecnología, denominado como "ocio digital", "ocio en línea", "ciber ocio" o "e-ocio".

Concretamente, el ocio ha experimentado una transformación significativa debido al surgimiento de espacios heterotópicos, donde es posible experimentar combinaciones

posmodernas de tiempo, espacio y actividad (Foucault y Miskowiec, 1986). Estos espacios se caracterizan por su simultaneidad y atemporalidad, formando parte de una cultura que fusiona la virtualidad real con la realidad virtual (Nimrod y Adoni, 2012). De este modo, en los últimos años, el ocio ha adoptado la forma de "pequeñas píldoras", momentos breves de disfrute que se pueden experimentar durante las actividades laborales, los desplazamientos o en el hogar. Estas burbujas de ocio intersticial, descritas por Igarza (2009), son interactivas, selectivas, de corta duración y basadas en formatos más reducidos. Como resultado, hoy en día, los espacios de ocio pueden ser experimentados de manera múltiple, diversa y simultánea.

Autoras como Viñals (2016) defiende la existencia de dos tipos de ocio digital. Por un lado, están las actividades tradicionales que han sido digitalizadas. Por otro lado, se encuentran las nuevas actividades de ocio ligadas a la propia esfera virtual. No obstante, es crucial resaltar que, en la presente Tesis Doctoral se entenderá por ocio digital a cualquier actividad mediada por la tecnología digital, indistintamente si esta ha sido adaptada o es nueva.

Según Nimrod y Adoni (2012), el ocio digital introduce dimensiones novedosas que no eran abordadas en las investigaciones tradicionales sobre ocio. Estas dimensiones son:

- Sincronía: esta dimensión alude a la capacidad de involucrarse en actividades de ocio digital en tiempo real, permitiendo la interacción simultánea con otros usuarios.
- Interactividad: se refiere a la habilidad de los/las usuarios/as para interactuar con el contenido y otros/as usuarios/as en línea, lo que fomenta una mayor participación y personalización de la experiencia de ocio.
- Anonimato: aborda la posibilidad de que los/las usuarios/as mantengan su anonimato en línea, lo que puede otorgar una mayor libertad de expresión y exploración de intereses personales.
- Realidad virtual: esta dimensión se relaciona con la capacidad de los/las usuarios/as para experimentar una realidad virtual mediante tecnologías como la realidad aumentada o la realidad virtual, brindando una mayor inmersión en la vivencia de ocio.

Los mencionados autores sostienen que, si bien estas dimensiones influyen en la calidad de la experiencia de ocio y pueden contribuir al bienestar individual, el ocio en línea no reemplaza al ocio fuera de línea, sino que ambos pueden coexistir e integrarse. En realidad, argumentan que los tres elementos fundamentales del ocio tradicional (tiempo y espacio, actividad y experiencia) también resultan pertinentes para el análisis del ocio digital.

Igualmente, la distinción entre ocio serio y ocio casual realizada por Stebbins (2006) es de particular relevancia en los estudios que investigan la relación entre la tecnología y el ocio. Esta distinción refleja la diversidad de experiencias y percepciones que las personas tienen hacia estas actividades. Así, mientras que para algunos/as el uso de internet y los juegos de ordenador puede ser conceptualizado como una forma de ocio serio, otros/as lo perciben como una forma de ocio casual. Por ejemplo, aquellos/as que participan en competencias en línea o se dedican al desarrollo de habilidades específicas en juegos pueden considerar estas actividades como serias y comprometidas. Sin embargo, para otras personas, el uso de internet y los juegos de ordenador puede ser más ocasional, utilizando estas actividades como una forma de relajación, entretenimiento o diversión sin involucrarse profundamente en ellas. Reconocer esta dicotomía es importante para comprender cómo las personas interactúan con la tecnología en su tiempo libre y cómo pueden experimentar diferentes niveles de compromiso y significado en sus actividades de ocio digital.

3.3. Tendencias en el uso de las TIC para actividades de ocio e integración tecnológica en el hogar

Este apartado analiza estadísticas relativas al empleo de las TIC en actividades de ocio, así como la incorporación de dispositivos y servicios digitales en los hogares. Se destaca la creciente influencia de la transformación digital en nuestras formas cotidianas de entretenimiento. La exploración de las tendencias actuales revela un notorio incremento en el acceso y uso de las TIC en la última década, tanto a nivel individual como en familias con niños, niñas y adolescentes.

3.3.1. Panorama internacional

A nivel internacional, en enero de 2021, se experimentó un significativo aumento de 316 millones de usuarios de internet, representando un incremento del 7.3% en comparación con el año anterior. Esto llevó a que la penetración global de internet

alcanzara el 59.5%, lo que equivale a aproximadamente 4.660 millones de personas en todo el mundo utilizando internet en dicho año. Esta notable expansión se atribuyó principalmente a la pandemia provocada por el COVID-19, ya que, durante el periodo de confinamiento, muchas personas se conectaron por primera vez a internet. Además, aquellas que ya eran usuarias de este servicio decidieron explorar y adoptar nuevas herramientas digitales, lo que fomentó la adquisición de habilidades digitales (Hootsuite y We Are Social, 2021).

De acuerdo con Mina-Quiñónez (2022) y Pinos-Coronel et al. (2020) debido a la declaración del estado de alarma para contener la propagación de infecciones causadas por el COVID-19, la educación virtual y el teletrabajo se convirtieron en las únicas alternativas para garantizar la continuidad de los procesos educativos y la productividad empresarial. Asimismo, la imposibilidad de realizar actividades fuera del hogar hizo que el ocio digital experimentara un crecimiento significativo en todas sus formas. De este modo, la aceleración de la adopción digital impulsada por el COVID-19 ha llevado a una mejora significativa en la percepción de la tecnología, ya que las familias se vieron obligadas a contar con dispositivos y servicios digitales para mantener su rutina diaria durante el estado de alarma.

En este contexto, el "Informe Global sobre el Entorno Digital 2021" realizado por Hootsuite y We Are Social (2021) estima que casi medio billón de usuarios/as se crearon perfiles en alguna red social desde el último informe publicado en 2020. Con respecto a los videojuegos, se observó que el 86.9% de los/las internautas a nivel global, con edades comprendidas entre los 16 y 64 años, participaron en este tipo de actividad, participaron en esta actividad utilizando diversos dispositivos. Los dispositivos más utilizados fueron el smartphone (74.9%), el ordenador (44.4%), la consola (26.1%) y la tablet (19.6%).

3.3.2. Panorama nacional

A nivel nacional, en 2020, la población española de 16 a 74 años que había utilizado internet en los últimos tres meses aumentó 2.5 puntos (93.2%) respecto al año anterior, mientras que el uso de internet por parte de los/las menores de 10 a 15 años aumentó 1.6 puntos (94.5%) (Hootsuite y We Are Social, 2021).

Además, siguiendo los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020), durante el periodo de confinamiento, se observó un incremento notable en el uso de internet por parte de las personas mayores de 55 años. Estos/Estas usuarios/as

aprovecharon la conexión a este servicio principalmente para mantener el contacto con familiares y amigos, así como para acceder a contenidos de ocio y entretenimiento. De hecho, en este contexto, las actividades de ocio digital se posicionaron como el principal motivo de uso de las TIC e internet, especialmente entre la población adolescente a partir de los 11 años.

A partir del 2020 se ha observado como cada vez más personas adultas utilizan la tecnología digital con fines de entretenimiento. En esta línea, un estudio de la Fundación Telefónica (2021) revela que, desde el confinamiento, el 46% de los/las españoles/as ha aumentado el tiempo dedicado a los medios sociales en línea, mientras que un 45% ha experimentado un incremento en el consumo de entretenimiento en línea. El dispositivo preferido por los/las españoles/as para actividades digitales, especialmente para el juego en línea, es el smartphone. El 48.6% de los/las usuarios/as de internet que participan en juegos en línea lo hacen a través de este dispositivo, tanto entre los/las más jóvenes (14-19 años) como en la franja de edad de 35 a 64 años. No obstante, se destacan diferencias entre hombres y mujeres. El 62.8% de las mujeres que juegan en línea prefieren utilizar el smartphone, mientras que los hombres también muestran preferencia por otros dispositivos como el ordenador y la videoconsola.

Según los recientes informes del Índice de la Economía y la Sociedad Digital (DESI, 2021), España se sitúa en el noveno lugar entre los veintisiete Estados miembros de la Unión Europea. El país destaca especialmente por su sólida conectividad, que se refleja en una amplia cobertura de redes de alta capacidad y un elevado porcentaje de hogares con acceso a internet.

En esta línea, en 2020, cerca de 15.5 millones de hogares, que contaban con al menos un miembro entre 16 y 74 años, disponían de acceso a internet mediante banda ancha fija y/o móvil, alcanzando una penetración del 95.3% del total, en comparación con el 91.2% registrado en 2019. Asimismo, durante ese mismo año, se observó un aumento significativo en la adopción de dispositivos conectados a internet. Alrededor del 66.4% de los/las ciudadanos/as españoles/as utilizó un televisor con conexión a internet, mientras que el 3.2% empleó una videoconsola conectada. Igualmente, el teléfono móvil se ha convertido en un dispositivo omnipresente en los hogares, estando presente en el 99.5% de las viviendas. Además, aproximadamente el 69.5% de los menores entre 10 y 15 años poseen uno propio (Fundación Telefónica, 2021; INE, 2020).

En relación con los datos anteriormente expuestos, autores como Torrecillas-Lacave et al. (2017) ponen de manifiesto que es común que todos/as los/las miembros de una unidad familiar dispongan de un dispositivo móvil, aunque las características y usos varían según la edad y las necesidades vitales de cada uno. A su vez, investigaciones previas, como las realizadas por Eynon y Helper (2015), sugieren que el acceso y uso de las TIC por parte de los/las adultos/as son más frecuentes en hogares donde hay presencia de adolescentes. Específicamente, se ha observado que las familias con hijos/as en edad escolar tienden a tener hogares hiperconectados, con una amplia variedad de dispositivos y servicios digitales, mientras que en los hogares sin hijos la presencia de la tecnología digital es menor (Torrecillas-Lacave et al., 2017). En consecuencia, autores como Kayany y Yelsma (2000) han propuesto una redefinición del hogar como un sistema, reconociendo la interconexión entre los seres humanos y las tecnologías como elementos fundamentales dentro del entorno familiar.

A este respecto, Berker et al (2005) sostiene que las familias incorporan la tecnología en sus hogares debido a una mayor accesibilidad, exposición y el deseo de mantenerse actualizadas y proporcionar entretenimiento a sus miembros. Estos esfuerzos por adoptar las TIC en el entorno familiar reflejan un proceso de domesticación tecnológica y apropiación. Estos conceptos describen cómo los/las usuarios/as adoptan, adaptan y atribuyen significado a las tecnologías en su vida diaria, convirtiéndolas en componentes esenciales de su entorno familiar y cultural. Así, la interacción dinámica entre la tecnología y la sociedad, donde los/las usuarios/as desempeñan un papel activo, contribuye a la integración cada vez mayor de las TIC en el hogar como parte de la vida cotidiana de sus miembros.

3.3.3. Panorama local

Basándonos en los datos recopilados, el año 2020 se erigió como un momento crucial para la digitalización de la sociedad en Canarias, al igual que en otras Comunidades Autónomas. Esto se reflejó en un marcado aumento del acceso a internet en los hogares canarios, alcanzando un 96.2%. A su vez, la disponibilidad de ordenador y teléfonos móviles también aumentó por encima de la media nacional (Observatorio Canario de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información [OCTSI], 2021).

Además, es relevante señalar que el ocio digital atrajo considerablemente a los/las residentes canarios/as durante el 2020. De hecho, si bien el uso de internet en Canarias

sigue un patrón similar a la media nacional, con actividades tradicionales como la búsqueda de información y el correo electrónico en las primeras posiciones, se observa un uso en Canarias que supera la media nacional en categorías vinculadas con la comunicación y el ocio, como la visualización de televisión, videos o películas, y la participación en juegos o descarga de los mismos. En esta línea, el 72.2% visualizó contenido de vídeo a través de plataformas como YouTube. El 52.9% disfrutó de películas o series en servicios comerciales como Netflix, mientras que el 48.1% accedió a programas de televisión en línea. El 37.5% participó en juegos en línea, el 67% escuchó música en streaming y el 70.3% leyó o descargó periódicos en línea (OCTSI, 2021)

Igualmente, en respuesta a los cambios inducidos por la pandemia en la forma en que nos comunicamos, las redes sociales, la mensajería instantánea y las videollamadas se convirtieron en elementos esenciales de la vida cotidiana de los/las canarios/as. De acuerdo con los datos recopilados por el OCTSI (2021), el 62.1% de la población utilizó las redes sociales, lo que representa un aumento de 1.6 puntos en comparación en comparación con 2019. El 89.4% de la población hizo uso de herramientas de mensajería instantánea, lo que supuso un incremento de 4.4 puntos. Entre las herramientas de comunicación, las videollamadas experimentaron el mayor crecimiento, pasando del 55.9% en 2019 al 77.8% en 2020.

No obstante, el periodo de confinamiento también planteó desafíos en el ámbito educativo. En este sentido, internet permitió a muchos/as canarios/as continuar con su proceso de formación. Durante el año 2020, uno/una de cada cuatro residentes en Canarias participó en algún curso en línea, lo que representa un aumento de 9.5 puntos en comparación con 2019. Además, el 24.3% utilizó su conexión a internet para comunicarse con profesores/as o estudiantes a través de plataformas educativas, y el 32.7% hizo uso de materiales de aprendizaje en línea (OCTSI, 2021).

4. El impacto de las TIC en el ocio familiar

Siguiendo lo expuesto anteriormente, es innegable que las TIC han experimentado una transformación significativa en las actividades de ocio. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones se ha centrado predominantemente en el análisis de su influencia en entornos educativos y laborales, relegando a un segundo plano el examen de sus repercusiones en el ámbito familiar (Hernández et al., 2014) y en las actividades de ocio

(Sharaievska, 2017). Esta omisión resalta la necesidad urgente de una exploración más detallada sobre cómo las TIC afectan las experiencias de ocio compartidas en familia.

4.1. Definición y características del ocio familiar digital

El ocio familiar ha sido abordado desde diversas perspectivas, lo que ha conducido a variadas conceptualizaciones. Según McCabe (2015), se refiere al tiempo libre que pasa toda la familia de forma voluntaria, es decir, por el simple deseo de estar junta. Bajo esta definición, el ocio familiar se concibe como un entorno comunitario de encuentro entre todos/as los/las miembros de la familia. Sin embargo, Belmonte et al. (2021a) señalan que no todos los momentos de encuentro pueden ser considerados como ocio familiar, sino aquellos que implican la participación colectiva en actividades realizadas dentro del ámbito familiar, respetando los principios básicos y generales de la teoría del ocio, como la libertad y voluntariedad.

En este sentido, el ocio familiar presenta rasgos distintivos. Se caracteriza por su naturaleza grupal e intergeneracional, estando estrechamente vinculado a la estructura y dinámica familiares, así como a los factores socioeconómicos y culturales circundantes. Además, su transversalidad abarca una amplia gama de experiencias compartidas por los/las miembros de la familia, sin restricción a un único tipo de actividad (Navajas, 2016).

Hernández et al. (2022) resaltan la dificultad de analizar y evaluar las características y beneficios de los diferentes tipos de ocio familiar existentes en comparación con otras formas de entretenimiento individual. Así pues, aunque inicialmente las tipologías no eran consideradas en el estudio del ocio familiar, ha surgido un creciente interés en este enfoque a medida que se expanden las variantes de actividades de ocio (Hodge et al., 2015).

Zabriskie y McCormick (2001) proponen una categorización de las actividades de ocio familiar en dos grupos: "core family leisure activities" que abarca aquellas de bajo costo y fácil acceso realizadas en el hogar, y "balance family leisure activities", que comprende una variedad más amplia de actividades costosas y de difícil acceso, lo que resulta en su práctica menos frecuente. Complementariamente, Songee y Xinran (2013) clasifican el ocio familiar en cuatro categorías según los niveles de energía física y el entorno en el cual se desarrollan: actividad activa en interiores, actividad activa en exteriores, actividad pasiva en interiores y actividad pasiva en exteriores.

No obstante, debido al cambio de paradigma societario, es pertinente resaltar que el avance tecnológico ha introducido una nueva dimensión en el concepto de ocio familiar: el ocio digital. Este fenómeno, influenciado por transformaciones significativas en nuestra forma de interactuar y entretenernos, señala un giro notable en las actividades recreativas familiares, donde la tecnología desempeña un papel central.

Estudios relacionados con el ocio familiar digital, han clasificado el ocio digital familiar en dos modalidades: ocio digital activo y ocio digital pasivo. La primera involucra a los/las miembros de la familia en actividades interactivas, como videojuegos, actividades creativas en línea o compartir contenido en redes sociales. La segunda se centra en la experiencia compartida de consumir contenido digital, como ver películas en streaming, escuchar música o explorar contenidos en línea (Galzacorta et al., 2014).

Múltiples investigaciones defienden que el ocio compartido dentro del núcleo familiar desempeña un papel importante en la transmisión de tradiciones, valores y conocimientos fomentando la identidad familiar y generando recuerdos compartidos. Este tipo de ocio también contribuye al fortalecimiento de la cohesión, la adaptabilidad y el funcionamiento familiar (Agate et al., 2007; Hornberger et al., 2010; Zabriskie y McCormick, 2001). Además, fortalece la confianza, el sentimiento de pertenencia, la comunicación y el respeto mutuo, generando momentos de diversión y esparcimiento compartidos (Alonso et al., 2022).

Por su parte, el ocio en familia ofrece a los padres y a las madres la oportunidad de profundizar en las motivaciones e intereses de sus hijos/as, fomentando una mayor empatía y comprensión entre todos/las los/las miembros del grupo familiar. Wang et al. (2018) descubrieron que la familia que juega videojuegos juntos experimenta un aumento en la satisfacción y la sensación de cercanía.

Conviene resaltar que, durante el confinamiento por la pandemia del COVID-19, el ocio digital familiar ganó popularidad como opción segura y accesible para divertirse y estar juntos/as. En este contexto, los juegos online se convirtieron en la opción favorita de ocio, adquiriendo un papel crucial en el cuidado de la salud emocional y psicológica, siendo un mecanismo de escape frente a los desafíos del aislamiento (Castro-Martínez et al., 2020; Moguillansky, 2021). A causa de esta situación excepcional, el tiempo compartido en familia se extendió, generando una redefinición del concepto de ocio familiar y su percepción. Ahora, este concepto está intrínsecamente vinculado a la esfera

digital, lo que ha contribuido significativamente a aumentar su valoración positiva (Belmonte et al., 2021b).

No obstante, es cierto que, a pesar de los beneficios, el ocio digital familiar plantea ciertos desafíos. Shaw y Dawson (2003) observaron que los/las adolescentes podrían preferir el tiempo de ocio individual si no se sienten involucrados/as en la toma de decisiones. Además, la escasez de tiempo en la sociedad contemporánea podría afectar la cantidad y calidad del ocio familiar, generando desigualdades en la distribución del tiempo entre madres y padres en las actividades lúdicas con sus hijos/as (Maroñas et al., 2018).

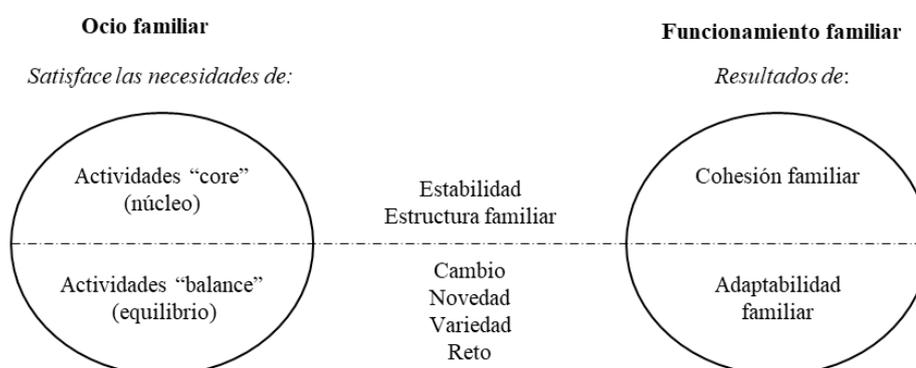
4.2. Efectos del ocio digital familiar en la satisfacción familiar

Con el propósito de arrojar luz sobre el impacto de las actividades de ocio digital en la dinámica familiar, se ha desarrollado un marco ampliamente utilizado en la investigación del ocio familiar: el "Modelo Básico y Equilibrado del Funcionamiento del Ocio Familiar", también conocido en inglés como "Model Core and Balance of Family Leisure Functioning" (Zabriskie y McCormick, 2001). Este modelo se fundamenta en la Teoría de Sistemas Familiares y fusiona elementos provenientes del Modelo Circumplex de Sistemas Maritales y Familiares (Olson y Gorall, 2003) con los principios conceptuales del comportamiento de ocio.

Dicho modelo propuesto por Zabriskie y McCormick (2001) plantea la existencia de dos categorías o patrones básicos de ocio familiar, denominados "core" (núcleo) y "balance" (equilibrio). Estos patrones son utilizados por las familias para satisfacer sus necesidades de estabilidad y cambio, y así fomentar la cohesión y adaptabilidad familiar (ver figura 2).

Figura 2

Conceptualización original del Modelo Básico y Equilibrado del Funcionamiento del Ocio Familiar



Nota. Adaptado de Zabriskie y McCormick (2001)

Las actividades de ocio familiar "core" y "balance" se distinguen principalmente por las necesidades que satisfacen y los resultados que promueven en la familia. No obstante, ambas desempeñan un papel crucial en el bienestar y el funcionamiento saludable de la familia.

Por un lado, las actividades "core" tienen como objetivo fortalecer los lazos familiares, fomentar el sentido de pertenencia y promover las relaciones personales entre los miembros de la familia. Estas actividades generan resultados relacionados con la cohesión familiar, como la comunicación abierta, la confianza mutua, la solidaridad y la identidad familiar compartida. Las actividades "core" suelen requerir poca planificación y recursos, y tienden a ser espontáneas e informales. A menudo se llevan a cabo en el entorno del hogar. Por ejemplo: ver televisión y videos juntos, jugar juegos de mesa, cocinar o comer en familia.

Por otro lado, las actividades "balance" buscan desafiar a la familia, promover el crecimiento personal y desarrollar habilidades de adaptación para afrontar los desafíos de la vida familiar. Estas actividades generan resultados relacionados con la adaptabilidad familiar, como la capacidad para enfrentar nuevos desafíos, la flexibilidad en la resolución de problemas, la apertura al cambio y la adquisición de nuevas habilidades. Las actividades "balance" se representan a través de actividades que generalmente son menos comunes y frecuentes que las actividades "core", y, por lo tanto, proporcionan experiencias novedosas. Estas actividades suelen requerir una mayor inversión de

recursos, como tiempo, esfuerzo y dinero. Generalmente se realizan fuera del hogar. Por ejemplo: acudir a eventos o disfrutar de un viaje.

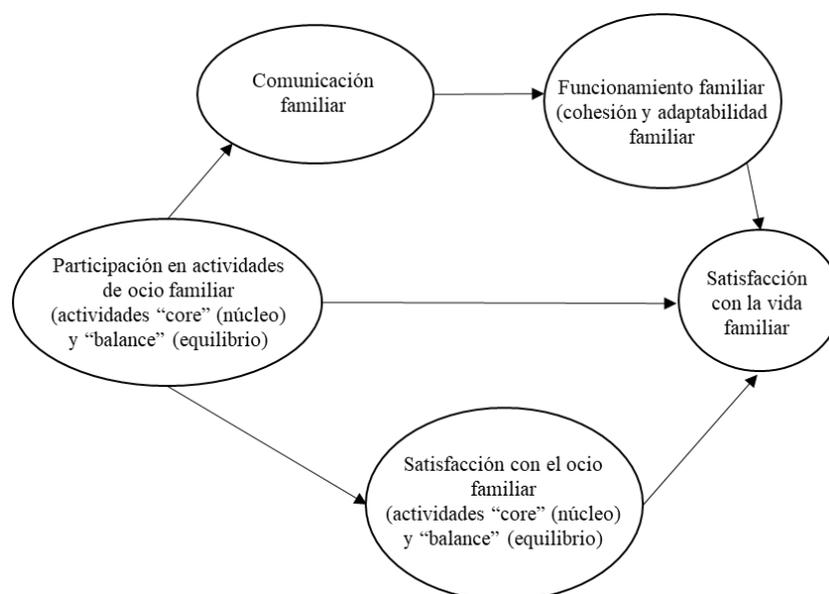
Es importante destacar que, si bien la mayoría de las actividades de ocio familiar tienden a encajar en una categoría u otra, cada familia puede tener su propia interpretación. Por ejemplo, para una familia, jugar videojuegos puede formar parte de su rutina después de la cena y, por lo tanto, se consideraría un patrón "core". En cambio, para otra familia, jugar videojuegos juntos puede ser algo poco común y se consideraría un patrón "balance".

Igualmente, aunque el modelo sugiere que las actividades "core" y "balance" fomentan la cohesión y la adaptabilidad familiar respectivamente, investigaciones posteriores como la elaborada por Townsend y Zabriskie (2010), han observado que, dependiendo de las dinámicas y estructuras familiares, el ocio familiar "core" no solo contribuye a la cohesión familiar, sino que también puede fortalecer la adaptabilidad familiar. Del mismo modo, el ocio familiar "balance" no solo promueve la adaptabilidad, sino que también puede fortalecer la cohesión familiar.

Más recientemente, una revisión sistemática realizada por Townsend et al. (2017) sobre el “Modelo Básico y Equilibrado del Funcionamiento del Ocio Familiar” ha demostrado que la participación en el ocio familiar es un predictor significativo de elementos del bienestar familiar desde múltiples perspectivas y en diferentes tipos de familia. Los hallazgos de esta revisión sugieren que participar en actividades de ocio familiar mejora la satisfacción con la vida familiar, promueve la comunicación entre los/las miembros de la familia, fortalece el funcionamiento familiar y aumenta la satisfacción con el propio ocio practicado en familia. Por esta razón, los investigadores optaron por realizar una mejora en el modelo, cuya representación gráfica se encuentra en la figura 3 y se detallará en las próximas líneas.

Figura 3

Redefinición del Modelo Básico y Equilibrado del Funcionamiento del Ocio Familiar



Nota. Adaptado de Townsend et al. (2017)

En primer lugar, el fundamento de este modelo se establece en la premisa de que, si la participación en el ocio individual contribuye a la satisfacción personal, es probable que el ocio familiar también influya en la satisfacción familiar (Scholl et al., 2003). En esta línea, autores como Zabriskie et al. (2001) han constatado que tanto padres, madres como hijos/as asocian la participación en el ocio familiar con una mayor satisfacción con la vida familiar.

En segundo lugar, se propone que la satisfacción derivada de la participación en actividades de ocio también incide en la satisfacción con la vida familiar. De hecho, Agate et al. (2009) sostiene que la satisfacción con el ocio familiar debería considerarse un factor preponderante al evaluar la satisfacción con la vida familiar.

En tercer lugar, se destaca el papel de la comunicación familiar. Dado que la participación en el ocio en familia no solo se ha relacionado directamente con un funcionamiento familiar mejorado, sino que también ha demostrado fomentar una comunicación de mayor calidad entre los/las miembros familiares, se estima que esto, a su vez, ejerza un impacto positivo en las percepciones del funcionamiento familiar.

Este modelo resalta la significativa relevancia de la participación en las actividades de ocio en familia como un componente esencial para la satisfacción en la

vida familiar. Esto pone de relieve la imperiosa necesidad de que el ocio en familia ocupe una posición central en el marco conceptual, reforzando su papel fundamental en el bienestar y cohesión familiar.

4.3. Actitud de los padres y las madres ante el ocio digital

El estudio de la percepción del ocio ha cobrado importancia en la Psicología Social, con Neulinger (1974, 1981) siendo un pionero en investigar los comportamientos asociados con esta actividad. Este autor subrayó que la libertad de elección y la motivación son elementos fundamentales para que una actividad sea considerada como ocio. Esta perspectiva fue posteriormente ampliada por Shaw (1985), quien enfatizó en la importancia de comprender las percepciones y actitudes que impulsan la participación en actividades de ocio.

En la investigación de las actitudes, expertos como Triandis (1967) han abordado este fenómeno como un constructo complejo, identificando componentes cognitivos, afectivos y conductuales intrínsecamente vinculados a la formación de la actitud. Estos elementos fundamentaron la creación de la Escala de Actitudes hacia el Ocio de Ragheb y Beard (1982), una herramienta de gran relevancia en la investigación debido a sus sólidas propiedades psicométricas. Sin embargo, a pesar de su valiosa contribución a la comunidad científica, Iso-Ahola y Baumeister (2023) destacan una limitación significativa en la medición de las percepciones hacia el ocio, especialmente en el ámbito del ocio digital (Schultz y McKeown, 2018), señalando la carencia de estudios y herramientas específicas para abordar este fenómeno emergente.

Un cuerpo significativo de literatura científica respalda la idea de que participamos en actividades de ocio digital principalmente con el propósito de divertirnos, entretenernos, estimular nuestro potencial cognitivo y socializar.

González (2021) argumenta que jugamos porque buscamos la felicidad, y la diversión es el medio que nos permite alcanzarla. Esta perspectiva se alinea con la teoría de Stebbins (2015), quien sostiene que la diversión es la motivación central para participar en actividades de ocio, ya sean juegos de mesa, actividad física o mediante dispositivos y servicios digitales. Osmanovic y Pecchioni (2015) respaldan esta afirmación, destacando que, según sus encuestas a padres y madres, la diversión es el elemento predominante en la atracción hacia los videojuegos. Además, resaltan el potencial de estos

juegos para fomentar la interacción entre los/las miembros de la familia, fortaleciendo así los lazos familiares y mejorando las relaciones sociales.

En concordancia con la teoría de la experiencia de flujo de Csikszentmihalyi (2010), se subraya que las actividades que brindan un alto grado de disfrute tienen el potencial de distorsionar la percepción del tiempo. Considerando que la participación en actividades de ocio digital requiere tiempo libre y habilidades digitales (Gómez, 2019), los padres y las madres podrían sentir la necesidad de invertir tiempo y esfuerzo para entender las actividades y preferencias digitales de sus hijos/as. Esto se debe a que los/las adolescentes se consideran expertos/as en estas actividades, y las figuras parentales reconocen la importancia de participar para establecer una conexión significativa (Belmonte et al., 2021a).

Asimismo, Vásquez (2019) destaca que la pérdida de noción del tiempo en las actividades de ocio digital se relaciona con recompensas instantáneas y gratificación, lo cual refuerza la autoestima del/la jugador/a. Esta perspectiva coincide con Prensky (2001), quien argumenta que los videojuegos no solo atraen por la diversión, sino también por otros aspectos estructurados que estimulan el pensamiento lógico y la fijación de metas. En este contexto, diversos estudios revelan que entre el 67.5% y 82% de los/las jugadores/as no perciben adecuadamente el paso del tiempo mientras juegan, dedicando a menudo más tiempo del planificado, especialmente los/las jugadores habituales (Wood y Griffiths, 2007; Wood et al., 2004).

Además, se ha documentado que los videojuegos y esports ofrecen una amplia gama de beneficios para el desarrollo cognitivo, estimulando diversas áreas del cerebro y mejorando capacidades mentales clave (Bediou et al., 2018; García-Naveira et al., 2018; Mojica et al., 2021). En particular, los videojuegos de acción se asocian con procesos de memoria y mejoran habilidades cognitivas (Colzato et al., 2013; Oei y Patterson, 2015).

Igualmente, es esencial reconocer que la conexión con los/las demás ya no se limita a la cercanía física, gracias a la tecnología que permite reuniones virtuales (Ballard y Spencer, 2022). Este cambio es crucial para comprender el atractivo de los videojuegos en comparación con otras formas de entretenimiento, transformando la experiencia de juego en una actividad social (Sánchez, 2021).

El informe de la Entertainment Software Association (ESA, 2020) destaca que un/una 80% de los/las jugadores/as buscan estimulación mental, y un 79% busca

relajación. Además, un 55% y un 50% encuentran en los videojuegos una manera de conectarse con amigos/as y disfrutar de tiempo en familia, respectivamente. Estos datos reflejan cómo los padres y las madres reconocen el impacto positivo de los videojuegos en sus vidas y dinámica familiar, utilizando estos juegos como herramienta para conectarse y disfrutar con sus hijos/as. No obstante, aunque el informe mencionado destaca el amplio atractivo de los videojuegos, es imperativo señalar que varios estudios sugieren que la percepción y las actitudes hacia una actividad, en este caso, el ocio digital, pueden variar según factores como el sexo, la edad y el nivel educativo (Lanigan, 2009; Vázquez, 2010). En este contexto, entender los procesos y actitudes asociados con el ocio digital se vuelve esencial para desarrollar intervenciones que fomenten una perspectiva constructiva, ya que las actitudes hacia el ocio están estrechamente vinculadas a una mayor participación y satisfacción en este tipo de actividades (Hsieh, 1998).

5. La repercusión de la brecha digital en la participación en el ocio digital

5.1. Desafíos relacionados con la brecha digital

En vista del papel fundamental que desempeña el acceso a internet en la participación en actividades de ocio digital, ha surgido un amplio debate sobre si este acceso debiera ser formalmente reconocido como un derecho humano. Al respecto, diversas entidades que abogan por los derechos humanos reconocen que el acceso a internet representa una herramienta habilitadora para el ejercicio de otros derechos ya consagrados, tales como el derecho a la información, la educación, el empleo y, por supuesto, el ocio, entre otros. A pesar de ello, más de una tercera parte de la población global aún carece de acceso a dicho servicio, lo cual limita sus oportunidades de progreso y ejercicio de derechos en un contexto de creciente interconexión global. En consecuencia, defienden la noción de que el acceso a internet debería ser reconocido en calidad de derecho humano, puesto que su ausencia podría exacerbar las disparidades sociales y el desarrollo económico desigual entre naciones y segmentos poblacionales (Fernández, 2022; Torres, 2020). En esta línea, conviene subrayar que, en el contexto español, el derecho al acceso a internet encuentra reconocido en el artículo 81 de la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, cuya vigencia se remonta a diciembre de 2018. Sin embargo, en otros países, aún no se le atribuye el estatus de derecho humano.

Asimismo, en la actualidad, la disposición de acceso a las TIC, junto con la posesión de competencias y habilidades en la utilización de dispositivos y servicios digitales, se considera una herramienta esencial tanto para una participación plena en esta sociedad red como para atenuar el riesgo de exclusión social asociado a la brecha digital (Ragnedda y Muschert, 2013).

La competencia digital, según la definición proporcionada por Redecker (2020), reside en la capacidad de emplear las TIC con seguridad, discernimiento crítico y originalidad. Su finalidad es lograr objetivos que se entrelazan con diversos ámbitos como el laboral, la empleabilidad, el aprendizaje, el ocio, la inclusión y la participación social. A pesar de existir términos afines, como la alfabetización digital, la competencia digital trasciende al englobar destrezas avanzadas y complejas para un uso eficaz y creativo de la tecnología. En este sentido, el marco de competencias digitales para la ciudadanía, denominado “DigComp 2.2” y desarrollado por la Comisión Europea (2022), establece y evalúa las habilidades digitales en seis áreas: compromiso profesional, contenidos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación y retroalimentación, empoderamiento de los estudiantes y desarrollo de competencia digital. Este marco proporciona una base de referencia unificada con el propósito de mejorar las competencias digitales y disminuir la brecha digital.

De acuerdo con las investigaciones realizadas por Hargittai (2021), Ragnedda (2017) y Van Dijk (2020), aunque no existe una definición unívoca del concepto “brecha digital”, se reconoce que es un fenómeno complejo y multifacético centrado en la disparidad en el acceso, uso y apropiación de la tecnología digital. Esta comprensión surge a partir de la identificación de tres niveles de brecha digital.

El primer nivel, también conocido como brecha de acceso, se refiere a las posibilidades que las personas tienen de acceder o no a dispositivos y servicios digitales (Van Dijk, 2017). El segundo nivel, denominado brecha de uso, está relacionado con la falta de competencias y habilidades digitales necesarias para utilizar la tecnología digital de manera efectiva (Hargittai, 2002). El tercer nivel, conocido como brecha de apropiación, se refiere a la falta de conocimientos para integrar las TIC en la vida cotidiana y utilizar estas herramientas de manera óptima, maximizando los beneficios y oportunidades que ofrecen y mitigando los riesgos asociados (Van Deursen y Helsper, 2015).

En España, si bien la brecha de acceso parece estar disminuyendo, la brecha de uso y apropiación sigue latente. Así, y aunque en la última década el porcentaje de personas que han utilizado internet haya aumentado, este crecimiento no ha estado ligado a una mayor adquisición de competencias digitales (INE, 2022). De hecho, el último informe publicado por el DESI (2022), indica que el 64% de la población aún posee competencias digitales de nivel básico y, sin embargo, para garantizar el proceso de apropiación de la tecnología digital se requiere poseer competencias digitales de nivel avanzado.

Entre los distintos tipos de brechas digitales que se han identificado, la literatura científica concede especial atención a la denominada "brecha digital generacional", la cual se define en función de la edad de las personas. Amaro et al. (2020) y Silva y Lázaro-Cantabrana (2020) sostienen que existe una desigualdad y una disparidad generacional en términos de acceso a las TIC, habilidades en su uso y dominio de competencias digitales entre los/las jóvenes y los/las adultos/las, siendo los/las primeros/as quienes generalmente presentan un mayor nivel de destreza. Esto plantea ciertos desafíos de adaptación al mundo digital para las generaciones anteriores, comúnmente denominadas "inmigrantes digitales", como los padres y las madres, quienes nacieron y vivieron su niñez y adolescencia antes del boom de los medios digitales, por lo que han tenido que hacer un esfuerzo por adquirir habilidades en el manejo de dispositivos y servicios digitales con la intención de poder disfrutar de los beneficios y oportunidades que estas herramientas brindan, como un mayor crecimiento educativo, mayores oportunidades laborales y participación en actividades de ocio.

Por el contrario, los/las adolescentes, también conocidos/as como nativos/as digitales, Generación Y, Generación Interactiva o Millenials, están más familiarizados/as con las TIC, al haber nacido en un entorno caracterizado por una fuerte presencia de herramientas digitales en prácticamente todas las esferas de la vida (Prensky, 2001). Sin embargo, esto no implica necesariamente que posean un mayor nivel de habilidades digitales, puesto que la competencia digital no se limita simplemente al manejo de dispositivos digitales, sino que abarca una amplia gama de habilidades, tal y como se señaló anteriormente. En este sentido, Sánchez-Caballé et al. (2020) sugiere que asumir que las generaciones nacidas en la era digital tienen habilidades digitales innatas es un imaginario colectivo erróneo. Así pues, resulta relevante mencionar que, en 2009, Prensky argumentó que la distinción que él mismo había establecido entre nativos e

inmigrantes digitales estaba perdiendo relevancia debido a las cambiantes demandas del mundo actual. Por esta razón, sugirió adoptar el concepto de "sabiduría digital". El término "sabiduría digital" se refiere a la habilidad de utilizar la tecnología de manera inteligente para mejorar la calidad de vida y tomar decisiones informadas. Esta noción trasciende las diferencias entre "inmigrante digital" y "nativo digital", ya que sugiere que cualquier persona puede desarrollar habilidades y sabiduría en el uso de la tecnología. De hecho, introdujo el término "Homo sapiens digital" para describir a aquellas personas que reconocen la mejora digital como una parte esencial de la vida humana, independientemente de su edad.

5.2. Oportunidades relacionadas con la brecha digital

La educación familiar, tradicionalmente, ha seguido un patrón unidireccional donde los padres y las madres asumen el rol de transmitir conocimientos a sus hijos/as. Sin embargo, la introducción de las TIC en el hogar ha desafiado este proceso, ya que en muchos casos los/las progenitores/as carecen de la competencia digital necesaria para educar a sus hijos/as en este ámbito (Livingstone y Haddon, 2009). Esto ha dado origen al fenómeno conocido como "transmisión de tecnología ascendente" (Correa, 2014), donde los/las hijos/as juegan un papel esencial como intermediarios y facilitadores, ofreciendo apoyo a sus madres y padres en la adquisición de habilidades digitales. Cumplen funciones de guías, proporcionan orientación, explicaciones y respaldo durante el proceso de aprendizaje, contribuyendo así a superar eventuales obstáculos que las madres y los padres puedan encontrar al interactuar con la tecnología.

Es crucial destacar que la transmisión ascendente va más allá de la parte técnica del uso de la tecnología. Implica también transmitir una comprensión más amplia sobre la utilidad y los beneficios que la tecnología puede aportar en la vida cotidiana. De esta manera, los/las adolescentes fomentan la adopción de la tecnología al mostrar a sus madres y padres cómo puede mejorar diversos aspectos de su vida y alentar su participación en múltiples actividades digitales (Correa, 2015, 2016; Correa et al., 2015).

En relación con este aspecto, y teniendo en cuenta que los/las adolescentes mayormente utilizan las TIC para el ocio, nuestra revisión sistemática titulada "El papel del ocio digital en el contexto familiar con adolescentes" (Gil et al., 2022b), que se presentará de manera concisa en el siguiente capítulo, evidenció que la transmisión ascendente de tecnología ocurre principalmente a través de este tipo de actividad. Ante

esta situación, surge una clara necesidad tanto para los/las jóvenes, quienes desde temprana edad interactúan en entornos digitales, como para los/las adultos/as, de adquirir habilidades y conocimientos que les posibiliten participar en actividades de ocio digital. Además, de acuerdo con Gil-García et al. (2023), involucrarse en actividades de ocio digital no solo incentiva, sino que también fortalece estas competencias digitales, brindando oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo en el ámbito digital.

Capítulo 2. El papel del ocio digital en el contexto familiar con adolescentes: una revisión sistemática

1. Introducción

En este segundo capítulo, se realizará una revisión sistemática de la literatura sobre el papel del ocio digital en el contexto familiar con adolescentes, publicada previamente en la Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad (Gil et al., 2022b). Esta investigación documental se fundamenta en los temas abordados en el capítulo anterior y responde al creciente impacto de las TIC en la sociedad contemporánea, con énfasis en el ámbito familiar y del ocio. Las preguntas de investigación a abordar fueron:

- ¿Cuáles son las investigaciones que han analizado el papel del ocio digital como principal objetivo de investigación?
- ¿Qué metodología se ha utilizado para el estudio del ocio digital?
- ¿Cuáles son las teorías subyacentes a la investigación sobre el ocio digital?
- ¿Cuáles son los resultados más relevantes de la investigación sobre el ocio digital?

2. Método

Esta revisión sistemática se realizó siguiendo el protocolo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-analysis Protocols) publicado por Page et al. (2020). Este método se eligió por sus preguntas de investigación explícitas y su rigor metodológico, pudiendo ser replicado por otros/otras autores/as (Moher et al., 2015).

2.1. Revisión bibliográfica

Para responder a las preguntas de investigación y sabiendo que el ocio digital requiere un enfoque interdisciplinar, se realizó una búsqueda bibliográfica utilizando cinco importantes bases de datos electrónicas (Web of Science [WoS] Core Collection, Scopus, ERIC, APA PsycARTICLES y Sociological abstract). Las dos primeras bases de datos se eligieron por su carácter multidisciplinar y su alto nivel académico y científico. Las siguientes bases de datos responden a disciplinas específicas consideradas relevantes en este campo de estudio, como lo es la educación, la psicología y la sociología.

Se realizó una búsqueda en todas las bases de datos seleccionadas, utilizando los términos family, digital e internet sobre el tema (título, resumen y keywords), separados por el booleano AND.

En primer lugar, se utilizó el término familia en lugar de términos como padres y adolescentes, ya que centrarse en un grupo concreto limitaría el posible alcance de la literatura relativa al uso conjunto de las TIC para actividades de ocio, ya que la mayoría de las investigaciones se han centrado en el uso de las TIC para esta actividad a nivel individual. En consecuencia, la elección se orientó hacia los artículos que incluían muestras conformadas por al menos dos miembros de la familia conviviendo en el mismo hogar, sin discriminar según la estructura familiar (madre o padre y adolescente).

En segundo lugar, se decidió no incluir términos como ocio, ocio electrónico u ocio online, entre otros, en la medida en que un autor puede referirse a la actividad de ocio digital sin que ésta sea conceptualizada como tal. En este contexto, considerando que los conceptos de ocio digital y ocio en sí mismo son objeto de debate, en este estudio se adoptó una perspectiva integral del ocio según la propuesta de Heintzman (2013). Se definió el ocio digital como toda actividad que las personas realizan de manera voluntaria a través de dispositivos y servicios digitales, tales como computadoras, dispositivos móviles e internet, abarcando acciones como participar en redes sociales, jugar en línea o navegar por la web. Así pues, se realizó una búsqueda amplia utilizando los términos digital e internet, permitiendo incluir cualquier actividad online realizada a través de estos dispositivos y servicios digitales que cada persona considerara subjetivamente como tiempo de ocio.

Finalmente, se refinaron los resultados a artículos científicos, eliminando cualquier otro formato científico como libros o contribuciones a congresos y también se limitó a artículos publicados hasta 2021, tomando como referencia los años completos. Sin embargo, no se aplicaron limitaciones a las publicaciones en otros idiomas.

2.2. Criterios de inclusión

Se aplicaron los siguientes criterios de inclusión, rechazando los artículos cuando:

- 1) El artículo no examina las actividades de ocio entre padres y adolescentes. Por el contrario, el artículo se centra en las actividades de ocio de un/una solo/a miembro de la familia como la contribución realizada por Chiribuca y Teodorescu (2020). Para entender mejor este criterio de inclusión debemos mencionar que, aunque no existe consenso sobre el rango de edad en el que se engloba la adolescencia (Sawyer et al., 2018), a efectos de este estudio, hemos considerado esta etapa como el periodo comprendido entre los 9 años, edad en la que comienza la

adolescencia temprana según Dahl et al. (2017) y los 17 años, edad en la que finaliza la adolescencia media (Hernando et al., 2013). Existen algunos artículos como el publicado por Zerle-Elsäßer et al. (2021) que, si bien incluye adolescentes hasta los 12 años, tiene una media poblacional de 5.5 años, por lo que la mayoría de sus datos se refieren a niños/as, que no son la población objetivo de esta revisión. Por ello, se rechazaron.

- 2) El artículo habla del ocio, pero este no se realiza a través de medios digitales, por lo que no se refiere al ocio digital. Véase el artículo realizado por Earley et al. (2019).
- 3) La metodología del estudio no es empírica (es el caso de otras revisiones sistemáticas o metaanálisis).
- 4) El estudio se enmarca en un programa o propuesta de intervención promovida por una institución formal como una escuela o un Centro de Salud. Un ejemplo de la difusión de este último es el artículo publicado por Akard et al. (2020).

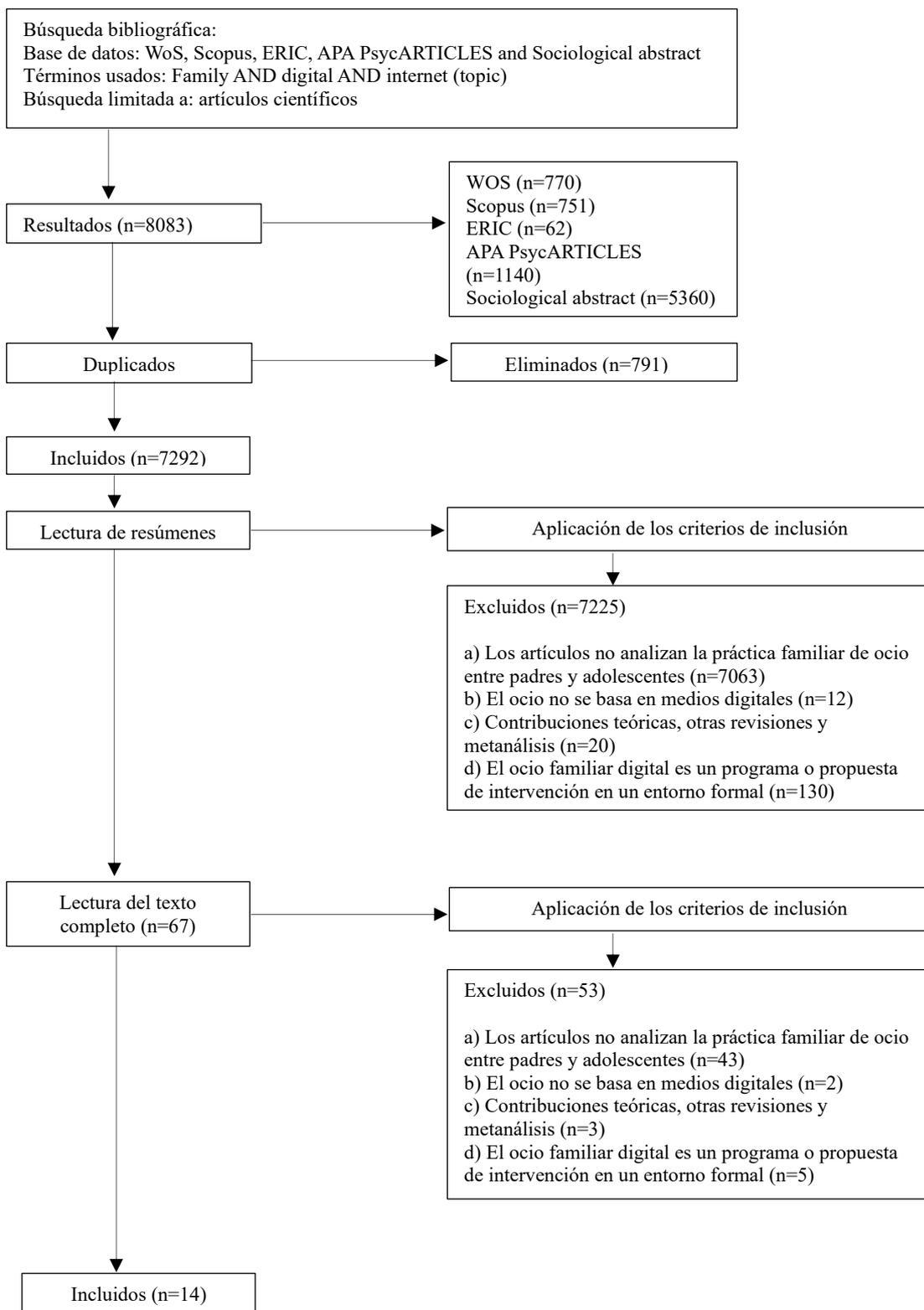
2.3. Procedimiento

En primer lugar, siguiendo el protocolo PRISMA 2020, la búsqueda bibliográfica fue realizada el 10 de enero de 2022, bajo los términos, booleanos y delimitaciones especificadas anteriormente. Se seleccionaron y extrajeron los metadatos de 8083 artículos existentes en WoS (n=770), Scopus (n=751), ERIC (n=62), APA PsycARTICLES (n=1140) y Sociological abstract (n=5360).

En segundo lugar, se eliminaron 791 artículos duplicados mediante el programa EndNote® (Thomson, 2003). En tercer lugar, se aplicaron los criterios de inclusión, por los que se eliminaron un total de 7225 documentos mediante la lectura del resumen. Los artículos restantes (n=67) se seleccionaron para una lectura detallada, tras la cual se excluyeron 53 artículos. Finalmente, 14 estudios se ajustaron a los criterios de inclusión y se analizaron en profundidad (ver figura 4).

Figura 4

Pasos para la revisión sistemática



Nota. Adaptado de Moher et al. (2009)

La base de datos utilizada en este estudio es pública y se puede acceder a ella a través del siguiente enlace: [10.17632/syv5mxvtz7.1](https://doi.org/10.17632/syv5mxvtz7.1)

3. Resultados

3.1. Características bibliográficas de los estudios incluidos

El análisis de las características de los estudios incluidos se centró en la autoría, año de publicación, título del artículo, revista, afiliación y número de citas.

Como se muestra en la tabla 1, la mayoría de los trabajos fueron coautoría (n=10) entre 2008 y 2020, especialmente en el año 2015 (n= 3). Revistas como Journal Children and Media, New media & Society e Information, Communication & Society publicaron dos artículos cada una. Según la afiliación, la mayor parte de la producción se desarrolló en América Latina (n=5) y Europa (n=5). Además, Padilla-Walker et al. (2012a) y Correa et al. (2014) fueron los trabajos más citados con 207 y 134 citas respectivamente en Google Scholar.

Tabla 1*Características bibliográficas de los estudios incluidos*

Autor	Año	Título	Revista	Afiliación	Citas
Wang, Y.	2020.	Parent-child role reversal in ICT domestication: media brokering activities and emotional labours of Chinese “study mothers” in Singapore [Inversión del papel de madres e hijos/as en la domesticación de las TIC: actividades de intermediación mediática y trabajo emocional de las "madres de estudio" chinas en Singapur]	Journal of Children and Media.	Universidad de Tecnología y Diseño, Singapur.	7.
Galperin, H. y Arcidiacono, M.	2019.	Learning from or leaning on? The impact of children on internet use by adults [Aprendiendo de o apoyándose en? El impacto de los/las niños/as en el uso de internet por parte de los/las adultos/as]	New Media & Society.	Universidad del Sur de California, Estados Unidos.	8.
Nelissen, S., Kuczynski, L., Coenen, L. y Van den Bulck, J.	2019.	Bidirectional socialization: An actor-partner interdependence model of internet self-efficacy and digital media influence between parents and children [Socialización bidireccional: un modelo de interdependencia actor-socio de la autoeficacia en internet y la influencia de los medios digitales entre padres/madres e hijos/as]	Communication Research.	Universidad de KU Lovaina, Bélgica.	9.

Autor	Año	Título	Revista	Afiliación	Citas
Nelissen, S. y Van den Bulck, J.	2018.	When digital natives instruct digital immigrants: Active guidance of parental media use by children and conflict in the family [Cuando los/las nativos/as digitales instruyen a los/las inmigrantes digitales: orientación activa del uso de medios parentales por los/las hijos/as y conflicto en la familia]	Information, Communication & Society.	Universidad de KU Lovaina, Bélgica.	73.
López-Sintas, J., Rojas-DeFrancisco, L. y García-Álvarez, E.	2017.	Home-based digital leisure: Doing the same leisure activities, but digital [Ocio digital en casa: realizar las mismas actividades de ocio, pero digitales]	Cogent Social Sciences.	Universidad Autónoma de Barcelona, España.	17.
Correa, T.	2016a.	Acquiring a new technology at home: A parent-child study about youths' influence on digital media adoption in a family [Adquirir una nueva tecnología en casa: un estudio entre padres/madres e hijos/as sobre la influencia de los/las jóvenes en la adopción de medios digitales en una familia]	Journal of Broadcasting & Electronic Media.	Universidad Diego Portales, Chile.	28.
Correa, T.	2015.	The power of youth: How the bottom-up technology transmission from children to parents is related to digital (in)equality [El poder de la juventud: cómo la transmisión tecnológica ascendente de hijos/as a padres/madres está relacionada con la (in)igualdad digital]	International Journal of Communication.	Universidad Diego Portales, Chile.	49.

Autor	Año	Título	Revista	Afiliación	Citas
Eynon, R. y Helsper, E.	2015.	Family dynamics and internet use in Britain: What role do children play in adults' engagement with the internet? [Dinámica familiar y uso de internet en Gran Bretaña: ¿Qué papel desempeñan los/las niños/as en el compromiso de los/las adultos/as con internet?]	Information, Communication & Society.	Universidad de Oxford, Reino Unido.	71.
Correa, T., Straubhaar, J., Chean, W. y Spence, J.	2015.	Brokering new technologies: The role of children in their parents' usage of the internet [La intermediación de las nuevas tecnologías: El papel de los/las hijos/as en el uso que sus figuras parentales hacen de internet]	New Media & Society.	Universidad Diego Portales, Chile.	103.
Correa, T.	2014.	Bottom-up technology transmission within families: Exploring how youths influence their parents' digital media use with dyadic data [Transmisión tecnológica ascendente en el seno de las familias: explorando cómo los/las jóvenes influyen en el uso de medios digitales de sus padres y madres con datos diádicos]	Journal of Communication.	Universidad Diego Portales, Chile.	134.
Barrera, D. y Duque, L.	2014.	Family and internet: considerations on a Dynamic Relationship [Familia e internet: consideraciones sobre una relación dinámica]	Revista Virtual Universidad Católica del Norte.	Universidad de Antioquia, Colombia.	38.

Autor	Año	Título	Revista	Afiliación	Citas
Paus-Hasebrink, I., Bauwens, J., Dürager, A. y Ponte, C.	2013.	Exploring types of parent–child relationship and internet use across Europe [Exploración de los tipos de relación entre padres/madres e hijos/as y el uso de internet en Europa]	Journal of Children and Media.	Universidad de Salzburgo, Austria.	48.
Padilla-Walker, L., Coyne, S. y Fraser, A.	2012a.	Getting a high-speed family connection: Associations between family media use and family connection [Conexión familiar de alta velocidad: asociaciones entre el uso familiar de los medios de comunicación y la conexión familiar]	Family Relations.	Universidad de Brigham Young, EEUU.	207.
Khoo, E., Cheok, A., Nguyen, T. y Pan, Z.	2008.	Age invaders: Social and physical inter-generational mixed reality family entertainment [Invasores de edades: entretenimiento familiar de realidad mixta social y física intergeneracional]	Virtual Reality.	Universidad Nacional de Singapur, Singapur.	90.

3.2. Características de las metodologías de investigación

La tabla 2 muestra los recursos tecnológicos de los estudios incluidos, el tipo de investigación empleado, el diseño muestral y los instrumentos de investigación utilizados.

Se recogieron 18 recursos digitales, destacando internet (n=10), seguido del teléfono móvil (n=7) y el ordenador (n=6). A su vez, se observó el uso predominante de la investigación cuantitativa (n=9), seguida de los estudios cualitativos (n=2) y mixtos (n=3).

En cuanto al diseño muestral, la mayoría de los estudios cuantitativos analizaron díadas padres/madres-adolescentes pertenecientes a la misma unidad familiar. En los estudios cualitativos, destaca el estudio realizado por Padilla-Walker et al. (2012a) por analizar tríadas (donde se incluyen ambos progenitores/as). Por otra parte, Khoo et al. (2008) y López-Sintas et al. (2017) también incluyeron a los/las abuelos/as, además de a los padres, a las madres y a los/las adolescentes. Por último, los estudios con metodología mixta utilizaron díadas también en el diseño de la muestra.

El instrumento más utilizado es el cuestionario, específicamente dirigido a estudiar las formas en que los/las adolescentes y sus padres y madres utilizan juntos los medios digitales (Correa et al., 2015; Nelissen et al., 2019; Nelissen y Van den Bulck, 2018; y Padilla-Walker et al., 2012a).

Tabla 2*Características de las metodologías de investigación*

Artículo	Recursos tecnológicos	Diseño	Muestra	Instrumentos de medida
Wang (2020).	Actividades tecnológicas de inversión de roles (configuración de nuevos dispositivos digitales, instalación de nuevas aplicaciones, etc.).	Cualitativo.	40 madres chinas estudiantes. La edad promedio fue de 42 años para las madres y de 13.5 años para los/las niños/as.	Método etnográfico de diario de contenido-contexto y observación participante.
Galperin y Arcidiacono (2019).	Internet.	Cuantitativo.	Encuestas de hogares realizadas por las oficinas nacionales de estadística de Bolivia (n=36.618); Colombia (n=76.026); Ecuador (n=112.821); México (n=99.503); Perú (n=55.367) y Uruguay (n=131.857). Las entrevistas se realizaron a los cabezas de familia o a los/las cónyuges.	Las variables independientes y de resultado de estas encuestas a gran escala fueron la presencia de niños/as (5-17 años), el acceso a internet en el domicilio y el uso individual de internet. Las covariables fueron la edad y el sexo, la educación, los ingresos, el tamaño del hogar, la ubicación urbana o rural, la situación laboral y el idioma.
Nelissen et al. (2019).	Internet, ordenador, tableta, Smartphone y aplicaciones.	Cuantitativo.	Primera ola: 204 díadas de padres/madres e hijos/as.	Encuesta FAME2 (Familia y Medios de Comunicación). El cuestionario incluía preguntas sociodemográficas de los padres y las madres y los/las hijos/as; escala de autoeficacia en internet

Artículo	Recursos tecnológicos	Diseño	Muestra	Instrumentos de medida
			<p>Segunda ola: 109 de padres/madres e hijos/as.</p> <p>El 78.92% eran madres y la edad media era de 44.13 años para las figuras parentales y 13.77 años para los/las hijos/as.</p>	<p>basada en la escala de Correa et al. (2013) de medida de la influencia digital percibida en el aprendizaje digital; influencia de los medios digitales de padres/madres a hijos/as adaptada de la de Correa (2014) e influencias de los medios digitales de hijos/as a padres/madres.</p>
Nelissen y Van den Bulck (2018).	Ordenador, Smartphone, tableta, aplicaciones, internet, programas de oficina/páginas, correo electrónico, subir archivos/fotos, compras en línea, chatear, redes sociales y juegos en línea.	Cuantitativo.	<p>187 díadas de padres/madres e hijos/as.</p> <p>El 73.08% eran madres y la edad media era de 45.78 años para las figuras parentales y 14.89 años para los/las hijos/as.</p>	<p>La encuesta FAME incluía preguntas sociodemográficas de los padres, las madres y los/las hijos/as; orientación de las figuras parentales hacia los medios digitales adaptada de Correa (2012), y se creó un índice que medía la orientación de los padres y las madres hacia los medios digitales; una medida de los conflictos entre padres/madres e hijos/as con los medios, que se adaptó del estudio de Mesch (2006), y también se preguntó a los padres y a las madres y a sus hijos/as sobre sus conflictos en general.</p>

Artículo	Recursos tecnológicos	Diseño	Muestra	Instrumentos de medida
López-Sintas et al. (2017).	Ordenadores, tabletas, videoconsolas y smartphones.	Cualitativo.	30 informantes. El 50% eran mujeres de entre 17 y 58 años.	Entrevistas semiestructuradas con preguntas sociodemográficas y 20 preguntas sobre el acceso y uso digital, el tipo de entretenimiento en casa, las características del ocio digital en casa de los padres y las madres, las características del ocio digital compartido en casa y las características de los productos digitales.
Correa (2016a).	Ordenadores, móviles e internet.	Cuantitativo.	242 díadas niño/a-padre/madre. El 63% eran madres y la edad media era de 44 años para los padres y 15 años para los hijos.	El cuestionario incluía preguntas sociodemográficas y las siguientes variables: los/las jóvenes como intermediarios/as en la adopción de tecnología; las estrategias de persuasión de los/las jóvenes y las motivaciones de los padres y las madres hacia la tecnología.
Correa (2015).	Ordenadores, móviles e internet.	Cuantitativo.	242 díadas niño/a-padre/madre. El 63% eran madres y la edad media era de 44 años para las figuras parentales y 15 años para los/las hijos/as.	El cuestionario incluía preguntas sociodemográficas y las siguientes variables: influencia percibida por los/las jóvenes en la adopción de tecnología; influencia percibida por los/las jóvenes en el aprendizaje de tecnología; relaciónpadres/madres-hijos/as y uso de tecnología.

Artículo	Recursos tecnológicos	Diseño	Muestra	Instrumentos de medida
Eynon y Helsper (2015).	Internet.	Cuantitativo.	<p>Estudio 1: 2057 encuestados/as (14 años o más).</p> <p>Estudio 2: 1032 niños/as (9-16 años) y una figura parental</p>	<p>Estudio 1: Oxford internet Survey, que incluye las características sociodemográficas individuales del/la adulto/a; indicadores contextuales; indicadores de acceso y uso de internet por los/las adultos/as; confianza y actitudes de los/las usuarios/as adultos/as para utilizar internet y compromiso de los/las usuarios/as adultos/as con internet.</p> <p>Estudio 2: proyecto EU Kids Online II (2009-2011), incluidas las características del/la niño/a (edad, aptitudes y confianza en el uso de internet) y de las figuras parentales (edad, educación y lugares de acceso a internet).</p>
Correa et al. (2015).	Internet.	Cuantitativo.	1701 adultos/as (mayores de 18 años).	Encuesta denominada "Austin internet and the Global Citizens Survey", que incluye factores estructurales; los/las niños/as como intermediarios/as de internet; la autoeficacia en internet y las actividades en línea.
Correa (2014).	Ordenadores, móviles e internet.	Mixto.	Estudio cualitativo: 14 díadas niño/a-padre/madre en las que participaron un/una niño/a de 12-18 años y una figura parental.	Estudio cualitativo: entrevistas en profundidad semiestructuradas que incluyen los siguientes temas: relaciones con los medios digitales y nivel de uso de

Artículo	Recursos tecnológicos	Diseño	Muestra	Instrumentos de medida
			Estudio cuantitativo: 242 díadas niño/a-padre/madre. El 63% eran madres y la edad media era de 44 años para los/las progenitores/as y 15 años para los/las hijos/as.	<p>los mismos, influencia percibida de los/las niños/as en la adquisición y el aprendizaje del uso de estas herramientas, otras fuentes de insumos para el aprendizaje, y relación e interacciones familiares.</p> <p>Estudio cuantitativo: El cuestionario incluía factores estructurales; los/las jóvenes como intermediarios/as en el aprendizaje tecnológico; la autoridad de los padres y las madres (Steinberg et al., 1994) y las interacciones entre hijos/as y padres/madres (Eron, 1982; Tamizado et al., 2000).</p>
Barrera y Duque (2014).	Internet.	Mixto.	<p>Estudio cuantitativo: 141 figuras parentales y 226 adolescentes.</p> <p>Estudio cualitativo: Entrevistas individuales semiestructuradas realizadas a 9 progenitores/as y 8 adolescentes y cuatro grupos focales con adolescentes.</p>	No se describe.
Paus-Hasebrink et al. (2013).	Internet.	Cuantitativo.	Los datos proceden de EU Kids Online: 19.406 niños/as de 11 a 16 años y una figura parental.	El concepto de mediación parental se midió mediante tres subescalas de las que se preguntaron todos los ítems tanto a los padres y a las madres como a los/las

Artículo	Recursos tecnológicos	Diseño	Muestra	Instrumentos de medida
				hijos/as: mediación parental; competencia y alfabetización; proximidad, confianza y reciprocidad.
Padilla-Walker et al. (2012a).	Teléfono móvil, televisión y películas, correo electrónico, videojuegos y redes sociales.	Cuantitativo.	453 familias con un/una niño/a de entre 13 y 16 años. (139 monoparentales, encabezadas por la madre).	El cuestionario incluía el uso familiar de los medios de comunicación y la conexión padres/madres-hijos/as utilizando la subescala de apoyo del Cuestionario de Estilos y Dimensiones de la Crianza-Versión Corta (PSDQ; Robinson et al., 2001).
Khoo et al. (2008).	Juegos de realidad mixta.	Mixto.	10 sujetos. 50% 45-60 años. 50% 16-20 años. 60% hombres.	Observación cualitativa; formulario de preguntas y respuestas con 16 preguntas sobre concentración, desafío, habilidades del jugador, control, objetivos claros, retroalimentación, inmersión e interacción social y una entrevista.

Nota. Elaboración propia

3.3. Fundamentación teórica

Se han descubierto seis fundamentos teóricos principales asociados al ocio digital en familias con adolescentes:

- 1) Los marcos teóricos basados en la socialización bidireccional y la transmisión tecnológica ascendente defienden que la socialización unidireccional tradicional ha cambiado a un enfoque actual que fomenta un proceso más interactivo y bidireccional, promovido por el consumo de tecnología digital, principalmente por parte de los/las adolescentes (Correa 2014, 2015, 2016; Correa et al., 2015; Paus-Hasebrink et al., 2013; Nelissen y Van den Bulck, 2018; y Wang, 2020).
- 2) El marco de la brecha digital incluye teorías de la brecha social y digital relacionadas con el género, la edad y el estatus socioeconómico (Correa, 2015; 2016; Khoo et. al, 2008), así como la brecha de conectividad urbano-rural (Galperin y Arcidiacono, 2019).
- 3) Los antecedentes basados en el tipo de acceso y uso tecnológico se relacionan con las teorías de la brecha sociodigital. Correa (2016a) encontró que cuando hay presencia de un/una joven en el hogar, estos/estas ayudan a la inclusión digital de sus figuras parentales. Además, cuando los padres y las madres comprenden la facilidad de uso y la utilidad de internet, se animan a romper con la brecha sociodigital de acceso y uso tecnológico.
- 4) Los fundamentos teóricos centrados en la supervisión parental se refieren a las teorías de la mediación parental, incluidas las basadas en los estilos de crianza y los estilos de mediación parental, las estrategias de mediación parental o incluso la supervisión parental de los medios de comunicación. En este sentido, se analiza la mediación parental restrictiva, mientras que la mediación activa no se trata con tanta profundidad. La mediación activa se asocia a un mayor abanico de actividades online y habilidades digitales de los/las adolescentes (Paus-Hasebrink et al., 2013). A su vez, estudios como el realizado por Nelissen et al. (2019) sugieren considerar una nueva estrategia de mediación mediática denominada "aprendizaje participativo". Esta estrategia considera cómo padres, madres y adolescentes aprenden unos/unas de otros/otras en su uso de los medios digitales.
- 5) La importancia significativa de los antecedentes de internet refleja la relevancia del desarrollo de la tecnología digital, especialmente internet, aunque en la sociedad existe una dicotomía entre el valor que se le otorga y el rechazo y temor

que genera. Sin embargo, según Padilla-Walker et al. (2012a) y Paus-Hasebrink et al. (2013) existe un temor común relacionado con los riesgos que conlleva según el tipo de uso de internet.

- 6) La base teórica del desarrollo de las tecnologías en el hogar y la transformación del ocio se caracteriza por el hecho de que, por un lado, la proliferación de dispositivos digitales ha aumentado la diversidad de actividades de ocio realizadas de forma privada en el hogar. Por su parte, la introducción y domesticación de las TIC también ha difuminado las fronteras espacio-temporales. Todo ello ha cambiado la forma en la que nos relacionamos y consumimos ocio en la actualidad, influyendo positivamente en el funcionamiento de la familia (López-Sintas et al., 2017).

3.4. Los resultados de la producción científica incluida

Como se muestra en la tabla 3, según los objetivos de cada uno de los estudios incluidos, se identificaron cuatro dimensiones:

- 1) Transmisión de tecnología ascendente. La mayoría de los estudios indican que los/las adolescentes influyen en cierta medida en la adquisición de tecnología por parte de sus progenitores/as. Nelissen y Van den Bulck (2018) revelan que los/las jóvenes se perciben a sí mismos/as y son percibidos por sus padres y madres como agentes activos en la orientación mediática. Sin embargo, Correa (2014) señala que los/las adolescentes reportan mayor grado de influencia de la tecnología en sus figuras parentales, mientras que los padres y las madres reportan no reconocer este grado de influencia como significativo. Además, se observó que el tipo de influencia depende de los dispositivos digitales. Así, los smartphones e internet son los recursos tecnológicos más utilizados en la orientación digital adolescencia-padres/madres (Correa, 2016a, 2016b; Correa et al., 2015; Eynon y Hesper, 2015; Nelissen y Van den Bulck. 2018). Adicionalmente, se encontró que los/las adolescentes de 10 años o más, de género femenino, con bajo nivel socioeconómico y que utilizan estrategias persuasivas argumentativas, ejercen una mayor influencia en la transmisión de tecnología ascendente. Sin embargo, según Eynon y Helsper (2015) aunque los/las adolescentes pueden influir en las habilidades de uso de internet de sus padres y madres, son más importantes las características parentales (educación, edad y nivel socioeconómico), así como la

motivación de las propias figuras parentales, siendo más influyente la utilidad percibida de internet que su facilidad de uso (Correa, 2016b). Asimismo, se encontró que a medida que los padres y las madres envejecen, mayor es la influencia ejercida por los/las adolescentes, siendo esto más frecuente en madres con bajo nivel socioeconómico (Correa et al., 2015), pero si los padres y las madres son autoritarios/as, los/las adolescentes ejercen menor transmisión tecnológica ascendente (Correa, 2014). Además, Galperin y Arcidiacono (2019) observaron que, si bien los/las adolescentes pueden ser un estímulo para los padres y las madres en el uso de la tecnología (efecto aprendizaje), también pueden desplazarlos/as como usuarios/as de las tecnologías, realizando por ellos/ellas tareas relacionadas con la tecnología digital e impidiendo la adquisición de habilidades en internet (efecto inclinación).

- 2) Transformación de las actividades de ocio en el hogar y uso de internet. Respecto a esta dimensión, hay tres aspectos a destacar:
 - El primer aspecto está relacionado con la transformación del ocio digital en el hogar, que ha sido identificada por López-Sintas et al. (2017). Estos autores evidencian que se ha producido una sustitución de las actividades de ocio tradicionales por otras de ocio digital, que se caracterizan por fragmentar el tiempo de ocio y mejorar la simultaneidad de estas actividades, transformando el valor de las mismas. Así, el ocio digital ofrece mayor accesibilidad, reducción de costes y de tiempo. También hay una mayor satisfacción con el ocio digital en el hogar, considerando esta práctica como una oportunidad para el aprendizaje y el enriquecimiento personal, y no sólo como entretenimiento.
 - El segundo aspecto relacionado con la transformación de las actividades de ocio en el hogar está relacionado con los usos y habilidades en el manejo de internet. Valencia y Gómez (2014) establecen tres tipos de usos y habilidades en el manejo de internet por parte de los padres y las madres. Por un lado, aquellos/as que tienen una relación indirecta con internet y el ordenador sólo se acercan a estos medios para controlar el tiempo de uso de sus adolescentes, crear las normas y mediar en la relación familia-internet, generando mayores conflictos familiares por un desfase informático. Por otro lado, los/las que hacen un uso directo, pero con limitaciones. Por último, los/las que tienen un alto nivel de gestión. Estos dos últimos producen un cambio positivo en las interacciones familiares al ofrecer un

acercamiento más accesible entre padres, madres y adolescentes relacionado con el entorno digital.

- El tercer y último aspecto, sobre la relación que se establece entre padres/madres-adolescentes e internet, Paus-Hasebrink et al. (2013), señalan cuatro tipos de relación padres/madres-adolescentes e internet. El tipo de familia 1 (la familia nativa digital vs inmigrante digital), adolescentes que tienen más habilidades que sus figuras parentales y utilizan internet de forma independiente; el tipo 2 (la familia no cualificada) adolescentes que acaban de empezar a utilizar internet, tienen bajas habilidades y reciben poco apoyo de sus progenitores/as; el tipo 3 (la familia tripe C: relación padres/madres-hijos/as confiada, cariñosa y comunicativa) adolescentes que utilizan internet con mucha frecuencia e intercambian información al respecto con sus padres y madres. El tipo de familia 3 se caracteriza por altos niveles de mediación activa y bajos niveles de mediación restrictiva, siendo éste el tipo más abundante y caracterizado por vivir en países ricos con infraestructuras avanzadas y alto capital social; el tipo 4 (la familia protectora), este tipo es el menos extendido, aunque se caracteriza por tener figuras parentales más restrictivas y ser las hijas las más propensas a pertenecer a este grupo.
- 3) La brecha digital. Aunque la brecha digital está relacionada con las condiciones socioeconómicas, es cierto que no siempre se observa esta condición particular. En cuanto a la influencia del nivel socioeconómico (NSE), Correa (2015), reveló que cuando los/las adolescentes actuaban como intermediarios/as tecnológicos y llevaban la tecnología a casa influyendo en la adquisición de ordenadores o enseñando a sus padres y madres a utilizarlos, las personas de un NSE más bajo utilizaban más los ordenadores. Asimismo, la brecha informática de los progenitores/as con un NSE más bajo se reducía cuando los/las jóvenes tenían más influencia percibida en el aprendizaje de la informática. Sin embargo, Paus-Hasebrink et al. (2013) exponen que la brecha digital en la familia se debe a la relación entre sus miembros, de hecho, un nivel muy bajo de cualquier tipo de mediación parental y un bajo nivel de proximidad entre padres, madres y adolescentes están relacionados con la brecha digital generacional. Este tipo de relación entre figuras parentales e hijos/as no está relacionado con el NSE.
- 4) Conexión e interacción familiar. Según Padilla-Walker et al. (2012a), los dos medios de comunicación más utilizados en la familia son los teléfonos móviles y

la televisión. Además, el uso del teléfono celular entre padres, madres y adolescentes se asoció significativamente con mayores niveles de conexión familiar. Así, Khoo et al. (2008), encontraron que, a mayor conexión e interacción familiar, mayor disfrute del ocio digital en la familia (Khoo et al., 2008). Además, Wang (2020) encontró que las madres menos competentes digitalmente veían la dependencia de sus adolescentes en el uso de la tecnología como una valiosa oportunidad para las interacciones íntimas entre ellas y sus hijos/as.

Tabla 3*Objetivos y resultados principales de los estudios incluidos*

Artículo	Objetivo	Resultados principales
Wang (2020).	Buscar a través de las actividades multidimensionales de inversión de roles tecnológicos de las "madres de estudio" chinas y sus hijos/as adolescentes, con especial atención a las labores emocionales invisibles y las actitudes subjetivas.	Los/Las adolescentes participaron en una amplia gama de actividades de inversión de roles tecnológicos, como la mediación en el comportamiento de uso de las TIC de las madres, la resolución de problemas digitales emergentes, la configuración de nuevos dispositivos digitales y la instalación de nuevas aplicaciones, entre otras. En estas actividades, tanto las madres como los/las adolescentes experimentaron diversos tipos de trabajos emocionales y, por lo tanto, desarrollaron estrategias idiosincrásicas para superar estos dilemas emocionales y negociar adecuadamente las relaciones entre madres e hijos/as.
Galperin y Arcidiacono (2019).	Analizar si la presencia de adolescentes en el hogar disminuye o aumenta el uso de internet por parte de los/las adultos/as.	La presencia de un/una adolescente (11-17 años) tiene efectos positivos significativos sobre la probabilidad de tener acceso residencial a internet, pero se correlaciona negativamente con el uso de internet por parte de los/las adultos/as. Esto sugiere que los efectos de inclinación pueden ser más fuertes de lo que comúnmente se supone, superando la transferencia intergeneracional de motivación y habilidades (el efecto de aprendizaje).
Nelissen et al. (2019).	Profundizar en la influencia de los medios digitales de padres/madres a hijos/as y de hijos/as a padres/madres conjuntamente en un modelo de socialización bidireccional, centrándose en la influencia de los medios digitales y la autoeficacia en internet.	Existen dos indicios de bidireccionalidad entre padres/madres y adolescentes en el uso de los medios. En primer lugar, indicios estadísticos de influencias bidireccionales, ya que una mayor autoeficacia en internet de los padres y las madres se asoció con una menor influencia de los medios digitales de padres/madres a hijos/as y viceversa. En segundo lugar, indicios autodeclarados de influencias bidireccionales, ya que tanto los padres y las

Artículo	Objetivo	Resultados principales
Nelissen y Van den Bulck (2018).	Explorar si esta orientación mediática digital entre hijos/as y padres/madres está asociada a conflictos mediáticos en la familia.	<p>madres como los/las adolescentes declararon influirse mutuamente en el uso de los medios digitales.</p> <p>Los/Las adolescentes orientan a sus padres/madres sobre el uso de los medios digitales, especialmente los más recientes, como teléfonos inteligentes, tabletas y aplicaciones. Las familias en las que había más orientación de hijos/as y padres/madres sobre los medios digitales informaron de más conflictos sobre los medios.</p>
López-Sintas et al. (2017).	Describir e interpretar cómo las tecnologías digitales están transformando las actividades de ocio en el hogar, cómo las tecnologías complementan las actividades de ocio, cómo la toma de decisiones varía según los miembros del hogar y cuáles son las implicaciones para la satisfacción obtenida de las actividades de ocio en el hogar.	<p>La mayoría de los/las informantes afirmaron haber sustituido con frecuencia el ocio basado en tecnologías más tradicionales por el ocio digital y haber cambiado la forma en que se desarrollaban las actividades de ocio en casa. Además, las personas entrevistadas sugieren que las actividades de ocio fuera del hogar son menos accesibles que el ocio digital en casa, y su valor también parece haber variado con la introducción del ocio digital en casa.</p> <p>Las actividades de ocio digital producen satisfacciones a los/las informantes. Algunas de estas satisfacciones son las que proporcionan las actividades de ocio tradicionales, otras satisfacciones parecen ser exclusivas de las actividades de ocio digital, por ejemplo, el enriquecimiento personal.</p>
Correa (2016a).	Examinar en qué medida se produce el fenómeno de la influencia de los/las jóvenes en la adquisición de tecnología por parte de los	Los/Las jóvenes influyen en la adquisición por parte de sus padres y madres de todas las tecnologías objeto de estudio, especialmente internet. En relación con este resultado, tres

Artículo	Objetivo	Resultados principales
	padres y las madres y los factores que pueden intervenir en el proceso, incluidas las estrategias persuasivas de los/las adolescentes (argumentativas frente a no argumentativas) y las actitudes de los padres y las madres hacia la tecnología (facilidad de uso percibida y utilidad percibida).	factores sociodemográficos adquieren relevancia: la edad, el sexo y el NSE de los/las jóvenes. Las estrategias argumentativas influyen más que las no argumentativas. La utilidad percibida por los padres y las madres desempeñó un papel más importante que la facilidad de uso percibida en el proceso de influencia.
Correa (2015).	Explorar hasta qué punto la influencia percibida por los/las jóvenes sobre la adopción y el aprendizaje de los medios digitales por parte de sus padres y madres está relacionada con la desigualdad digital.	La influencia percibida por los/las adolescentes en la adopción de medios digitales por parte de sus padres y sus madres y sus procesos de aprendizaje se asoció con la reducción de las brechas socioeconómicas en el uso de la tecnología, especialmente en lo que respecta al uso del ordenador y de internet.
Eynon y Helsper (2015).	Conocer la importancia de la presencia de hijos/as adolescentes en el hogar en comparación con otros factores a la hora de entender el acceso, el uso y el compromiso de los/las adultos/as con internet.	En cuanto al acceso y las competencias, es más importante tener en cuenta las características individuales de los/las adultos/as (edad escolar y capital social) en relación con sus competencias y su compromiso con internet que las de los/las adolescentes. No obstante, es cierto que la edad del/la niño/a importa. Tanto el acceso como el uso de internet por parte de los/las adultos/as es mayor en los hogares con preadolescentes o adolescentes, pero no ocurre lo mismo en los hogares con niños/as menores de 10 años.
Correa et al. (2015).	Investigar hasta qué punto los/las hijos/as influyen en la adopción de medios digitales por	Los/Las adolescentes desempeñan un papel en la inclusión de sus padres y madres en el entorno digital, sobre todo entre las mujeres, las personas de más edad (35 años o más) y

Artículo	Objetivo	Resultados principales
	<p>parte de sus figuras parentales, en particular internet, en comparación con otras fuentes de influencia. También se estudiaron los factores estructurales que intervienen en este proceso ascendente, como las diferencias socioeconómicas y de género. Por último, se examinó la relación entre este proceso ascendente de transmisión de tecnología y los niveles de autoeficacia en internet y las actividades en línea de los padres y las madres.</p>	<p>las pertenecientes a grupos socioeconómicos más bajos. También descubrimos que esta transmisión de tecnología ascendente se asocia de forma algo negativa con la autoeficacia de los padres y las madres en internet.</p>
Correa (2014).	<p>Estudiar el proceso de transmisión tecnológica ascendente y cómo los/las jóvenes enseñan a sus padres y madres a utilizar los medios digitales, proponiendo una tipología de factores que pueden intervenir en el proceso.</p>	<p>La transmisión se produce en todas las tecnologías investigadas, aunque no hay que exagerar la influencia de los/las adolescentes. Este proceso era más probable entre las personas de nivel socioeconómico más bajo y las mujeres, y también se asociaba a interacciones más fluidas entre padres e hijos y a padres menos autoritarios.</p>
Barrera y Duque (2014).	<p>Analizar los cambios atribuidos por los miembros de la familia a su dinámica familiar como consecuencia del uso de internet.</p>	<p>Existen tres tipos de usos y habilidades en el uso de internet por parte de los padres y las madres: 1) Los/Las que no hacen un uso directo de internet o del ordenador, pero tienen una relación indirecta con él. 2) Los/Las que sí hacen un uso directo, pero con limitaciones o al menos no tan experto/a. 3) Los/Las altamente cualificados/as.</p>

Artículo	Objetivo	Resultados principales
Paus-Hasebrink et al. (2013).	Investigar las relaciones entre padres, madres e hijos/as a través de internet en veinticinco países europeos. Las díadas padres/madres-hijos/as se analizan en términos de mediación parental, competencia digital y proximidad comunicativa.	<p>La relación que sus miembros establecen con internet modifica la dinámica familiar de forma negativa o positiva.</p> <p>Hay varias familias para las que el uso de internet ha tenido muchas ventajas en cuanto a la mejora de la relación entre padres, madres y adolescentes. Su uso ha posibilitado que los miembros de la familia establezcan nuevas formas de comunicación a medida que surgen temas de interés sobre los que hablar, así como actividades en las que estas personas tienen puntos de encuentro.</p> <p>Se identificaron cuatro tipos de relaciones entre padres/madres e hijos/as: 1) La familia nativa digital frente a la familia inmigrante digital. 2) La familia no cualificada. 3) La familia triple C. 4) La familia protectora.</p> <p>Estos tipos dependen de varios factores a nivel del/la niño/a, la familia y el país, siendo la edad del/la adolescente y el uso de internet los predictores más importantes.</p>
Padilla-Walker et al. (2012a).	Examinar las relaciones entre el uso familiar de los medios de comunicación y la conexión familiar.	El uso del teléfono móvil y ver la televisión o películas fueron los medios más utilizados en las familias. Un mayor uso del teléfono móvil en la familia, la visión conjunta de televisión y películas y los videojuegos se asociaron con mayores niveles de conexión familiar. Por el contrario, el uso de las redes sociales estaba relacionado con niveles más bajos de conexión familiar, al menos desde la perspectiva del/la adolescente.

Artículo	Objetivo	Resultados principales
Khoo et al. (2008).	Presentar un novedoso juego sociofísico intergeneracional llamado Age Invaders (AI), que permite a los/las ancianos/as jugar armoniosamente junto a los/las adolescentes en el espacio físico, mientras que los padres y las madres pueden participar en el juego en tiempo real a distancia en el mundo virtual a través de internet.	Los principales objetivos de los invasores de la edad para las personas mayores suelen centrarse en cuatro áreas principales: social, física, cognitiva y psicológica: 1) El aspecto social hace hincapié en la familia y la interacción social intergeneracional, el intercambio y el apoyo. 2) El aspecto físico atiende a la necesidad de ejercicio físico y expresión de la persona que envejece. 3) El aspecto cognitivo estimula el funcionamiento mental y mejora la estimulación mental del/la adulto/a mayor. 4) El aspecto psicológico se refiere a la promoción de la integración personal, a la expresión de emociones y sentimientos de autoestima y bienestar en un contexto de interacción familiar.

Nota. Elaboración propia.

4. Discusión

El objetivo principal de esta revisión sistemática fue identificar las características del papel del ocio digital en las relaciones familiares con presencia de adolescentes. Para ello, se describieron las características bibliográficas de la producción científica sobre el ocio digital compartido en las familias; se especificaron los métodos y técnicas de investigación utilizados; se presentó el marco subyacente que sustenta estos estudios y se relacionaron los objetivos de investigación con los hallazgos.

4.1. Características bibliográficas de los estudios incluidos

Por un lado, la autora de referencia en los estudios sobre ocio digital compartido en familias con adolescentes es Teresa Correa (n=4). Esta autora es una profesora asociada de la Facultad de Comunicación de la Universidad Diego Portales. Su principal línea de investigación es el uso de medios digitales en contextos familiares utilizando datos diádicos (padres/madres-adolescentes). Tres de sus artículos se refieren a la misma muestra, aunque analiza distintos aspectos (véase en Correa, 2014, 2015, 2016). Además, la aportación de Correa se considera relevante en la medida en que aborda el papel de los/las adolescentes en la transmisión de la tecnología y señala la importancia de la socialización bidireccional. Sin embargo, este fenómeno no ocurre solamente en los medios digitales. Katz (2010) sostiene que en las familias de inmigrantes los/las adolescentes ayudan a sus padres y madres a incluirse en el nuevo entorno actuando como intermediarios/as lingüísticos y culturales. Por otro lado, revistas como *Journal Children and Media*, *New Media & Society* e *Information, Communication & Society*, destacan por tener una alta producción científica en estudios relacionados con cómo las TIC afectan a la vida cotidiana, la estructura familiar y las actividades de ocio.

El creciente interés en esta área de investigación coincide con el continuo crecimiento de usuarios/as de internet desde 2014 (Hootsuite y We Are Social, 2015). Esto podría explicar por qué la mayoría de los estudios incluidos en esta revisión sistemática se han publicado en los últimos 7 años. Asimismo, Van Dijck (2016) señala que la interacción tecnológica ha dado lugar a "una sociedad conectada", caracterizada por una forma de estar con los/las demás sin precedentes. Esto ha desencadenado el interés científico de varios autores sobre este tema. Por tanto, al ser un campo relativamente nuevo, el número de citas de la producción analizada no es demasiado

elevado, y se necesita más tiempo para su difusión, así como más investigación sobre el tema.

4.2. Características de las metodologías de investigación

Los recursos tecnológicos más analizados en el ocio digital son internet y el Smartphone. Este dato tiene sentido porque según el informe "Digital 2021", el 59.5% de la población mundial es usuaria de internet y 9 de cada 10 afirma conectarse a través de un smartphone (Hootsuite y We Are Social, 2021).

En cuanto a la metodología de investigación, sólo dos de los artículos incluidos utilizaron una metodología cualitativa, tres tienen metodología mixta y nueve son estudios cuantitativos. Mientras que los estudios cuantitativos se han centrado en el efecto de los recursos tecnológicos en la familia, los estudios cualitativos se han centrado en cómo las TIC han transformado las experiencias de ocio en el hogar (López-Sintas et al., 2017), así como su impacto en la rutina de la vida familiar, las interacciones y las emociones entre sus miembros (Wang, 2020).

El análisis de la muestra se centra mayoritariamente en el estudio de las díadas padres/madres-adolescentes, atendiendo a adolescentes de educación secundaria con una edad media entre 14 y 15 años, mientras que la edad media de los padres y las madres es de 44 años. También se observó que casi todos los artículos tratan de familias biparentales (familias tradicionales). Esto puede constituir un sesgo en el análisis al no considerar la diversidad familiar, dado que las familias monoparentales pueden disponer de menos tiempo para conciliar la vida familiar con la laboral, lo que genera impacto en el tiempo de ocio digital compartido en familia (Martín et al., 2018), por lo que es necesario incluir las diferentes estructuras familiares en estudios de esta naturaleza.

Las muestras de los estudios se centran más en la presencia materna que en la paterna, lo que limita el alcance de los resultados. Cabe destacar lo que sostienen Symons et al. (2017) cuando se trata de la mediación parental en el uso de internet por parte de los/las adolescentes, que las madres están más comprometidas que los padres, ya que pasan más tiempo con sus adolescentes y asumen más responsabilidades en la crianza que los padres. No obstante, según los resultados obtenidos por Martín et al. (2018) los padres, a diferencia de las madres, juegan más frecuentemente a videojuegos con sus adolescentes. Y aunque es cierto que la mayoría de los padres todavía no asumen un papel activo en el proceso de crianza, la brecha está disminuyendo (Ponnet et al., 2015).

4.3. Fundamentación teórica

Los marcos teóricos de los artículos incluidos muestran la necesidad de atender a las actividades de ocio mediadas por recursos digitales y a las relaciones familiares que se dan en este contexto de forma interrelacionada, ya que los estudios sobre ocio digital en la familia suelen limitarse a entornos más formales (por ejemplo, aplicaciones educativas o relacionadas con la salud) con menor énfasis en el impacto personal y, sobre todo, en el entorno familiar.

Aunque la mayor parte de la literatura existente sobre ocio digital destaca elementos de discriminación y exclusión que pertenecen a las teorías de la brecha social y digital, los estudios de esta revisión sistemática se basan en el concepto de inclusión digital. Según Van Deursen y Van Dijk (2011) el concepto de inclusión digital implica múltiples dimensiones, como el acceso tecnológico, las habilidades, el uso diferenciado, los contextos sociales y el apoyo. Sin embargo, a pesar de la importancia de las teorías comentadas, se contemplan nuevos marcos teóricos porque abordan la "transmisión tecnológica ascendente y la socialización bidireccional" (Correa, 2014, 2015), también denominada por Katz (2014) como "intermediación mediática" entre el adolescente y sus figuras parentales.

También cabe destacar que, aun considerando aspectos relacionados con la dinámica familiar como la interacción, los límites o la comunicación, no existe una referencia explícita a este tema en el marco teórico, ya que la mayoría de ellos son definidos como consecuencias del uso de los medios digitales en la familia, apareciendo en mayor medida en sus resultados, discusión y conclusión. Por su parte, Callejo y Gutiérrez (2012), advierten que el auge de la tecnología digital está cambiando la dinámica familiar. Esto se debe a que la sociedad digital posibilita otras formas de contacto interpersonal, especialmente entre los/las adolescentes. De estas tecnologías, internet se relaciona con el desarrollo de la vida familiar, modificando hábitos y costumbres de sus miembros (Winocur, 2009). En cuanto a las actividades de ocio compartido en familia, éstas se han visto influenciadas por la penetración de la tecnología digital en el hogar. Según Churchill et al. (2007) aún depende del tipo de hogar si la tecnología digital es vista como una oportunidad para estar conectados, divertirse en familia e incluso coordinarse mejor o, por el contrario, si es percibida como una amenaza para su unidad. Sin embargo, las actividades de ocio mediadas por la tecnología digital están ganando importancia en la vida cotidiana, causando así un impacto en el tipo de

relaciones entre padres, madres e hijos/as (Yubero et al, 2018). Por ello, sería necesario incluir en los estudios el uso de recursos digitales para el ocio digital compartido en familia como un hecho constatado.

4.4. Los resultados de la producción científica incluida

Los resultados obtenidos en esta revisión sistemática presentan diferentes enfoques.

El primer enfoque analiza las actividades de ocio digital de forma específica, siendo la transmisión de tecnología ascendente la más nombrada. El segundo enfoque investiga actividades más generales como la transformación del ocio en el hogar, el significado de internet por parte de padres, madres y adolescentes, y las relaciones construidas en torno a internet. En este sentido, hay hallazgos que sostienen que el ocio digital tiene consecuencias negativas en las relaciones familiares con los/las adolescentes, al provocar distanciamiento entre ellos/ellas y acentuar la brecha digital intergeneracional. Además, se encontró que los conflictos generados utilizando recursos digitales son más frecuentes en familias donde ya existen conflictos (Nelissen y Van den Bulck, 2018).

Nuestros resultados confirman que la presencia de adolescentes en el hogar favorece el acceso de los/las adultos/as a internet, ayudando a la inclusión de sus padres y madres en el entorno digital. Además, según Eynon y Hesper (2015), tanto el acceso como el uso de internet por parte de los/las adultos/as es mayor en los hogares con preadolescentes o adolescentes que en aquellos con hijos/as en edades inferiores. En esta línea, Haddon (2006) demostró en su estudio que, efectivamente, los hogares con adolescentes son más propensos a tener acceso a internet y a dispositivos digitales. A su vez, Ito et al. (2009), afirman que los/las adolescentes juegan un papel clave de intermediación como expertos/as en tecnología familiar, ayudando a los padres y a las madres a domesticar las nuevas tecnologías y a aprender nuevas habilidades. Sin embargo, Van den Bulck y Van den Bergh (2005) señalan que esta idea de los efectos influyentes de los/las adolescentes sigue siendo ajena a muchos investigadores. Por el contrario, las evaluaciones más críticas de este efecto influyente del hijo sugieren que "aprender de" y "apoyarse en" ocurren simultáneamente en el contexto de la infraestructura doméstica, lo que dificulta desligar un proceso del otro (Livingstone, 2002). Así, Eynon y Hesper (2015) han destacado que existe un número limitado de

investigaciones que hayan explorado si se produce la transmisión de tecnología de abajo arriba y en qué condiciones.

En cuanto a la perspectiva de género, Cooper (2006) considera que debido a que las personas han sido socializadas con la idea de que la tecnología es un dominio masculino, tiene sentido esperar que los niños tengan más influencia que las niñas en la adopción de tecnología por parte de sus padres. Aunque Correa (2016a) rebate la afirmación anterior, al sostener que es más probable que las niñas que los niños influyan en la adquisición de ordenadores portátiles por parte de sus padres.

En resumen, esta revisión sistemática arroja luz sobre el uso del ocio digital en el contexto familiar con adolescentes, señalando sus efectos positivos en padres y adolescentes (aprendizaje cooperativo, desarrollo de nuevas habilidades y destrezas, creatividad, comunicación, mejora de las relaciones sociales, sensación de bienestar y cohesión familiar). Esto ha implicado importantes cambios relacionados con los procesos de socialización, acceso tecnológico, educación familiar, hábitos saludables en los propios jóvenes e incluso en el estilo parental.

5. Orientaciones futuras

Concluimos esta revisión con algunas sugerencias teóricas y metodológicas para futuras investigaciones.

En primer lugar, es necesario seguir explorando si los/las adolescentes influyen en la inclusión digital de sus padres y cómo afecta al tipo de ocio digital practicado en familia y a la frecuencia del mismo para determinar su impacto en la dinámica familiar. En este sentido, en esta revisión sistemática, encontramos que la transmisión tecnológica ascendente, a menudo centrada en el uso de internet, permite a padres, a madres y a adolescentes realizar actividades de ocio como jugar juntos a juegos online, visitar museos culturales, ver series o películas juntos, entre otras actividades. Además, muchas de estas figuras parentales se animan a hacer uso de la tecnología digital con el simple propósito de interactuar con sus adolescentes y comprender y formar parte del mundo virtual en el que se desenvuelven.

En segundo lugar, se considera necesario hacer hincapié en la definición de "ocio digital familiar compartido" y la repercusión del mismo en las dinámicas familiares más allá del juego online o el uso de internet, ya que, como se ha indicado, en este trabajo

entendemos por ocio digital cualquier actividad mediada por medios digitales que se realiza de forma voluntaria.

También nos gustaría señalar que, si bien es cierto que el ocio digital está recibiendo cada vez más atención por parte de los académicos en la última década (Wood et al., 2019), esta revisión es una de las primeras que incluye estudios centrados en el papel del ocio digital compartido en familias con adolescentes. De este modo, hemos detectado que los medios digitales están profundamente arraigados en la vida de las familias actuales y no tenerlo en cuenta no nos permitiría comprender la interacción tecnología-sociedad-familia. Por lo tanto, sabiendo que el ocio está en continuo cambio debido a los incesantes avances de la tecnología actual, son necesarias más investigaciones para identificar y comprender en profundidad las características de esta interacción. Por esta razón, nuevas investigaciones en esta área ayudarían a establecer nuevos marcos teóricos sobre el papel del ocio digital dentro del contexto familias. Una forma de construir este conocimiento puede ser a través de estudios empíricos longitudinales. Esto permitiría a los profesionales de la familia y del ocio diseñar programas basados en las características beneficiosas de la tecnología para que la práctica de actividades de ocio entre padres, madres y adolescentes tenga un impacto positivo en su relación, mitigando los efectos negativos.

Capítulo 3. La influencia de las TIC en el ocio de los/las adolescentes y su impacto en la parentalidad

1. Introducción

En el primer capítulo, exploramos el impacto de las TIC en las actividades de ocio digital compartidas en familia. En este tercer capítulo, nos sumergiremos en cómo la penetración de las TIC en el hogar y su uso constante con fines de ocio entre la población adolescente han influido en aspectos cruciales de la parentalidad, tales como la supervisión parental y las competencias parentales y la necesidad imperante de brindar apoyo a los padres y madres en esta nueva responsabilidad parental. Para abordar esta cuestión, es necesario, en primer lugar, profundizar en los cambios en la dinámica familiar asociados con la introducción de la tecnología en el ámbito familiar.

2. Impacto de las TIC en la dinámica familiar

Tradicionalmente, el estudio del impacto de las TIC ha puesto énfasis en los múltiples usos de estas herramientas en lugar de centrarse en las repercusiones que generan en la esfera familiar (Ayuso, 2015). Carvalho et al. (2015) ha planteado que la incursión de la tecnología digital ha ejercido una transformación significativa en diversos aspectos de la vida familiar, tales como la cohesión, el funcionamiento y las estructuras de roles y límites familiares. Este cambio ha originado nuevas interacciones y dinámicas relacionales entre los/las miembros de la familia.

En consecuencia, ha emergido una inquietud cada vez más prominente en relación con las posibles implicaciones negativas que las TIC podrían acarrear para el bienestar de las relaciones familiares (Turkle, 2012). Así pues, en este contexto de evolución tecnológica, que ha tenido un impacto significativo en la vida familiar, surgen diversas preguntas que aún permanecen sin respuesta. ¿Estas tecnologías sirven para unir a las familias o para separarlas?; ¿Las figuras parentales tienden a distanciarse de sus hijos/as debido a la falta de comprensión de estas tecnologías, o más bien permiten una mayor integración entre los/las miembros de la familia? (Ayuso, 2014).

Con el propósito de abordar estas inquietudes, la investigación científica ha examinado un fenómeno denominado "desplazamiento", que se refiere a la disminución de la interacción cara a cara y el aumento de la comunicación digital en detrimento de las interacciones familiares tradicionales. En este contexto, se han propuesto tres mecanismos que podrían contribuir a explicar el impacto negativo de las TIC en las relaciones familiares (Tammisalo y Rotkirch, 2022).

En primer lugar, el “desplazamiento social” sugiere que las relaciones en línea pueden desplazar la necesidad de interacciones cara a cara (Dienlin et al., 2017). Sin embargo, se ha argumentado que las relaciones fuera de línea no son necesariamente desplazadas por los nuevos contactos en línea, ya que las interacciones digitales a menudo se utilizan para complementar las relaciones presenciales (Hall et al., 2018). En segundo lugar, el “desplazamiento temporal” indica que el tiempo dedicado a las pantallas es tiempo que no se invierte en interacciones cara a cara (Coyne et al., 2014). No obstante, un estudio sobre el uso del tiempo en el Reino Unido mostró que el tiempo que los/las miembros de la familia pasan juntos/as no ha disminuido con el aumento de los dispositivos personales (Mullan y Chatzitheochari, 2019). En tercer lugar, el “desplazamiento de atención” se refiere a situaciones en las que uno/una está tan concentrado/a en las pantallas que presta poca o ninguna atención a los/las amigos/as o familiares presentes físicamente a su alrededor (Sbarra et al., 2019).

De los tres mecanismos de desplazamiento mencionados anteriormente, el que ha recibido una mayor cantidad de evidencia es el tercero. En esta línea, autores como Sbarra et al. (2019) han demostrado que el uso de las TIC puede desviar la atención durante interacciones sociales cara a cara, generando conflictos en las relaciones familiares. En esta línea, a pesar de los múltiples beneficios ofrecidos por las TIC, la autora citada anteriormente resalta la posibilidad de conflictos que podrían surgir como consecuencia de la integración tecnológica en el entorno doméstico. Entre las situaciones más comunes que pueden generar conflictos se incluye el castigo a los/las hijos/as mediante la restricción del acceso a las TIC, así como la disparidad en el conocimiento tecnológico entre padres, madres e hijos/as. No obstante, Nucci et al. (2020) argumentan que, aunque es cierto que la penetración de las TIC en el hogar puede amplificar los conflictos familiares existentes, estos tienden a ser más frecuentes en hogares con una tendencia previa al conflicto. En otras palabras, la introducción de las TIC no necesariamente genera conflictos de forma generalizada en todas las familias, sino que parece acentuar los conflictos preexistentes.

Por su parte, la revisión sistemática realizada por Tammissalo y Rotkirch (2022) sobre los efectos de las TIC en la calidad de las relaciones familiares destaca la importancia de considerar el tipo de relación y el modo de uso de las tecnologías digitales para comprender su impacto. En este contexto, el uso conjunto versus individual de las TIC ha sido identificado como un factor crucial en el funcionamiento familiar (Hodge et

al., 2012). De hecho, la investigación acerca del uso colectivo e individual de las TIC se relaciona con el debate sobre cómo las herramientas digitales están impactando en las relaciones familiares. En concreto, autores como Bas y Pérez de Guzmán (2010) han observado que la manera en que las familias incorporan la tecnología en el hogar puede influir en la aparición o evitación de conflictos. En este sentido, es relevante destacar que el uso individual de las TIC puede dar lugar a la disminución de interacciones significativas y a la aparición de conflictos familiares. En contraposición, el uso conjunto tiene el potencial de fortalecer la cohesión familiar.

Diversas investigaciones han demostrado que la utilización compartida de las TIC contribuye a una comunicación intrafamiliar más adaptable y efectiva. Asimismo, se ha constatado que el uso en conjunto de la tecnología está asociado a resultados positivos, promoviendo la conexión emocional y el tiempo compartido, lo cual tiene implicaciones beneficiosas para las relaciones familiares. Además, esta práctica conjunta ha generado nuevos rituales y experiencias compartidas en las familias, fortaleciendo la cohesión familiar (Coyne et al., 2014; Padilla-Walker et al., 2012b; Taipale, 2019).

En lo que respecta a la cohesión familiar, es relevante señalar que esta se forja mediante la comunicación entre los/las miembros de la familia y el tiempo que comparten en conjunto (Olson y Barnes, 2004). Así pues, es esencial mencionar que la integración de la tecnología en los hogares ha tenido un impacto significativo en la comunicación y la organización familiar.

Por un lado, se ha observado un cambio cualitativo en la dinámica de la comunicación familiar gracias a las tecnologías. Estas posibilitan una comunicación más espontánea y frecuente entre los/las miembros de la familia, incluso durante momentos de tiempo libre o espera. Por otro lado, la movilidad de la tecnología ha mejorado la coordinación de las actividades familiares. La comunicación en tiempo real permite una planificación más eficiente de la logística familiar, como la organización de salidas o la realización de tareas. Además, las TIC han demostrado ser sumamente útiles en la planificación y organización de actividades conjuntas, como eventos o vacaciones familiares. De este modo, las tecnologías digitales se han convertido en herramientas omnipresentes que asisten a las familias en la gestión de todos los aspectos de su funcionamiento. Igualmente, contribuyen en procesos que satisfacen necesidades básicas, toman decisiones, establecen reglas, alcanzan metas y fomentan tanto el desarrollo individual como el familiar (Geser, 2006).

Hasta el momento, se hace evidente que las TIC han tenido un impacto tanto positivo como negativo en la dinámica familiar. Sin embargo, existe una falta de consenso en cuanto a si ejercen mayoritariamente efectos beneficiosos o adversos en el contexto familiar (Lanigan, 2009). En relación con esta cuestión, diversos estudios sugieren que esta discrepancia podría haberse originado debido a la omisión de factores cruciales en investigaciones previas, como los rasgos de personalidad individuales (Swickert et al., 2002) y el entorno familiar (Lanigan et al., 2001).

5.1. Modelo sociotecnológico familiar

“La relación entre cambio familiar y cambio tecnológico es muy antigua y siempre ha sido polémica” (Ayuso, 2015, p.75). Con el propósito de estructurar y sistematizar el corpus de conocimiento existente en relación con las complejas relaciones entre la vida familiar y la tecnología, Lanigan (2009) ha desarrollado el “modelo familiar sociotecnológico”. Este enfoque busca identificar los factores que intervienen en el impacto de las TIC en la familia.

Dicho modelo se fundamenta en las premisas de la Teoría de los Sistemas Familiares, el enfoque ecológico, la conceptualización bidireccional y la teoría del desarrollo. Siguiendo la Teoría de los Sistemas Familiares, se postula que todas las partes del sistema familiar están interconectadas, por lo que se deben estudiar como un todo para comprender el sistema familiar. Además, tanto la Teoría de los Sistemas Familiares como el enfoque ecológico sostienen que el sistema familiar y el entorno se influyen mutuamente. Asimismo, las dinámicas internas de la familia y las influencias externas se retroalimentan en un proceso bidireccional. Por su parte, la teoría del desarrollo propone que el progreso individual de los miembros y las etapas evolutivas de la vida familiar ejercen un impacto en la utilización de las TIC por parte de las familias.

Según este modelo, la adopción e impacto de las TIC en las familias se ven influenciados por varios factores (ver figura 5).

En primer lugar, los “factores tecnológicos”, como la accesibilidad, la funcionalidad, la obstrucción, la demanda de recursos y el potencial de gratificación, pueden influir en cómo las familias adoptan y utilizan estas tecnologías. Por ejemplo, la facilidad de uso y la disponibilidad de aplicaciones y servicios pueden afectar la adopción de las TIC por parte de las familias. Además, conviene aclarar que la obstrucción o molestia se refiere a la evaluación de la posible influencia, tanto a nivel físico como

psicosocial, que una tecnología puede ejercer en un entorno o en la vida de las personas. Es el análisis de cómo una tecnología puede hacerse notar o manifestar su presencia de manera significativa, afectando tanto la experiencia física como el bienestar mental y emocional de las personas que interactúan con ella.

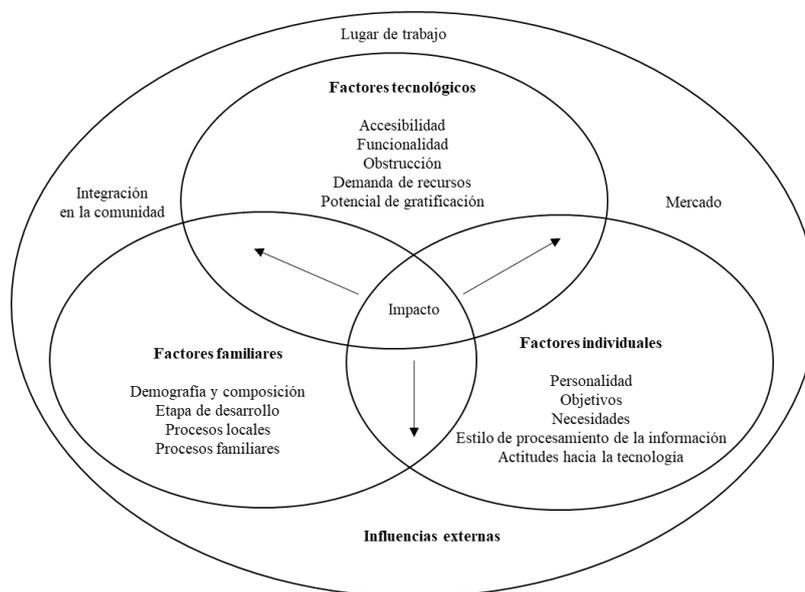
En segundo lugar, los “factores individuales”, como la personalidad, los objetivos, las necesidades, el estilo de procesamiento de la información y actitudes hacia la tecnología, también pueden influir en la adopción y el impacto de las TIC en las familias. Así, la extroversión puede estar asociada con un mayor uso de las TIC y una mayor amplitud de redes sociales, mientras que la introversión puede estar relacionada con un mayor aislamiento y problemas de bienestar. Además, la autoeficacia y la aversión al cambio pueden influir en la actitud hacia la adopción de nuevas tecnologías.

En tercer lugar, los “factores familiares”, como la demografía y composición, etapa de desarrollo, procesos locales y familiares, también juegan un papel en la adopción e impacto de las TIC. El tamaño de la familia, la dinámica familiar y la comunicación dentro de la familia pueden influir en cómo se utilizan las TIC en el hogar. Además, la cohesión familiar, la adaptabilidad y la comunicación dentro de la familia pueden verse afectadas por el uso de las TIC.

Por último, “las influencias externas”, como la integración comunitaria y el entorno laboral, también pueden influir en la adopción e impacto de las TIC en las familias. En esta línea, la disponibilidad de acceso público a Internet y la inversión en tecnología por parte de la comunidad pueden afectar la adopción de las TIC por parte de las familias. Además, el uso de las TIC en el lugar de trabajo puede influir en cómo las familias adoptan y utilizan estas tecnologías.

Figura 5

Modelo familiar sociotecnológico



Nota. Adaptado de Lanigan (2009)

La comprensión y consideración de los factores mencionados previamente en la investigación sobre las TIC y su relación con la familia pueden ofrecer una perspectiva más holística y precisa sobre cómo la tecnología afecta a la dinámica familiar. Además, es relevante señalar que este modelo también se ha comenzado a aplicar en investigaciones que examinan el impacto de la tecnología en las actividades de ocio familiar, como se evidencia en el estudio realizado por Sharaievskaya y Stodolska (2016). En particular, siguiendo el principio de bidireccionalidad propuesto por el Modelo Sociotecnológico Familiar, estas autoras exploraron cómo las relaciones familiares y la satisfacción en el ámbito familiar influyeron en la utilización de una actividad de entretenimiento digital, específicamente las redes sociales, por parte de los/las integrantes de la familia.

6. Oportunidades y desafíos relacionados con el uso tecnológico con fines de ocio de los/las adolescentes

El empleo de la tecnología entre niños, niñas y adolescentes ha generado una serie de valiosos beneficios y oportunidades en diversos ámbitos, contribuyendo de manera positiva a mejorar su calidad de vida (del Barrio y Ruiz, 2014). No obstante, un cuerpo significativo de literatura científica se ha dedicado a explorar las perspectivas de padres

y madres en relación con los posibles riesgos vinculados al uso que sus hijos/as hacen de los dispositivos y servicios digitales. Estas investigaciones han identificado que las inquietudes de los/las progenitores/as varían de acuerdo con sus propios patrones de uso de tecnologías digitales, así como con su nivel de conocimiento y experiencia en el entorno digital (Correa et al., 2015; Livingstone et al., 2017; Yubero et al., 2018). Además, el estudio realizado por el ONTSI (2022) ha identificado la existencia de cuatro segmentos poblacionales que se distinguen por su percepción de los riesgos y beneficios asociados al uso de las TIC. Estos segmentos, denominados los/las indecisos/as, los/las positivos/as, los/las negativos/as y los/las críticos/as, reflejan diferentes actitudes hacia las TIC.

Los/Las indecisos/as se caracterizan por no tener una postura definida en cuanto a los beneficios y riesgos de las TIC. Suelen estar menos familiarizados/as con la tecnología o tener poca experiencia en su uso. Los/Las positivos/as son aquellos/as que tienen una percepción mayormente positiva de las TIC y creen en sus beneficios. Los/Las negativos/as son aquellos/as que tienen una percepción predominantemente negativa y se centran en los riesgos y desventajas de las TIC. Los/Las críticos/as son aquellos/as que tienen una postura equilibrada y analizan tanto los beneficios como los riesgos de las TIC. Reconocen las ventajas de la tecnología, pero también son conscientes de sus posibles consecuencias negativas. Este último grupo se distingue por promover un uso responsable y crítico de las TIC (ONTSI, 2022).

Según los resultados del mencionado estudio, la mayoría de la población tiene una percepción "equilibrada" respecto a los beneficios y riesgos asociados a la adopción de las tecnologías (ONTSI, 2022). En otras palabras, se considera que las tecnologías son un arma de doble filo. Así, si bien internet ofrece herramientas y actividades útiles y entretenidas para los/las adolescentes, también existen riesgos asociados a las actividades en línea (Livingstone y Helsper, 2009).

Por un lado, en relación con los beneficios que ofrece la tecnología, internet ha facilitado el acceso a la información y a recursos educativos, contribuyendo significativamente al aprendizaje y desarrollo cognitivo (Livingstone y Helsper, 2008). A su vez, ha brindado la posibilidad de disfrutar de actividades de entretenimiento y establecer contacto con amigos/as y familiares. En relación con este último aspecto, los datos proporcionados por el ONTSI (2022) revelan que un 81% de los padres y las madres encuestados/as consideran que la tecnología tiene un impacto positivo en el desarrollo de

la comunicación interpersonal. Esto se debe a que los dispositivos y servicios digitales pueden servir como una herramienta para fomentar la comunicación entre padres, madres e hijos/as, permitiéndoles compartir experiencias y conocimientos, incluso cuando se encuentran separados físicamente.

Por otro lado, con respecto a los riesgos, según Viejo y Ortega-Ruiz (2017), los/las adolescentes son considerados/as el grupo más propenso a involucrarse en conductas problemáticas en línea, lo que conlleva un mayor riesgo de realizar un mal uso o abusar de las TIC. Además, es sabido que, durante esta etapa de transición hacia la vida adulta, internet se convierte en un espacio donde los/las jóvenes pueden explorar su identidad y aumentar su autoconocimiento (Etura-Hernández et al., 2022). Por ello, es común que pasen largas horas frente a los medios digitales. Sin embargo, esto puede exponerlos/as a situaciones negativas que afecten tanto a su seguridad física como a su salud mental (Punamäki et al. 2007). De hecho, las principales preocupaciones de los padres y las madres se relacionan con el tiempo dedicado frente a la pantalla y la adicción a internet (Livingstone y Byrne, 2018).

Más concretamente, en España, el informe titulado "Beneficios y riesgos del uso de Internet y las redes sociales" (ONTSI, 2022) encontró que el 47% de las figuras parentales considera que el uso de la tecnología puede favorecer la aparición de algún tipo de adicción. A este respecto, según afirma Simon et al. (2019), una exposición prolongada a las pantallas puede generar en los/las adolescentes una "tolerancia" que los/las lleve a necesitar pasar más tiempo frente a ellas para sentirse satisfechos/as. En otras palabras, pueden desarrollar una dependencia o necesidad de estar conectados/as de forma constante, buscando estímulos y validación en línea para experimentar una sensación de bienestar. En contraposición, el uso excesivo de los dispositivos y servicios digitales puede fomentar el aislamiento social, provocar cambios en el comportamiento y promover un estilo de vida sedentario, aumentando así el riesgo de obesidad.

Asimismo, conviene resaltar que, debido a la omnipresencia y anonimato que brindan las TIC, estas pueden convertirse en herramientas poderosas para llevar a cabo actos de acoso y abuso en línea (Reche et al., 2022). Una encuesta llevada a cabo en 850 hogares españoles con hijos/as de entre 9 y 17 años observó que el 79% de estas familias expresaron inquietud ante la posibilidad de que sus descendientes fueran contactados por personas desconocidas, mientras que el 77% mostró preocupación por la posibilidad de que pudieran sufrir acoso en línea (Garmendia et al., 2019).

Achuthan et al. (2023) definen el ciberacoso o, en inglés, ciberbullying como una manifestación psicosocial y digital derivada del acoso tradicional. Representa un problema de alcance global que afecta principalmente a niños y niñas en edad escolar y adolescentes. No obstante, a pesar de que el ciberacoso y el ciberbullying son preocupaciones evidentes, Orosco y Pomasunco (2020) identificaron en su investigación sobre los peligros asociados al uso de las TIC en adolescentes varios riesgos clave a los que estos/estas jóvenes están expuestos/as. Estos incluyen prácticas como el sexcasting, que implica la transmisión de videos por webcam o la publicación de contenido sexual en redes sociales; la sextorsión, que constituye un chantaje basado en videos obtenidos a través de sexcasting o sexting; el sexting, que implica la creación y envío de imágenes propias con contenido erótico o pornográfico; el acceso a contenido inapropiado; y el grooming, una forma de violencia online en la cual un/una adulto/a se comunica con un/una menor con el propósito de ganarse su confianza con la intención de involucrarlo/a en actividades sexuales.

En consecuencia, considerando los riesgos a los que los niños, niñas y adolescentes se pueden enfrentar debido al uso inadecuado de las herramientas digitales, es fundamental resaltar la necesidad de establecer estrategias y medidas preventivas y protectoras.

Un ejemplo de ello es la Ley de Servicios Digitales (DSA). En el año 2022, el Parlamento Europeo y los Estados miembros de la Unión Europea aprobaron un conjunto de normas actualizado con el propósito de fomentar un entorno en línea más seguro y responsable. Esta legislación tiene como objetivo regular el ámbito digital, abordar el contenido ilícito y proteger los derechos fundamentales de los/las usuarios/as de internet.

Además, en España, tanto el Código Civil como la Ley de Protección de Datos establecen que la edad mínima para acceder a las redes sociales es de 14 años, con el fin de preservar la integridad de los/las menores. No obstante, se reconoce que muchos de ellos/ellas falsifican su información para registrarse (Bueno et al., 2014; Laso et al., 2011).

Por este motivo, a pesar de la implementación de medidas gubernamentales como las mencionadas anteriormente, la familia sigue desempeñando un papel crucial como la principal salvaguardia para que los niños, niñas y adolescentes puedan explorar nuevas actividades, como el ocio digital, en un entorno seguro. En este sentido, Sánchez-Martínez y Ricoy (2018) resaltan la función clave de los padres y las madres en la

educación mediática de sus hijos/as, enfatizando en la necesidad de brindar orientación y supervisión en el entorno digital.

En este contexto, es relevante destacar que, según Livingsgtone y Blum-Rose (2020), los padres y las madres con conocimientos tecnológicos limitados suelen experimentar ansiedad y preocupación en relación con el uso que sus hijos/as hacen de los dispositivos y servicios digitales. Estos sentimientos surgen, en parte, porque en ciertas ocasiones, las figuras parentales se sienten desorientadas frente a situaciones como el ciberacoso o la exposición a contenido inapropiado por parte de sus hijos/as. Abordando esta problemática, Jubany (2017) enfatiza en la importancia de que los/las progenitores/as adquieran una comprensión sólida de la tecnología para poder ofrecer orientación y apoyo a sus descendientes en lugar de adoptar una actitud de sobreprotección excesiva.

Para alcanzar este objetivo, es fundamental que los padres y las madres adopten un enfoque proactivo en la crianza digital (Blázquez, 2017) y se familiaricen con las diversas herramientas digitales que utilizan sus hijos/as. Esto les facilitará comprender la forma en que interactúan con dichas herramientas, permitiéndoles supervisar sus actividades en línea y comprender cómo emplean la tecnología digital (Loveless y Williamson, 2017). Este planteamiento se alinea con investigaciones previas, como la llevada a cabo por del Barrio y Ruiz (2014), quienes respaldan la idea de que:

“es preciso abordar la tecnología en términos de oportunidades para el futuro de nuestros jóvenes y eso exige un conocimiento de la influencia real y del impacto que están teniendo en la vida de los adolescentes, así como, una actitud positiva en el acercamiento a este mundo sin dejar de señalar los peligros que, como en tantos otros temas, aparecen cuando se pasa del uso al abuso” (p.572)

Igualmente, autores como Glatz et al. (2018) resaltan la necesidad de fomentar la autoeficacia parental no solo en el entorno offline, sino también en el online. Se ha observado que los padres y las madres que se perciben como más eficaces en general, abarcando todas las áreas de la crianza, también experimentan una mayor confianza en su capacidad específica para manejar cuestiones relacionadas con la crianza digital. Esto implica que aquellos/as padres y madres que tienen confianza en sus habilidades parentales globales también se sienten más seguros/as y capaces de abordar aspectos específicos relacionados con el uso de la tecnología por parte de sus hijos/as.

7. La parentalidad en la era digital

La crianza y educación de los niños, niñas y adolescentes constituyen una responsabilidad fundamental de la familia, especialmente de las figuras parentales. Los padres y las madres desempeñan un papel crucial en la promoción de valores, actitudes y comportamientos saludables y responsables que contribuyan al desarrollo integral de sus hijos/as. Por esta razón, varios autores señalan a la familia como el entorno más idóneo para fomentar el desarrollo personal, social e intelectual de los/las adolescentes, al mismo tiempo que los/las protegen de situaciones de riesgo (Martín y Rodrigo, 2013). Así pues, la parentalidad, considerada una de las tareas más complejas del ser humano, hace referencia a las actividades que la familia realiza durante el proceso de crianza de sus hijos/as para satisfacer sus necesidades y garantizar su seguridad y bienestar. Implica adquirir conocimientos, creencias y actitudes en relación con diversos aspectos, como la nutrición, salud, entorno físico y social, estimulación y aprendizaje de los/las hijos/as, entre otros (Cárdenas y Schnettler, 2015).

La Recomendación REC (2006)19 del Consejo de Europa sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva ha determinado que un buen ejercicio de la parentalidad requiere del desarrollo de competencias parentales, definidas por Rodrigo et al. (2009) como “el conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de forma flexible y adaptativa la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos” (p.117).

En esta línea, según Martín y Rodrigo (2013) existen una serie de principios que orientan la construcción de una parentalidad positiva y responsable. Estos principios incluyen: la formación de vínculos afectivos sólidos entre las figuras parentales y sus hijos/as; la creación de un entorno estructurado y seguro; la provisión de estímulos y apoyo adecuados; el reconocimiento de los logros y esfuerzos de los/las hijos/as; la capacitación de los padres y las madres para enfrentar los desafíos parentales; y la promoción de una educación sin violencia. Además, en el ejercicio de la parentalidad, es esencial considerar la satisfacción de las necesidades en consonancia con la etapa de desarrollo de los/las hijos/as, así como las cambiantes exigencias del ciclo de vida familiar y el contexto social circundante.

En la sociedad actual, las TIC están provocando cambios importantes en los roles y responsabilidades de las figuras parentales, así como en los entornos de crecimiento y

desarrollo de sus hijos/as. Estos cambios demandan que las familias ajusten sus enfoques y estrategias educativas para responder de manera efectiva a las nuevas necesidades de sus hijos/as (Modecki et al., 2022). Concretamente, el advenimiento de las TIC ha dado lugar a nuevas perspectivas sobre la parentalidad, alterando las funciones parentales, los espacios de educación, relación y comunicación, así como la configuración de la identidad familiar y los hábitos de ocio familiar (Vaquero, 2020). De hecho, un estudio llevado a cabo por Auxier et al. (2020) indica que la crianza de los/las hijos/as es percibida como más desafiante en comparación con hace veinte años por la mayoría de los padres y las madres, debido al impacto de la tecnología digital en la dinámica familiar.

La forma de crianza ajustada al entorno sociotecnológico actual ha recibido el nombre de “parentalidad digital”. Implica movilizar las competencias parentales, reconociendo tanto las ventajas que ofrecen los entornos digitales, como la inmediatez, la comunicación a distancia, la participación y la conectividad, como también los numerosos beneficios y cualidades propias de la parentalidad positiva en los espacios familiares físicos, como la calidez y el contacto físico. Por lo tanto, es importante destacar que el ejercicio de la parentalidad digital no debe considerarse como un sustituto, sino como un complemento que mejora la adaptación de las competencias parentales al contexto y las necesidades de los/las hijos/as (Vaquero, 2020). De hecho, autores como Livingstone y Helsper (2008) afirman que las prácticas específicas de crianza digital y la crianza general no son independientes, sino más bien constructos sinérgicos e interrelacionados. En este sentido, es probable que los padres y las madres utilicen habilidades y estrategias de mediación digital coherentes con su estilo y objetivo general de crianza.

Siguiendo a Vaquero (2020), la parentalidad digital se rige por tres principios fundamentales: presencialidad, progresividad y permisividad: la presencialidad implica que los padres y las madres estén presentes en la vida digital de sus hijos/as, brindándoles supervisión, orientación y protección; la progresividad implica adaptar de manera gradual y acorde a la edad y al desarrollo de los niños, niñas y adolescentes a las condiciones de uso de las tecnologías digitales, permitiendo un acceso responsable y seguro a medida que crecen; la permisividad se refiere a la actitud de las figuras parentales frente al acceso de sus hijos/as a las TIC, buscando un equilibrio entre establecer límites claros y promover la autonomía y la responsabilidad digital.

En 2021, PantallasAmigas, Twitter y la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) colaboraron para desarrollar un "decálogo para la

parentalidad digital positiva". Esta campaña ofrece diez recomendaciones destinadas a guiar a padres y madres en la tarea de educar de manera positiva a sus hijos/as, en un entorno hiperconectado, promoviendo su desarrollo pleno y saludable. Las pautas propuestas incluyen:

- Participar y compartir momentos de pantalla en familia. Esta práctica fomenta la presencia, el aprendizaje y la creación de vínculos, superando las barreras generacionales.
- Ser una influencia positiva mediante el buen ejemplo, aprovechando cada oportunidad para mostrar y promover prácticas, comportamientos y valores positivos
- Promover el uso consciente y crítico de las tecnologías digitales, alentando a los niños, niñas y adolescentes a cuestionar el qué, cómo y para qué utilizan las tecnologías, ayudándoles a encontrar un equilibrio adecuado
- Mantenerse actualizado/a y buscar la información necesaria para apoyar a la familia. Adquirir conocimientos sobre nuevas redes sociales o videojuegos populares contribuye a sentir un mayor control y generar confianza en relación con el potencial del ocio digital.

Con el objetivo de obtener una comprensión más amplia de cómo se configura la crianza en el entorno digital, la literatura científica ha estudiado diversos aspectos, tales como el uso que los padres y las madres hacen de las herramientas digitales (Baker et al., 2017; Kaşıkçı et al., 2014; Livingstone y Byrne, 2018; Mascheroni y Ólafsson, 2016), sus percepciones sobre la tecnología (Anderson et al., 2016; Livingstone et al., 2011; Racz et al., 2017; Sorbring, 2014; Wong et al., 2015) y los estilos de crianza que emplean (Ayas y Horzum, 2013; Özgür, 2016; Valcke et al., 2010).

En esta línea, se ha descubierto que factores sociodemográficos como el sexo, la educación y la edad de los padres y madres pueden ejercer una influencia tanto en su utilización de dispositivos y servicios digitales como en sus percepciones al respecto, afectando a sus enfoques de crianza en el entorno digital (Hargittai y Shafer, 2006; Indriana et al., 2023; Latipah et al., 2020; Nikken y Jansz, 2006; Ray, 2013)

Sin embargo, dado que las TIC siguen evolucionando y generando nuevas implicaciones para las familias, es importante destacar que el ámbito de estudio de la parentalidad digital es dinámico. Por lo tanto, investigaciones recientes han comenzado a

prestar atención a nuevas variables, como el número de hijos/as (Yaman et al., 2022) y el “modelaje”, el cual abarca no solo el comportamiento de las figuras parentales en el uso de las TIC, sino también su acceso a dispositivos y servicios digitales (Kucirnova y Sakr 2015; Plowman et al. 2008).

La literatura respalda la relevancia del modelaje parental como competencia clave, ya que los niños, niñas y adolescentes aprenden observando el comportamiento de sus cuidadores. Así pues, Arab y Díaz (2015) defienden que los padres y las madres deben guiar las actividades digitales de sus hijos/as y servir como modelos de uso responsable de la tecnología. Investigaciones más recientes, como las de Brito et al. (2017), han comprobado la repercusión de este hecho al constatar que el tiempo de pantalla de los/las hijos/as está vinculado al tiempo que las figuras parentales dedican a los dispositivos digitales, destacando, además, el papel crucial de los padres y madres no solo en modelar comportamientos frente a los medios, sino también en condicionar las preferencias de herramientas digitales. Así pues, sabiendo que hoy en día muchos/as padres y madres son usuarios/as habituales de las TIC, el uso de la tecnología por parte de las figuras parentales está correlacionado con el de sus hijos/as adolescentes (Vaala y Bleakley, 2015). De forma concreta, estudios como el de Hefner et al. (2019), descubrió que la participación problemática de los padres y las madres en el teléfono móvil es un predictor de la participación problemática de los niños, niñas y adolescentes en el teléfono móvil.

Lo dicho hasta aquí pone de relieve la necesidad de promover una parentalidad que fomente el uso responsable y seguro de la tecnología por parte de los/las hijos/as. En este sentido, investigaciones futuras deberían explorar las estrategias utilizadas por los padres y las madres para garantizar la seguridad digital de sus hijos/as y comprender cómo el uso de la tecnología por parte de estos/estas afectan sus competencias parentales.

7.1. Importancia de supervisar las actividades en línea de los/las hijos/as

La supervisión parental implica comportamientos relacionados con el cuidado de los/las hijos/as, como conocer su paradero y las actividades que realizan en diferentes entornos, como el hogar y la escuela. Su objetivo principal es asegurar que los niños, niñas y adolescentes participen en actividades apropiadas para su edad y nivel de desarrollo, brindándoles el apoyo y la orientación necesarios para su crecimiento y aprendizaje (Stattin y Kerr, 2000).

Con el inicio de la adolescencia, los/las jóvenes tienden a pasar menos tiempo en casa y más tiempo con sus iguales, lo que limita la supervisión directa por parte de las figuras parentales. Ante esta situación, los padres y las madres suelen utilizar estrategias de control, como establecer normas para salir de casa, solicitar información sobre los lugares que visitarán y requerir detalles sobre las personas con las que estarán y las actividades que realizarán. Sin embargo, la supervisión es un proceso bidireccional en el que influyen tanto el control ejercido por parte de las figuras parentales como la solicitud de información y el deseo de los/las hijos/as de compartir voluntariamente información sobre sí mismos/as y sus actividades con sus cuidadores principales (Stattin y Kerr, 2000).

En la actualidad, supervisar las actividades y el paradero de los/las adolescentes se ha vuelto un desafío no solo en el mundo offline, sino también en el online (Sánchez-Martínez y Ricoy, 2018).

La “supervisión parental digital”, también conocida como mediación digital, online, electrónica, virtual o en línea, implica que los padres y las madres actúen como intermediarios/as en las actividades en línea de sus hijos/as. El propósito de esta mediación consiste en protegerlos/as de posibles riesgos en el entorno digital, como el contacto con extraños/as o la visualización de contenidos inapropiados, violentos u ofensivos, al mismo tiempo que buscan fomentar un uso seguro y responsable de la tecnología (Navarro et al., 2022; Symons et al., 2019). En esta línea, investigaciones previas han demostrado que esta práctica disminuye la frecuencia de conductas de riesgo en línea (Cabello-hutt et al., 2018; Villanueva-Blasco y Serrano-Bernal, 2019) y contribuye al desarrollo de la ciudadanía digital de los/las adolescentes (Wang y Xing, 2018).

La supervisión parental del uso de la tecnología por parte de los/las hijos/as ha sido ampliamente investigada desde diferentes perspectivas teóricas. Esta diversidad de enfoques ha permitido la identificación de distintas estrategias de mediación digital. Según Livingstone et al. (2017), las estrategias de supervisión parental pueden abarcar varios niveles de involucramiento. Estos van desde una mera observación ocasional de las actividades en línea de los/las hijos/as hasta la utilización de herramientas de control parental que restringen el acceso a determinados contenidos o limitan el tiempo de pantalla.

Las primeras investigaciones sobre la supervisión parental en el uso de la tecnología por parte de los niños, niñas y adolescentes se centraron en el contexto de la televisión. En este contexto, Valkenburg et al. (1999) encontraron que las figuras parentales empleaban principalmente tres estrategias: la mediación activa, la mediación restrictiva y la co-vista. Investigaciones actuales afirman que estas estrategias de supervisión se han adaptado al uso de otros medios digitales, lo que explica su continua y amplia utilización en la actualidad (Clark, 2011).

No obstante, conviene subrayar que, Nikken y Jansz (2006) han observado un cambio en la estrategia de co-vista (co-view) hacia una estrategia de co-uso (co-use), también llamada juego conjunto (co-playing), especialmente cuando utilizan servicios y dispositivos digitales como internet y videojuegos. Otros investigadores se refieren a este enfoque de supervisión como "mediación participativa". Según Navarro et al. (2022), la mediación participativa se asemeja al uso conjunto, pero va más allá al incluir la utilización conjunta de plataformas tecnológicas con el fin de fortalecer las relaciones entre padres, madres e hijos/as. Este enfoque implica conocer las actividades virtuales e interacciones en las que participan los niños, niñas y adolescentes, monitorear las redes sociales en línea, comprender las interacciones en estos espacios digitales, aprender sobre el funcionamiento de las tecnologías y acercarse a la tecnología a través de sus hijos/as. Como consecuencia de la evolución en las normas parentales, orientándose hacia un enfoque más centrado en el/la adolescente y menos definido por estructuras de poder jerárquicas, estos autores afirman que la mediación participativa se ha convertido en una práctica común entre las figuras parentales.

Esta evolución resalta la importancia de adaptar las estrategias de mediación parental a medida que las tecnologías se desarrollan y cambian los patrones de uso.

En los últimos años, se han identificado prácticas de mediación parental que autores como Livingstone et al. (2017) han denominado mediación técnica, monitorización y mediación habilitadora, las cuales complementan y enriquecen el panorama de estrategias de supervisión parental en el entorno digital. Estos hallazgos sugieren que no existe un único tipo de supervisión parental en relación con las TIC e internet. De hecho, Livingstone y Helsper (2008) sostiene que las familias están constantemente buscando nuevas estrategias de supervisión para proteger a sus hijos/as en el ámbito digital.

Con el fin de ofrecer una comprensión más detallada de las estrategias de supervisión parental digital que actualmente utilizan las familias, a continuación, se describen algunas de ellas siguiendo las definiciones propuestas por Clark, (2011), Larrañaga et al. (2022), Livingstone et al. (2017), Livingstone y Helsper (2008), Nagy et al. (2023) y Nikken y Jansz (2006):

- **Mediación activa.** Esta estrategia también conocida como “mediación discursiva” se fundamenta en el diálogo y la interacción entre las figuras parentales y los/las hijos/as durante el uso de los medios digitales. Consiste en promover conversaciones significativas con los/las adolescentes acerca del contenido mediático que están consumiendo, con el objetivo de estimular su capacidad de reflexión crítica y proporcionarles pautas y orientaciones para que aprendan a protegerse de los riesgos y aprovechar al máximo las oportunidades que les ofrecen las herramientas digitales.
- **Mediación restrictiva.** Esta estrategia se basa en establecer reglas y limitaciones que restringen el acceso y uso de los medios digitales, como imponer restricciones en cuanto al tiempo de uso, la ubicación o el contenido, sin necesariamente abordar el significado o los efectos de dicho contenido. En otras palabras, se trata de imponer límites y prohibiciones directas en el uso de los dispositivos y servicios digitales por parte de los/las hijos/as.
- **Co-vista y co-uso:** La co-vista se refiere a la práctica de compartir de manera pasiva la experiencia mediática, como ver programas de televisión juntos, mientras que el co-uso implica una participación activa y conjunta de padres, madres e hijos/as en el uso de la tecnología, como jugar a videojuegos o navegar en internet juntos.
- **Mediación técnica.** Esta estrategia involucra el uso de herramientas y controles parentales tecnológicos con el fin de limitar el acceso a contenidos no deseados, establecer filtros de seguridad y/o bloquear sitios web inapropiados.
- **Monitorización.** La monitorización es una estrategia que implica una supervisión continua por parte de los padres y las madres sobre las actividades en línea de sus hijos/as. Esta práctica puede incluir la revisión de historiales de navegación, el seguimiento de redes sociales y estar atento a posibles situaciones de riesgo o comportamientos inapropiados.

- **Mediación habilitadora.** La mediación habilitadora es una estrategia que se centra en capacitar y empoderar a los/las hijos/as para utilizar la tecnología de manera responsable y segura. Esta estrategia combina elementos de la mediación activa, como la comunicación abierta y la reflexión crítica, con aspectos más controladores, como las restricciones técnicas y la monitorización. El objetivo principal de esta estrategia es proporcionar a los/las adolescentes un entorno en línea seguro en el cual puedan aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece la tecnología.
- **Mediación inversa.** Esta estrategia también conocida como “autorrevelación”, se refiere a la iniciativa tomada por los/las propios/as adolescentes al comunicar voluntariamente a sus progenitores/as situaciones desagradables que pudieran estar experimentando en línea, con el objetivo de buscar apoyo en ellos/ellos.

Otro enfoque ampliamente reconocido en la actualidad es la matriz propuesta por Valcke et al. (2010), que establece una relación entre la mediación parental de las tecnologías digitales y los estilos generales de crianza basados en el trabajo de Baumrind (1991). Este modelo define dos dimensiones de mediación parental: control y calidez. A partir de estas dimensiones, se genera una matriz que clasifica a los estilos de mediación en cuatro categorías: autoritativo, autoritario, permisivo y laissez-faire. El estilo autoritativo se caracteriza por establecer reglas claras y explicarlas para fomentar un comportamiento responsable y autorregulación. El estilo autoritario implica establecer reglas sin explicaciones, esperando obediencia y no estar abiertos al diálogo. El estilo permisivo se refiere a padres y madres que no establecen límites explícitos, sino que monitorean ocasionalmente y negocian con los niños, niñas y adolescentes. Por último, el estilo laissez-faire se caracteriza por la falta de control e involucramiento de las figuras parentales en las prácticas digitales de sus hijos/as.

Otros estudios como el realizado por Garmendia et al. (2019) han realizado su propia interpretación en cuanto a las estrategias de supervisión del uso de las TIC. Según esta investigación, se pueden agrupar estas estrategias en dos “macro-categorías”. En primer lugar, se encuentra la mediación habilitante, que abarca todas las formas de mediación activa relacionadas con el uso de internet y la seguridad en línea, promoviendo un enfoque positivo hacia la tecnología. Esta forma de mediación se centra en brindar apoyo, orientación e información a los/las hijos/as para que puedan utilizar las TIC de manera responsable y beneficiosa. En segundo lugar, se encuentra la mediación

restrictiva, que implica establecer límites en el tiempo de uso en línea o restringir ciertas actividades. Esta forma de mediación puede incluir el uso de software de control parental u otras herramientas que permitan a los padres y madres supervisar y regular el acceso de sus hijos/as a contenidos o funciones específicas de los dispositivos y servicios digitales. Según esta investigación, ambas formas de mediación, la habilitante y la restrictiva, tienen como objetivo principal promover un uso saludable y seguro de las TIC por parte de los/las hijos/as, pero se diferencian en los enfoques y estrategias utilizadas para lograr este propósito.

Asimismo, es importante destacar una perspectiva adicional en relación con los diversos enfoques de la supervisión parental digital, la cual ha sido presentada por Livingstone y Bober (2004). Estos autores hacen una distinción entre las dimensiones "material" y "simbólica" de la mediación parental. La dimensión material se refiere al grado en que los padres y las madres utilizan las tecnologías digitales ellos/as mismos/as y fomentan el acceso de sus hijos/as a los dispositivos digitales. Por otro lado, la dimensión simbólica se refiere a la promoción y apoyo de las prácticas digitales, establecimiento de normas y negociación en torno al uso de la tecnología.

Tras lo expuesto hasta aquí, conviene apuntar que la investigación en esta área de estudio no se ha limitado únicamente a la identificación de las prácticas de mediación digital implementadas por padres y madres en el contexto del uso de las TIC por parte de sus hijos/as, sino que también ha puesto énfasis en la evaluación de su eficacia. Sin embargo, es cierto que, hasta el momento, gran parte de la literatura científica relacionada con la supervisión parental se ha centrado principalmente en la primera infancia (Rudnova et al., 2023). Sin embargo, estudios como el de (Navarro et al., 2023) afirman que los padres y las madres diferencian las estrategias de mediación en la infancia y la adolescencia. Por esta razón, autores como Erickson et al. (2016) han subrayado la necesidad de llevar a cabo más investigaciones centradas en la etapa adolescente, con el propósito de comprender mejor las estrategias de mediación durante esta fase crucial del desarrollo.

Hasta el momento, se ha descubierto que, la forma en que los padres y las madres aplican la mediación parental restrictiva varía a lo largo del tiempo, alcanzando su punto máximo al final de la infancia y principios de la adolescencia. Este momento coincide con la etapa en que los/las jóvenes comienzan a usar dispositivos digitales de manera independiente, pero aún no han desarrollado completamente habilidades digitales y

autorregulación (Glatz et al., 2018). Por su parte, la mediación activatiende a disminuir a medida que los/las niños/as entran en la adolescencia, con un posible pico al final de la infancia (Padilla-Walker et al., 2012b).

Además, se ha observado que las figuras parentales adaptan sus estrategias de mediación según las preocupaciones específicas sobre los riesgos en línea. Aquellos/as con niños/as más pequeños/as se centran en el impacto de la tecnología en la cognición y el desarrollo, mientras que los padres y las madres de adolescentes mayores están más preocupados/as por el ciberacoso y la cibervictimización (Jeffery, 2020).

Igualmente, a medida que los/las hijos/as crecen, los padres y las madres pueden sentirse menos seguros/as de su capacidad para mediar de manera efectiva, participando menos en la mediación en general (Glatz et al., 2018; Livingstone y Helsper, 2008). Vaala y Bleakley (2015) sugieren que los niveles más bajos de mediación por parte de los padres y las madres de adolescentes mayores pueden reflejar la creciente individuación de los/las adolescentes y una menor preocupación de las figuras parentales por establecer reglas y límite. Estos hallazgos resaltan la importancia del tiempo de desarrollo en la mediación parental de tecnologías digitales, una consideración que aún no se ha abordado explícitamente en la teoría o medición de la mediación parental.

Asimismo, si bien existen varias escalas para medir la supervisión parental en el entorno digital, se presentan controversias principalmente relacionadas, por un lado, con la escasez de evidencia de validez, lo que plantea serias dudas sobre la capacidad de estos instrumentos para medir de manera precisa y confiable la mediación parental en el uso de las TIC por parte de los/las hijos/as (Modecki et al., 2022) y, por otro lado, tal y como hemos visto, también se presentan controversias vinculadas a las diferentes formas de medición incluidas en estos instrumentos. En otras palabras, cada escala tiene su propia interpretación del tipo de mediación. Esta falta de consenso en las formas de medir y definir la mediación digital dificulta la comparación y la interpretación de los resultados.

Es importante tener en cuenta que, en el contexto actual, donde los padres y las madres deben supervisar tanto las actividades en línea como las actividades analógicas de sus hijos/as, es crucial contar con herramientas de medición que reflejen esta realidad y permitan una evaluación integral de la mediación parental (Gil et al., 2022a). No obstante, a continuación, se discutirán los datos recabados sobre la eficacia de las estrategias de mediación mencionadas anteriormente.

Primero conviene resaltar que tradicionalmente se ha creído que la mediación restrictiva, como la limitación del tiempo de uso de internet, es altamente eficaz para proteger a los/las hijos/as de los riesgos asociados a la red (Turow y Nir, 2000). Sin embargo, investigaciones más recientes han demostrado que simplemente prohibir el acceso y uso de los dispositivos y servicios digitales durante un tiempo determinado no proporciona a los/las adolescentes las habilidades necesarias para utilizar estas tecnologías de manera responsable. En consecuencia, cuando se les permite nuevamente el acceso, vuelven a estar expuestos/as a los riesgos sin haber desarrollado las herramientas necesarias para identificarlos y combatirlos. Por tanto, se argumenta que es fundamental ir más allá de la simple limitación del tiempo de pantalla y considerar de manera activa las actividades y contenidos en los que los niños, niñas y adolescentes se involucran durante este tiempo (Livingstone y Blum-Ross, 2020). En línea con esta perspectiva, se observa una tendencia hacia la adopción de la mediación activa como una estrategia más eficaz, ya que permite a los/las adolescentes adquirir conciencia de los riesgos y desarrollar habilidades de navegación responsable (Anderson y Hanson, 2017).

La mediación técnica también puede adquirir una relevancia especial, ya que no todos los/las adolescentes están constantemente acompañados/as por sus padres y madres mientras navegan por internet. En este sentido, a pesar de que puedan recibir información acerca de los riesgos en línea, muchos de ellos/ellas, especialmente en las etapas iniciales de la adolescencia, enfrentan dificultades al tratar de aplicar dicho conocimiento en la práctica. En tales situaciones, resulta fundamental considerar el uso de filtros de control parental como una medida adicional para salvaguardar a los/las adolescentes de los riesgos asociados al uso de las TIC (Nagy et al., 2022). No obstante, según Méndez et al. (2020), este tipo de mediación plantea ciertos desafíos para los padres y las madres, ya que requiere poseer conocimientos tecnológicos y habilidades digitales para configurar y controlar dispositivos y aplicaciones.

Autores como Jiow et al. (2017) critican que la literatura existente sobre mediación parental ha pasado por alto la importancia de los conocimientos y habilidades necesarios para que los padres y las madres participen de manera efectiva. Es crucial que las figuras parentales cuenten con la información y habilidades adecuadas para participar activamente en la mediación y el uso conjunto, estableciendo límites apropiados. Como resultado de esta situación, los citados autores han propuesto otro enfoque llamado "mediación investigativa", que implica prácticas de búsqueda de información y

adquisición de habilidades, como evaluar visualmente contenidos digitales, buscar información en diversas fuentes, explorar videojuegos o participar en nuevas plataformas de redes sociales para comprenderlas mejor y buscar ayuda externa. En otras palabras, esta práctica representa las decisiones de los padres y las madres para aprender y utilizar la tecnología y las plataformas que utilizan sus hijos/as. Este tipo de mediación puede mejorar la eficacia de otras formas de mediación parental, permitiendo a los padres y las madres adaptar estrategias según la tecnología y las características individuales del niño, niña y adolescente.

Livingstone et al. (2017) sostienen que la práctica más efectiva es la mediación habilitante. Esta perspectiva reconoce que la tecnología es una parte integral de la vida de los/las jóvenes. En la mediación habilitante, los padres y las madres fomentan la autonomía y la toma de decisiones informadas por parte de sus hijos/as al mismo tiempo que establecen límites y aplican medidas de seguridad. De esta manera, se busca encontrar un equilibrio entre la protección y el fomento de la capacidad de los/las jóvenes para aprovechar las oportunidades educativas, sociales y creativas que ofrece el entorno digital.

Tras lo expuesto anteriormente, se evidencia la necesidad de adoptar enfoques más holísticos en la mediación parental digital. Reconociendo que las prácticas de mediación no deben limitarse únicamente a enfocarse en los riesgos asociados al uso de la tecnología, se destaca la importancia de maximizar los beneficios que ésta brinda. Autores como Modecki et al. (2022) han encontrado que un enfoque basado en los riesgos podría restringir el aprovechamiento de las diversas oportunidades que la red ofrece a los/las adolescentes. En este sentido, según Fidan et al. (2021), la conciencia de los riesgos que implica el uso de las TIC e internet puede influir en la adopción de un enfoque parental más restrictivo y autoritario. Contrariamente, cuando los padres y las madres se centran en los beneficios y oportunidades que la tecnología proporciona, es más probable que adopten un enfoque activo y participativo en la mediación parental.

En consecuencia, se destaca la importancia de que los/las progenitores/as estén informados/as sobre los riesgos y beneficios de la tecnología, y que desarrollen habilidades de mediación que promuevan un uso responsable y seguro de la tecnología por parte de sus hijos/as (Lim, 2018).

7.2. Tendencias de supervisión parental digital en los hogares españoles

Los resultados del informe “EU Kids Online Spain” realizado por Garmendia et al. (2019), en el cual participaron 850 familias españolas con hijos/as de edades comprendidas entre los 9 y 17 años, revelan que la mayoría de las figuras parentales emplean estrategias de mediación habilitantes. Entre las estrategias más comunes se encuentra explicar a los/las hijos/as porqué algunas páginas web pueden ser apropiadas o no para ellos/ellas (63%) y dialogar sobre las actividades que realizan en internet (60%). Por el contrario, se observó que compartir actividades con los/las hijos/as (23%) es una de las estrategias habilitantes menos practicadas por los/las progenitores/as.

En relación con la mediación restrictiva, el citado informe revela una disminución en el empleo de este tipo de estrategias a partir de 2015, a pesar de que en 2010 las familias españolas se situaban entre las más restrictivas de Europa. No obstante, es relevante resaltar que los hallazgos del informe “EU Kids Online” llevado a cabo por Smahel et al. (2020), el cual se basa en encuestas realizadas a internautas de 9 a 17 años pertenecientes a 19 países europeo, pone de relieve la existencia de una discrepancia entre las estrategias que los padres y madres afirman utilizar y cómo estas son percibidas por los/las hijos/as. En este sentido, se encontró que, en cuatro países, incluido España, más de la mitad de los niños, niñas y adolescentes afirmaron que sus padres y madres nunca o casi nunca habían entablado conversaciones con ellos/ellas acerca de sus actividades en internet.

Además, investigaciones previas sugieren que la supervisión de las TIC ha quedado rezagada en comparación con la monitorización de otros medios, como la televisión (Schmitt, 2000). Wang et al. (2005) reveló que el 61% de los padres y las madres informaron supervisar el uso de las TIC, mientras que apenas un 38% de los/las hijos/as indicaron la existencia de normas y límites en relación con el empleo de la tecnología

Por su parte, es importante señalar que se ha identificado una clara tendencia por parte de los/las progenitores/as a imponer restricciones con mayor frecuencia a las actividades de sus hijos/as de entre 9 y 12 años, en comparación con aquellos/as que tienen edades comprendidas entre los 13 y 17 años (Garmendia et al., 2019).

No obstante, a pesar de los datos expuesto anteriormente, conviene resaltar que no existe consenso en la literatura científica con respecto a las motivaciones que impulsan a los padres y a las madres a optar por un tipo de supervisión u otro. Investigaciones

señalan que factores vinculados a las características de las figuras parentales y los/las hijos/as pueden influir en la elección de un tipo u otro de estrategia (Sureda et al., 2010). Por ejemplo, en relación con la edad de los/las hijos/as, los hallazgos empíricos son consistentes tanto en España como en el ámbito internacional. A medida que los/las niños/as crecen, los padres y las madres tienden a utilizar todas las estrategias con menor frecuencia e intensidad (Symons et al., 2017). No obstante, siguen siendo limitados los estudios que han indagado a fondo en las relaciones multifacéticas entre la mediación parental y las características sociodemográficas (Nagy et al., 2023).

Estudios como el realizado por Çetinkaya y Sütçü (2016), mantienen que la falta de información acerca de los juegos en línea y una alfabetización digital insuficiente pueden aumentar las preocupaciones y temores de los padres y las madres, sugiriendo que aquellos/as con mayores conocimientos y habilidades digitales son más capaces de apreciar los beneficios de los juegos digitales y, en consecuencia, limitar su uso en menor medida. Por el contrario, Gong y Piller (2018), argumentan que los/las progenitores/as con una mayor alfabetización digital también son más competentes en la identificación de posibles riesgos, lo que conlleva a la imposición de restricciones aún más rigurosas. Estos hallazgos sugieren que, más allá del nivel de habilidades digitales en sí, la actitud y percepción de las figuras parentales hacia el juego en línea desempeñan un papel fundamental en la elección del tipo de supervisión.

Aarsand (2007) descubrió que, a pesar de que algunos padres y algunas madres no estén familiarizados/as con los videojuegos, pueden ser capaces de reconocer sus ventajas y oportunidades, aprovechando su falta de conocimiento como una herramienta para entablar conversaciones con sus hijos/as sobre los juegos. Esto los/las motiva a animar a sus hijos/as a que les expliquen las reglas para unirse con ellos/ellas a sus experiencias de juego online. Por el contrario, cuando los padres y las madres consideran que los videojuegos son una inversión inútil de tiempo, tienden a adoptar una mediación restrictiva. Esto demuestra una conexión compleja entre el conocimiento de los juegos y las estrategias de mediación, donde tener o no un conocimiento específico sobre los juegos no define su importancia en la vida familiar. Por su parte, es más importante que los/las progenitores/as demuestren predisposición y una percepción positiva hacia esta actividad, ya que esto influye en la elección de la modalidad de mediación a emplear.

8. Necesidad de implementar programas de educación parental que promuevan la parentalidad positiva digital

Tras lo expuesto hasta aquí y en base a los datos proporcionados por el INE (2022), se destaca que prácticamente todos los niños, niñas y adolescentes utilizan las TIC principalmente con fines de ocio digital. Esta tendencia está influyendo en la manera en que los padres y las madres desempeñan su rol parental, enfrentándose a nuevos desafíos relacionados con la supervisión, seguridad y desarrollo de competencias digitales en el entorno familiar (Modecki et al., 2022; Vaquero, 2020).

La adolescencia, como etapa vulnerable, puede propiciar comportamientos riesgosos vinculados al uso inadecuado de las TIC (Ciranka y van den Bos, 2021; McDool et al., 2020). Ante esto, las figuras parentales se ven desafiadas a mitigar los posibles peligros del uso tecnológico por parte de sus hijos/as, aprovechando al mismo tiempo las oportunidades que esta tecnología brinda (Livingstone et al., 2017).

Para lograrlo, investigaciones como la de Vaquero (2020), subrayan la importancia de que las figuras parentales adopten un enfoque híbrido y positivo hacia las tecnologías digitales como parte de su responsabilidad parental. Esto implica fomentar la adquisición de habilidades digitales para comprender las actividades digitales de sus hijos/as y proporcionar un apoyo adecuado. De igual modo, señala la necesidad de integrar el uso equilibrado de las TIC en la crianza, combinándolo con estrategias que promuevan el bienestar y desarrollo saludable de los niños, niñas y adolescentes.

A pesar del creciente interés de padres y madres por explorar nuevas formas de ejercer la parentalidad, principalmente a través de internet, donde se conectan con comunidades en línea y participan en programas y talleres relacionados con la crianza y educación de sus hijos/as, es crucial destacar que la mayoría de los programas y talleres existentes se enfocan predominantemente en los riesgos y desventajas del uso de las TIC e internet. Esta perspectiva negativa genera temor y preocupación en las familias, llevándolas a restringir tanto su propio uso como el de sus hijos/as. Asimismo, este enfoque exclusivo en los riesgos puede limitar el desarrollo de habilidades digitales y la búsqueda de comunidades en línea que brinden apoyo y enriquecimiento. De hecho, la restricción del uso de las TIC sin estrategias adecuadas amplía aún más la brecha en el aprendizaje y adaptación a estas herramientas (Wang et al., 2022). Por lo tanto, se destaca la necesidad de que los programas y talleres también ofrezcan estrategias y recursos para

abordar situaciones problemáticas en el entorno digital, promoviendo un enfoque equilibrado que fomente el uso responsable y seguro de las TIC.

En consonancia con Haenens et al. (2013), la tecnología constituye un óptimo soporte cuando se emplea a través de un enfoque positivo, resiliente y humano. Reconociendo que no todos los usos de la tecnología conllevan necesariamente un riesgo, peligro o dificultad, como argumentan Álvarez et al. (2013), se debe aunar esfuerzos para que los padres y las madres sean conscientes no solo de los riesgos, sino también de las oportunidades de aprendizaje y ocio compartido que la tecnología ofrece a las familias.

Ramírez-García y Aguaded-Gómez (2020) señalan que, especialmente en lo que respecta a la gestión de dispositivos y servicios digitales, hay una escasez de programas concretos en el ámbito de la parentalidad positiva. Sin embargo, dado el desafío que implica fomentar una parentalidad positiva, es comprensible que los padres y madres se sientan abrumados/as por la nueva responsabilidad de guiar a sus hijos/as en el entorno digital, lo que podría requerir apoyo. En este contexto, y reconociendo que todas las figuras parentales pueden beneficiarse de apoyos psicoeducativos para desempeñar de manera más efectiva su papel en la crianza (Álvarez et al., 2013), se pone de relieve la necesidad de más acciones formativas que ayuden a los/las progenitores/as a asumir esta nueva responsabilidad parental.

Como hemos señalado a lo largo de este capítulo y como también han afirmado autores como Fernández-Montalvo et al. (2015) los conflictos en el ámbito familiar debido a la presencia de dispositivos digitales se deben en gran medida a la carencia de información y formación en el ámbito digital por parte de los/las progenitores, contribuyendo significativamente a la creciente preocupación sobre los riesgos asociados al uso de las TIC. Sin embargo, según sostienen Ramírez-García y Aguaded-Gómez (2020), esta preocupación no se traduce en una iniciativa familiar para abordarla, especialmente a través de acciones formativas. Esto podría llevar a que los padres y las madres no asuman plenamente su responsabilidad parental, atribuyéndola a otros contextos, como la institución educativa (Martín-Criado et al., 2021). Por ende, la urgencia de proporcionar formación, la inquietud de las familias por la digitalización de sus hogares y la necesidad de fomentar una parentalidad positiva convergen de manera crucial en la necesaria orientación educativa a las familias, que puede llevarse a cabo de manera efectiva mediante programas de educación parental.

Siguiendo a Torío et al. (2015) y Vaquero (2020), para fomentar la parentalidad parental positiva es crucial que las familias se perciban como protagonistas de su tarea educativa, capaces de adquirir competencias parentales positivas. Por ello, autores como Rodrigo y Palacios (2010) consideran que la metodología más adecuada es aquella sustentada en el aprendizaje experiencial, posibilitando la reflexión, el análisis personal, el reconocimiento de prácticas educativas y sus consecuencias, así como la verbalización de los objetivos personales de cambio. Este aprendizaje experiencial requiere partir del empleo de situaciones de la vida cotidiana de las familias, transformándolas en experiencias educativas que permitan a los/las progenitores/as contrastar sus propias ideas y tender al cambio del comportamiento.

En el ámbito social y familiar, profesionales como los/las trabajadores/as sociales o educadores/as sociales tienen una posición privilegiada para identificar a las familias que requieren apoyo. Brindarles respaldo es crucial para mejorar sus capacidades en el desempeño de funciones parentales, especialmente en un entorno tecnológico en constante cambio (Cheung et al., 2015).

Adicionalmente, Wang et al. (2020) subrayan la necesidad de desarrollar intervenciones respaldadas por fundamentos teóricos y aquellas que evalúan su efectividad para alcanzar el éxito. Este enfoque resalta la necesidad de continuar investigando el impacto de las TIC en la dinámica familiar, centrándose en actividades de ocio compartidas y aspectos específicos de la parentalidad. Este conocimiento permitirá desarrollar acciones adaptadas a las actuales necesidades de las familias.

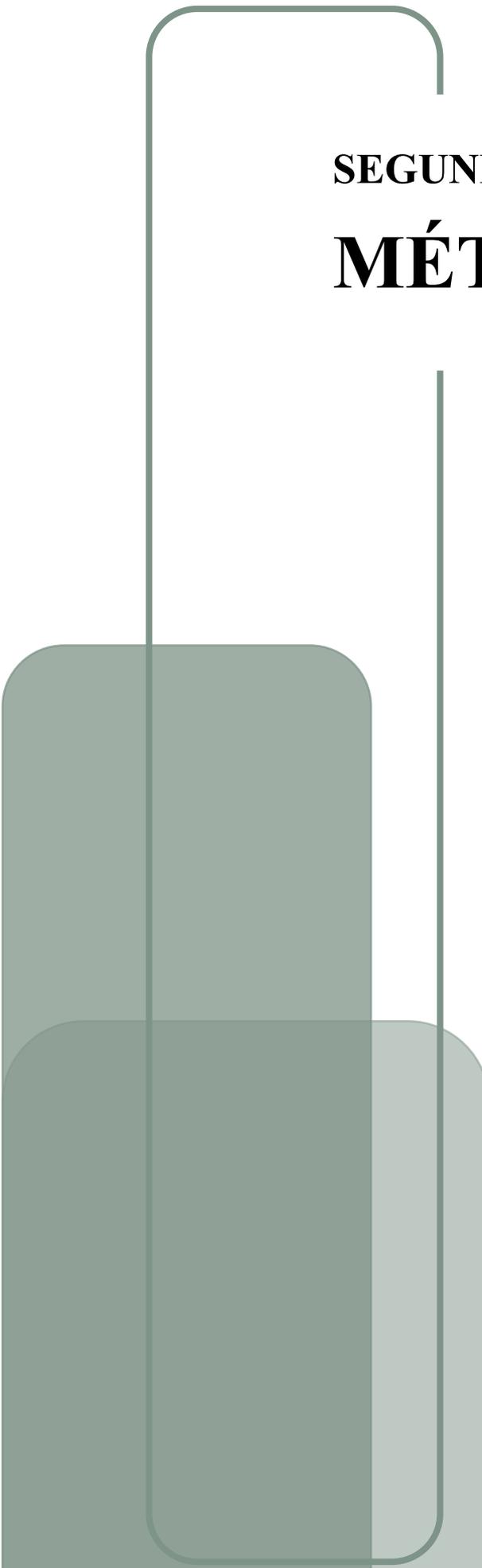
A este respecto, considerando que el ocio es un derecho humano básico y fundamental, compartido por todos/as los/las agentes involucrados/as en las prácticas educativas, se destaca la importancia de generar alternativas para la ocupación y disfrute del tiempo libre en familia, enriqueciendo las experiencias de ocio entre los/las miembros de la familia. En este contexto, se sugiere que la educación del ocio desempeñe un papel central en la integración de iniciativas compartidas en las familias, consolidando itinerarios de ocio diverso y enriquecedor, que incluyan espacios de ocio digital (Varela y Maroñas, 2019).

A pesar de los riesgos y dificultades asociados a la transformación del modelo social en el ámbito digital autores como Atuna et al. (2013) defienden que las tecnologías no deberían menoscabar el papel educativo de los padres y las madres. De hecho, estos

mismos autores enfatizan en la oportunidad de esta transformación para fortalecer la cohesión familiar y promover el diálogo intergeneracional a través del uso compartido de la tecnología con fines de ocio.

En este sentido, aunque la tarea de proporcionar ocio familiar puede ser desafiante debido a la diversidad de necesidades, habilidades e intereses en diferentes etapas de desarrollo, se sostiene la necesidad de considerar el uso de las TIC e internet como un recurso útil para el ocio familiar (Sharaievskaya, 2017). Por lo tanto, se aboga por políticas que destierren la visión única de estos medios como entes de ruptura familiar (Belmonte et al., 2021a). Para afrontar esta situación, Yaman et al. (2022) resaltan la importancia de fomentar la alfabetización digital, especialmente entre padres y madres, para adquirir habilidades parentales relevantes en el contexto actual. Sin embargo, es crucial no centrarse exclusivamente en la figura parental, sino abordar a todos/as los/las miembros de la unidad familiar. En este sentido, autores como Viñals (2013) señalan que, si bien hasta el momento, las iniciativas de promoción de un ocio saludable se han dirigido principalmente a adolescentes al ser estos/estas quienes más usan las TIC para este fin, también es necesario incorporar a otras personas de su entorno social más inmediato para motivarlos/as a participar en la promoción de acciones y actitudes positivas hacia el cambio. El cambio de actitud en los jóvenes carecerá de efectividad si no logramos modificar también la actitud de sus familias.

Por ello, se subraya la necesidad de promover una educación en ocio digital centrada en formar a las familias, tanto padres, madres como hijos/as, para un uso correcto y beneficioso de los medios digitales como actividades de ocio. En este sentido, proyectos como "Papás e Hijos", propuesto por Méndez y Davila (2012), ofrecen orientaciones para el uso adecuado y productivo de las tecnologías desde el entorno familiar, resaltando la relevancia de la preparación previa en el ámbito del ocio digital como uno de los retos actuales a abordar.



SEGUNDA SECCIÓN
MÉTODO

Capítulo 4. Diseño de la investigación

Los diseños de investigación en el campo de las ciencias humanas y sociales han girado en torno a dos grandes paradigmas: el modelo cuantitativo y el modelo cualitativo. Estas dos tendencias de investigación se han venido definiendo por contraste desde el siglo XIX (González y Ruiz, 2011). Por este motivo, en la literatura científica existen múltiples referencias que se dedican a repasar la denominada “guerra de paradigmas”, definiendo los distintos puntos de vista, procedimientos, técnicas de investigación, tipos de datos, ventajas y limitaciones correspondiente a un modelo u otro (ver tablas 4 y 5).

Por un lado, la visión empírico-analista, racionalista, de origen positivista, ligado al modelo cuantitativo pretende identificar patrones generales que caracterizan a la totalidad de una población a partir de una muestra representativa. Para ello, evalúa la relación existente entre aspectos o variables de las observaciones de la muestra y utiliza categorías predeterminadas para someter los datos obtenidos a análisis estadísticos. Por métodos de investigación cuantitativos se entienden los diseños experimentales, preexperimentales y cuasiexperimentales, así como la investigación por encuestas estructuradas, la utilización de instrumentos estandarizados de medición, los registros formales de observación, las técnicas estadísticas de análisis de datos, entre otras (Skinner et al., 2000).

Por otro lado, la visión interpretativa, crítica, fenomenológica, naturalista, humanista y etnográfica, ligada al modelo cualitativo pretende analizar casos concretos en su particularidad local y temporal, a través de actividades y expresiones de las personas en sus contextos, a fin de identificar la naturaleza profunda de las realidades, la relación y estructura dinámica. Por métodos de investigación cualitativos se entiende la recogida de información basada en la observación de comportamientos naturales, discursos y respuestas abiertas para la posterior interpretación de significados (Flick, 2007).

En contraposición con esta dicotomía, cada vez más investigadores/as consideran que el paradigma cuantitativo y cualitativo deben ser comprendidos como complementarios en vez de como excluyentes. De hecho, según Ugalde y Balbastre (2013):

cuando los estudios cuantitativos dan resultados contradictorios o inesperados, un análisis cualitativo puede ser usado como complementario para aclarar estos resultados, pero deben integrarse de tal manera que el segundo responda a las preguntas surgidas al terminar el primero (p.185).

Tabla 4*Diferencias entre la investigación cualitativa y cuantitativa*

Investigación cualitativa	Investigación cuantitativa
Centrada en la fenomenología y comprensión	Basada en la inducción probabilística del positivismo lógico
Observación naturista sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetiva	Objetiva
Inferencias de sus datos	Inferencias más allá de los datos
Exploratoria, inductiva y descriptiva	Confirmatoria, inferencial, deductiva
Orientada al proceso	Orientada al resultado
Datos “ricos y profundos”	Datos “sólidos y repetibles”
No generalizable	Generalizable
Holista	Particularista
Realidad dinámica	Realidad estática

Nota. (González y Ruiz, 2011, p.190)

Tabla 5*Ventajas y limitaciones de la investigación cualitativa y cuantitativa*

Investigación cualitativa	Investigación cuantitativa
Propensión a “comunicarse con” los sujetos del estudio, interrelación	Propensión a “servirse de” los sujetos del estudio, desvinculación
Se limita a preguntar	Se limita a responder
Comunicación más horizontal entre el/la investigador/a y los/las investigados/as, mayor habilidad para estudiar los factores sociales en un escenario natural	Comunicación vertical y despersonalizada, el contexto debe neutralizarse en un escenario experimental de laboratorio
Son fuertes en términos de validez interna, pero débiles en validez externa. Lo que encuentran no es generalizable a la población, aunque si transferible	Son débiles en términos de validez interna, pero fuertes en validez externa. Lo que encuentran es generalizable a la población, aunque no transferible
Preguntan a los cuantitativos: ¿Cuan particularizables son tus hallazgos?	Preguntan a los cualitativos: ¿Son generalizables tus hallazgos?

Nota. (González y Ruiz, 2011, p.190)

1. El marco de los métodos mixtos

Johnson et al. (2007) consideran la investigación de métodos mixtos como un tercer paradigma metodológico. Según estos/estas autores/as la elección y mezcla de los puntos de vista cuantitativo y cualitativo, la recopilación de datos, el modelo de análisis y técnicas de inferencia, entre otros, se caracterizan por la amplitud y profundidad de la comprensión que genera la perspectiva cualitativa sumada a los de la corroboración cuantitativa. En otras palabras, la metodología mixta confiere una mayor “confianza, validez y comprensión de los resultados” (Ugalde y Balbastre, 2013, p.186) Por tanto, si bien es cierto que la metodología de métodos mixtos posee un estatus epistemológico no reconocido por toda la comunidad científica (Freshwater y Cahill, 2013), en la actualidad

esta estrategia de investigación ha ido ganado relevancia (Di Silvestre, 2008). Así, tal y como afirman Hernández et al. (2003), los diseños mixtos:

[...] representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas [...] agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques (p.21)

No obstante, hay que tener en cuenta que son los objetivos de la investigación los que determinan la necesidad de combinar en paradigmas mixtos los elementos constitutivos de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, así como la posibilidad de realizar diferentes combinaciones entre sus tres componentes formales: diseño, datos y análisis (Grotjahn, 1987). Por esta razón, existen muchos modelos de metodologías mixtas con diseños e intenciones diferentes. Además, cabe destacar que, la relación entre lo cuantitativo y cualitativo depende de la decisión del investigador o la investigadora. Este/Esta puede escoger tanto la predominancia del paradigma (estatus de igualdad o de dominancia) como decidir su ubicación en el proceso (concurrente o secuencial) (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). En esta línea, Creswell y Plano (2011), definen cuatro diseños básicos de métodos mixtos:

- El diseño paralelo convergente.
- El diseño secuencial explicativo.
- El diseño secuencial exploratorio.
- El diseño incrustado.

Siguiendo esta información, es relevante mencionar que, tal y como se evidenciará en el siguiente apartado, los objetivos de la presente Tesis Doctoral requirieron un enfoque de métodos mixtos, compuesto por cinco estudios.

Específicamente, entre los cuatro diseños de investigación previamente mencionados, se siguió el "diseño paralelo convergente". Bajo este enfoque, se aprovecharon los resultados cualitativos para profundizar y explicar los hallazgos cuantitativos, con el objetivo de triangular la información. Según Nuñez (2017), entre las diferentes modalidades de métodos mixtos, como triangulación, complementariedad, desarrollo, iniciación y expansión, la modalidad de triangulación destaca por su énfasis en la corroboración de los dos tipos de datos, buscando convergencia y correspondencia

en los resultados de diferentes métodos. Varios autores, como el citado autor, respaldan la relevancia de este tipo de diseños, especialmente en áreas de investigación innovadoras y poco exploradas.

2. Objetivos de la investigación

A continuación, se presentan tanto los objetivos generales de esta Tesis Doctoral como los objetivos específicos de cada uno de los estudios que la conforman.

2.1. Objetivos generales

1. Definir las características entre el ocio digital en familia y elementos relacionados con los estudios de parentalidad como son la supervisión parental y las competencias parentales.
2. Aportar una visión analítica del papel del ocio digital en familia desde una perspectiva constructivista y positiva de la tecnología como medio para el desarrollo familiar.
3. Facilitar líneas estratégicas para el desarrollo de programas de intervención familiar.

2.2. Objetivos específicos

Estudio 1: Parentalidad y ocio digital en familia: validación de las escalas de la investigación

El propósito del primer estudio es realizar un análisis exhaustivo de la interacción de padres y madres con la tecnología digital. Esto implica comprender los diversos usos que le dan, la frecuencia de participación en actividades de ocio digital tanto en el ámbito familiar como de forma individual, así como investigar las percepciones que tienen sobre estas actividades. Además, se busca indagar si existe una correlación entre la participación en actividades de ocio digital y las percepciones de los/las progenitores/as respecto a esta forma de entretenimiento. Asimismo, este estudio tiene como objetivo evaluar el impacto del uso de las TIC por parte de los/las hijos/as en actividades de ocio digital en la supervisión parental y en las competencias parentales.

Para alcanzar estos objetivos, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar una escala para analizar el tipo y frecuencia de uso de las TIC por parte de los progenitores/as.

- Diseñar una escala que identifique las actividades de ocio digital realizadas tanto en familia como en solitario y su frecuencia.
- Adaptar una escala para identificar las diversas percepciones de los progenitores/as acerca del ocio digital.
- Investigar si existe una relación entre la participación en actividades de ocio digital en familia y las percepciones sobre el ocio digital.
- Construir una escala para evaluar la autopercepción de los padres/madres en lo que respecta a su supervisión parental.
- Crear una escala para evaluar la autopercepción de los padres/madres acerca de su competencia parental.
- Profundizar en la comprensión de los patrones identificados, explorando las experiencias, actitudes y percepciones de los padres y las madres en relación con el uso de la tecnología digital en el contexto familiar.

Estudio 2: Perfiles de padres y madres en el ocio digital: supervisión parental y competencias parentales

El objetivo del segundo estudio es identificar y analizar diversos perfiles parentales en relación con su uso de las TIC, sus percepciones sobre el ocio digital y su participación en estas actividades, ya sea en compañía de sus hijos/as o de manera individual. Posteriormente, se examinará la relación entre los perfiles identificados en los progenitores/as y la supervisión parental, así como su conexión con las competencias parentales.

En línea con este propósito, también se busca profundizar en los factores subyacentes que contribuyen a la formación de los perfiles parentales identificados cuantitativamente, explorando las experiencias, actitudes y percepciones de los padres y las madres.

Estudio 3: El papel de la percepción y el uso de las TIC por parte de las figuras parentales en la participación en el ocio digital: un análisis de mediación

El tercer estudio pretende examinar la compleja relación que existe entre la percepción de las madres y los padres sobre el ocio digital, su uso de las TIC, su participación en actividades de ocio en compañía de sus hijas e hijos y su involucramiento en actividades de ocio digital de manera individual. Además, se investigará específicamente cómo la participación conjunta en juegos online influye en la

participación en solitario por parte de los padres y las madres en actividades de esta índole, a través de la mediación de la percepción sobre el ocio digital y el tipo de uso que hacen de las TIC.

Paralelamente, para enriquecer la comprensión de este fenómeno se explorará las experiencias, actitudes y percepciones de las madres y los padres a fin de captar las narrativas individuales y contextuales que subyacen a las relaciones identificadas cuantitativamente.

Estudio 4: El papel del ocio digital compartido en la relación entre la supervisión parental y las competencias parentales

El cuarto estudio se propone analizar la relación entre la supervisión parental, el co-uso de actividades de ocio digital y las competencias parentales. Además, se examinará concretamente cómo la supervisión de las actividades de ocio digital realizadas por los/las adolescentes influye en la capacidad de los padres y las madres para organizar el entorno educativo familiar, a través de la mediación de la participación conjunta en estas actividades.

De forma simultánea, con la intención de profundizar en la comprensión de este fenómeno, se investigarán las vivencias, actitudes y perspectivas de las madres y los padres para capturar las narrativas individuales y contextuales que guarden relación con las relaciones identificadas.

Estudio 5: Percepción de los padres y las madres sobre las actividades de ocio digital en familia y su impacto en la parentalidad

El quinto estudio, pretende profundizar en las opiniones, creencias y experiencias de las figuras parentales con hijos/as adolescentes (11-17 años) en torno al impacto de las TIC en la realización de actividades de ocio digital en el ámbito familiar y en aspectos relacionados con la parentalidad. Para lograr este propósito, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- Explorar el acceso a las TIC y su uso por parte de las familias.
- Indagar en cómo las TIC han influido en aspectos de la parentalidad, como la supervisión parental y el desarrollo de competencias parentales.

- Comprender el papel del ocio digital en el contexto familiar, así como conocer la percepción y el significado que las figuras parentales atribuyen a este tipo de actividad.

Posteriormente, se indagará acerca de la presencia de un discurso desigual en relación con los temas identificados, considerando los atributos de sexo y edad de los/las participantes, así como la edad de hijos/as.

3. Hipótesis de la investigación

A continuación, y tomando en consideración la literatura científica existente sobre este campo de estudio, se presentan las hipótesis formuladas en cada estudio.

Hipótesis del Estudio 1

- Hipótesis 1: Se espera que los hombres, las figuras parentales más jóvenes, residentes en zonas urbanas, con un alto nivel educativo y empleados utilizarán con mayor frecuencia los dispositivos y servicios digitales con fines lúdicos y de ocio. En contraste, se espera que las familias monoparentales sean quienes menos recurran a las TIC para este fin.
- Hipótesis 2: Se espera que los hombres, las figuras parentales más jóvenes, residentes en zonas urbanas, con un alto nivel de estudios y empleados sean quienes más participen en actividades de ocio digital en familia. Por el contrario, se anticipa que las familias monoparentales tiendan a involucrarse menos en este tipo de actividades en el contexto familiar, al igual que aquellas con más de un hijo, especialmente cuando estos son mayores.
- Hipótesis 3: Se espera que los hombres, las figuras parentales más jóvenes y con un alto nivel de estudios sean quienes presenten una percepción más positiva sobre el ocio digital. Por el contrario, se espera que las familias monoparentales presenten una percepción menos positiva sobre este tipo de actividad.
- Hipótesis 4: Se espera que los hombres, las figuras parentales más jóvenes, con un alto nivel de educación y con un único hijo o hija en la etapa de la adolescencia temprana (11-13 años) supervisarán en mayor medida las actividades en línea de sus descendientes. En contraste, se anticipa que las familias monoparentales mostrarán un nivel de supervisión más reducido.

Hipótesis 5: Se espera que las mujeres, las figuras parentales más jóvenes, con un mayor nivel de educación, menos hijos y aquellos con hijos específicamente en la etapa

de la adolescencia temprana (11-13 años) demostrarán un mayor nivel de competencias parentales. En contraposición, se anticipa que las familias **monoparentales exhibirán un menor grado de competencias parentales.**

Hipótesis del Estudio 2

- Hipótesis 1: Se espera que las figuras parentales que usan más las TIC tienen una percepción positiva del ocio digital y participan en actividades en línea, ya sea con sus hijos/as o de forma individual, posean un mayor conjunto de habilidades parentales relacionadas con la supervisión de las actividades digitales de sus hijos/as y la orientación en el uso de las TIC.
- Hipótesis 2: Se espera que las figuras parentales más jóvenes y con un nivel educativo más alto, al hacer un uso más frecuente de las TIC, tienen una percepción positiva del ocio digital y participan en actividades en línea, ya sea con sus hijos/as de forma individual, poseen un mayor conjunto de habilidades parentales relacionadas con la supervisión de las actividades digitales de sus hijos/as y la orientación en el uso de las TIC.

Hipótesis del Estudio 3

- Hipótesis 1: Se espera que la participación conjunta en actividades de ocio digital con hijos/as tenga un impacto significativo (X) en su participación en solitario (Y).
- Hipótesis 2: Se plantea que la percepción del ocio digital (M_1) de las madres y los padres media la relación entre la participación en actividades de ocio digital con hijos/as (X) y su participación en solitario (Y).
- Hipótesis 3: Se anticipa que el uso de las TIC por parte de las madres y los padres (M_2) actúe como mediador en la relación entre la participación en actividades de ocio digital con hijos/as (X) y su posterior participación en solitario (Y).

Hipótesis del Estudio 4

- Hipótesis 1: La supervisión parental está positivamente relacionada con el desarrollo de competencias parentales.
- Hipótesis 2: El co-uso de actividades de ocio digital actúa como mediador en la relación entre la supervisión parental y las competencias parentales.

Hipótesis del Estudio 5

Es importante destacar que, en este estudio, dada su naturaleza cualitativa y su enfoque exploratorio y descriptivo, no se formularon hipótesis antes de iniciar la investigación. En cambio, se plantearon preguntas de investigación pertinentes al objetivo del estudio con la intención de profundizar y triangular la información en el área de estudio. Para consultar estas preguntas, se sugiere dirigirse al apartado “3.1. Diseño de la guía de preguntas” del capítulo 6.

Capítulo 5. Método cuantitativo

La presente Tesis Doctoral se enmarca en un diseño de investigación mixto, tal y como se fundamentó en el capítulo 4. Sin embargo, debido a la diversidad de técnicas empleadas en las partes cuantitativa y cualitativa, se considera necesario dedicar un capítulo específico para describir detalladamente los/las participantes, instrumentos, procedimiento y análisis de datos utilizados en cada dimensión.

Esta subdivisión busca ofrecer una comprensión más integral de las metodologías, resaltando la contribución única de cada enfoque y subrayando la meticulosa planificación en ambos enfoques para la construcción del conocimiento científico en esta área de estudio.

A continuación, se abordará la parte cuantitativa de los estudios.

1. Participantes

En este apartado se expondrán los datos mostrados en la tabla 6, en la cual se presentan las características sociodemográficas de los/las participantes de la investigación cuantitativa, correspondiente a los Estudios 1, 2, 3 y 4.

La muestra está constituida por un total de 1200 figuras parentales residentes en las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas de España (CCAA), donde el 79.4% son madres ($n=953$) y el 20.6% son padres ($n=247$), con una media de edad de 46.61 años ($\sigma=5.33$), dentro un rango que se extendía desde los 28 hasta los 69 años.

Por un lado, el 22.3% de los progenitores y progenitoras reside en el sur de la península, en las CCAA de Extremadura y Andalucía, así como en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Sin embargo, al considerar el número de participantes por CCAA, se destaca que Canarias es la que cuenta con la mayor participación ($n=261$), seguida por Madrid ($n=259$) y Andalucía ($n=185$). Por otro lado, en relación con el hábitat, el 52.9% de la población participante reside en zonas urbanas, el 36.8% en localidades o pueblos, y únicamente el 10.3% en áreas rurales o núcleos pequeños con población menor a 5000 habitantes.

Los padres y madres del presente estudio se caracterizan por poseer un nivel educativo alto. Específicamente, el 43.4% cuenta con una diplomatura universitaria, grado universitario o licenciatura. Además, durante el periodo de recolección de datos, el 66% se encontraba exclusivamente trabajando, mientras que el 16.2% combinaba estudios y empleo de manera simultánea.

En relación con la situación laboral, un 75.9% manifestó ser trabajadores/as activos/as. Dentro de este grupo, un 63.9% son trabajadores/as por cuenta ajena y un 12.3% son trabajadores/as autónomos/as. Sin embargo, es importante señalar que dentro del 23.7% de la población inactiva, 42 personas se encontraban en un Expediente de Regulación Temporal de Empleo (ERTE), una situación excepcional surgida a raíz de la pandemia de COVID-19.

Con respecto a la diversidad familiar, este estudio incluye las respuestas de 932 padres y madres que indicaron formar una familia heteroparental, siendo esta la estructura familiar más frecuente (77.7%). En segundo lugar, se encuentra la familia monoparental (12.7%), donde el 13.5% está compuesta por madres junto a sus hijos/as, y el 9.3% por padres junto a sus hijos/as.

Finalmente, en cuanto al número promedio de hijos/as, se observa que es de 1.94 ($\sigma=.632$) por progenitor/a. Además, se destaca una mayor participación de progenitores/as con hijos varones en edades comprendidas entre 11 y 13 años (35.3%).

Tabla 6*Características sociodemográficas de los/las participantes de la investigación*

Variables	n	%	\bar{x} (σ)
Sexo			
Mujer	953	79.4	
Hombre	247	20.6	
Edad			
			46.61 (5.33)
De 28 a 44 años	389	32.4	
De 45 a 49 años	459	38.3	
De 50 a 69 años	340	28.3	
CCAA			
Andalucía	185	15.4	
Aragón	17	1.4	
Asturias	67	5.6	
Baleares	24	2	
Canarias	261	21.8	
Cantabria	1	0.1	
Castilla-La Mancha	88	7.3	
Castilla y León	93	7.8	
Cataluña	28	2.3	
Comunidad Valenciana	52	4.3	
Extremadura	81	6.8	
Galicia	9	0.8	
Madrid	259	21.6	
Melilla	1	0.1	
Murcia	2	0.2	
Navarra	8	0.7	
País Vasco	13	1.1	
La Rioja	11	0.9	
Lugar de residencia			
Ciudad	635	52.9	
Localidad o pueblo	442	36.8	
Zona rural o núcleo pequeño	123	10.3	
Nivel educativo			
Sin estudios	2	0.2	
Educación Primaria o EGB	45	3.8	
Educación Secundaria o Graduado	93	7.8	
Escolar			
Formación profesional Grado Medio	95	7.9	

Formación profesional Grado Superior	153	12.8	
Bachillerato	159	13.3	
Diplomatura universitaria	213	17.8	
Grado universitario o licenciatura	308	25.7	
Posgrado (Máster y/o doctorado)	132	11	
Situación académica actual			
Solo estudio	59	4.9	
Solo trabajo	792	66	
Estudio y trabajo	194	16.2	
Ni estudio, ni trabajo	155	12.9	
Situación laboral			
Desempleado/a	214	17.8	
ERTE	42	3.5	
Trabajo por cuenta ajena	148	12.3	
Trabajo por cuenta propia	767	63.9	
Jubilado/a o pensionista	29	2.4	
Tipo de familia			
Familia monoparental	152	12.7	
Familia heteroparental	932	77.7	
Familia homoparental	2	0.2	
Familia reconstituida	80	6.7	
Familia extensa	34	2.8	
Número de hijos/as			1.94 (.63)
1	279	23.3	
2	716	59.7	
3 o más	205	17.1	
Hijos de 11 a 13 años			
No	776	64.7	
Sí	424	35.3	
Hijos de 14 a 15 años			
No	940	78.3	
Sí	260	21.7	
Hijos de 16 a 17 años			
No	983	81.9	
Sí	217	18.1	
Hijas de 11 a 13 años			
No	857	71.4	
Sí	343	28.6	
Hijas de 14 a 15 años			
No	965	80.4	

Sí	235	19.6
Hijas de 16 a 17 años		
No	1025	85.4
Sí	175	14.6

Nota. Elaboración propia.

2. Instrumentos

Se desarrolló un cuestionario destinado a padres y madres con hijos e hijas en edad adolescente (11-17 años), compuesto por dos secciones. La primera parte recopiló las variables sociodemográficas, detalladas en la tabla 6. En la segunda sección, se presentaron las cinco escalas que se describirán a continuación.

Antes de presentar las escalas desarrolladas para la investigación cuantitativa, es fundamental resaltar que la validación de todos los instrumentos está exhaustivamente documentada en el Estudio 1. Además, también resulta esencial destacar un aspecto crucial relacionado con su diseño. La literatura académica respalda la noción de que, en una Escala Tipo Likert con una puntuación impar, como por ejemplo una escala de 1 a 5, las personas suelen inclinarse hacia los valores intermedios o la categoría central. En contraposición, una escala con puntuación par tiende a propiciar una tendencia hacia uno de los extremos, lo cual contribuye a una mayor amplitud y validez en las respuestas obtenidas (Aiken, 1983; Lozano et al., 2008; Weng, 2004). Por esta razón, en el marco de esta Tesis Doctoral, se ha tomado la decisión de desarrollar escalas tipo Likert en un rango de 1 a 6. Asimismo, es importante considerar que la popularidad de la Escala Tipo Likert se fundamenta en su facilidad de aplicación y su adaptabilidad a diversos contextos de evaluación. Estas escalas se encuentran omnipresente en el campo de la medición de actitudes, opiniones, preferencias, creencias y otros ámbitos relacionados (Likert, 1932).

Conviene mencionar que esta decisión, junto con otras de importancia relacionada con la construcción del instrumento, se llevó a cabo considerando las recomendaciones de dos expertos en la materia y metodología.

2.1. Escala de Uso de las TIC (Gil et al., 2020) (Estudios 1, 2 y 4)

Este instrumento ad hoc consta de 15 ítems. Las personas participantes, tanto padres como madres, completaron una escala tipo Likert con una gradación de 1 a 6 (donde 1 equivale a "nada" y 6 a "mucho"), indicando la frecuencia con la cual empleaban las TIC en diversas actividades. Este instrumento tiene como objetivo explorar dos

dimensiones principales: por un lado, el uso de dispositivos digitales en actividades de ocio y lúdicas, por otro lado, la utilización de dichos dispositivos para tareas instrumentales relacionadas con el ámbito laboral, académico y/o administrativo. Presenta unos índices de ajuste óptimos (RMSEA=.068; CFI=.954; TLI=.937; SRMR=.033), una buena fiabilidad total ($\omega=.87$), así como de los dos factores que explora: Uso lúdico y de ocio, recogido en 9 ítems ($\omega=.77$) y Uso instrumental, recogido en 6 ítems ($\omega=.76$).

Para su diseño se tomó como referencia el listado de actividades realizadas en línea de la Encuesta sobre Equipamiento y Utilización de Tecnologías de la Información y Comunicación en los Hogares (INE, 2019) y el contenido presentado en la sección "Usos y Costumbres de los Españoles en las Redes" del informe "Sociedad Digital en España 2019" (Fundación Telefónica, 2019).

Es importante mencionar que la validación de esta escala mostrada en el Estudio 1, desempeñó un papel fundamental en la presentación de nuestra contribución titulada "Perfil de los padres y las madres que usan las TIC para ocio digital" en el 9th International Congress of Educational Sciences and Development, que se llevó a cabo de manera virtual del 20 al 22 de octubre de 2021. Esta comunicación se encuentra publicada en el libro de resúmenes de dicho congreso (Gil et al., 2021). Además, esta misma escala fue utilizada en una comunicación en formato póster titulada "Determinantes sociodemográficos de padres y madres en el uso de las TIC: Actividades de ocio digital y tareas administrativas-laborales." Esta contribución fue presentada en el Segundo Congreso Anual Internacional de Estudiantes de Doctorado de la Universidad Miguel Hernández de Elche, que se llevó a cabo de manera virtual los días 3 y 4 de febrero de 2022. Dicha comunicación también ha sido publicada en el libro de actas correspondiente (Gil et al., 2022c).

2.2. Escala de Actividades de Ocio Digital (Gil et al., 2020) (Estudios 1, 2, 3 y 4)

Este instrumento ad hoc consta de 7 ítems. Los/las participantes del estudio completaron una escala tipo Likert con una gradación de 1 a 6 (donde 1 equivale a "nada" y 6 a "mucho"), indicando la frecuencia con la que realizan diferentes actividades de ocio digital en solitario, junto con los/las hijos/as o junto con estos/as y la pareja simultáneamente. Esta escala tiene como propósito analizar en qué medida se involucran en tres modalidades de actividades de ocio digital: juego online, actividades culturales

online y actividades de entretenimiento online. Presenta unos índices de ajuste óptimos (RMSEA=.044; CFI=.99; TLI=.99; SRMR=.004), una alta fiabilidad total ($\omega=.90$) así como de cada uno de los factores: *Juego online*, recogido en 2 ítems ($\omega=.78$); *Actividades culturales online*, recogido en 3 ítems ($\omega=.72$) y *Actividades de entretenimiento online*, recogido en 2 ítems ($\omega=.78$).

Conviene mencionar que, al igual que en la creación de la escala previamente mencionada sobre el Uso de las TIC, se tomó como referencia la "Encuesta sobre Equipamiento y Utilización de Tecnologías de la Información y Comunicación en los Hogares" (INE, 2019) y el informe "Sociedad Digital en España 2019", elaborado por la Fundación Telefónica (2019).

La creación de esta escala resultó fundamental en la elaboración de la contribución titulada "El ocio digital compartido en familias con hijos e hijas adolescentes", la cual ha sido aceptada para su presentación en el "I Congreso Internacional de Transición a la Vida Adulta de la Juventud del Sistema de Protección", celebrado del 29 de noviembre al 1 de diciembre de 2023. Actualmente, estamos a la espera de su publicación en el libro de actas del congreso.

2.3. Escala de Percepción sobre el Ocio Digital (adaptada de Ragheb y Beard, 1982) (Estudios 1, 2 y 4)

Este instrumento, desarrollado mediante la traducción y adaptación de la Escala de Actitud de Ocio de Ragheb y Beard (1982), consta de 17 ítems. Los/las participantes completaron una escala tipo Likert con una graduación de 1 a 6 (donde 1 equivale a "totalmente en desacuerdo" y 6 a "totalmente de acuerdo"), expresando su grado de acuerdo con una serie de afirmaciones. Estas afirmaciones pretenden evaluar la percepción cognitiva, conductual, social y del tiempo relacionada con las actividades de ocio digital. Presenta unos índices de ajuste óptimos (RMSEA=.087; CFI=.97; TLI=.95; SRMR=.021), una alta fiabilidad total ($\omega=.92$) y de los factores que explora: *Percepción cognitiva*, recogido en 4 ítems ($\omega=.79$); *Percepción conductual*, recogido en 5 ítems ($\omega=.81$); *Percepción social*, recogido en 5 ítems ($\omega=.81$) y *Percepción del tiempo* recogido en 3 ítems ($\omega=.56$).

Es importante destacar que hemos preparado un artículo que detalla el proceso de adaptación de esta escala, el cual ha sido aceptado y está a la espera de ser publicado en la revista "Leisure Science" (Gil et al., 2023).

Traducción y adaptación de la Escala de Ragheb y Beard (1982) al contexto del estudio

Esta escala surge a partir de la traducción y adaptación tanto al español como al contexto del estudio la Escala de Actitudes de Ocio elaborada por de Ragheb y Beard (1982). Para ello, se siguieron las directrices de la Comisión Internacional de Test (Hernández, et al., 2020). Específicamente, se empleó la estrategia de traducción inversa (Hambleton y Patsula, 1998), en la cual un equipo de investigadores/as de la Universidad de La Laguna (ULL) y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULL), con un alto dominio del inglés, se encargó de traducir la Escala original al español y luego de vuelta al idioma original. La precisión de la traducción se estableció evaluando el grado de coincidencia con la versión original y su adecuación al español. La versión resultante fue revisada por dos expertos, quienes establecieron criterios teóricos-conceptuales para garantizar el diseño adecuado de los ítems y asegurar su idoneidad en la medición de la percepción sobre el ocio digital. Durante este proceso, se eliminaron 20 ítems considerados redundantes o fuera del alcance del estudio, se introdujo el término "ocio digital" en todos los ítems, se ajustaron las narrativas de algunos ítems para mejorar su comprensión y se incorporaron otros ítems más afines al tema de investigación. De manera específica, se profundizó en la exploración de si los padres y las madres perciben el ocio digital como una fuente capaz de brindarles bienestar, salud y de impulsar sus relaciones sociales (ver tabla 7). Finalmente, se amplió la Escala Tipo Likert a un puntaje de 6 puntos para su uso.

Tabla 7*Proceso de adaptación de la Escala de Actitudes de Ocio de Ragheb y Beard (1982)*

Traducción al español	Adaptación al constructo de ocio digital
1. Realizar actividades de ocio es hacer un uso inteligente del tiempo	-
2. Las actividades de ocio aportan beneficios a las personas y a la sociedad	1. Las actividades de ocio digital permiten analizar mejor los problemas 2. Participar en actividades de ocio digital facilita la creación de estrategias para resolver problemas
3. A menudo las personas establecen amistad durante las actividades de ocio	3. Se puede conocer a nuevas personas realizando actividades de ocio digital 4. Participar en actividades de ocio digital ayuda a retomar viejas amistades
4. Las actividades de ocio fomentan la salud	5. Las actividades de ocio digital contribuyen a ejercer la memoria 6. Las actividades de ocio digital ayudan a la concentración 7. Las actividades de ocio digital fomentan la atención 8. Las actividades de ocio digital ayudan a pensar
5. Las actividades de ocio aumentan la felicidad	-
6. Las actividades de ocio aumentan la productividad laboral	-
7. Las actividades de ocio ayudan a renovar la energía	9. Las actividades de ocio digital son emocionantes
8. Las actividades de ocio pueden ser un medio para la superación personal	-
9. Las actividades de ocio ayudan a las personas a relajarse	10. Las actividades de ocio digital generan bienestar
10. Las personas necesitan participar en actividades de ocio	-
11. Las actividades de ocio son una buena oportunidad para mantener el contacto social	11. Las actividades de ocio digital ayudan a mantener las amistades 12. Participar en actividades de ocio digital es una oportunidad para quedar con personas fuera del entorno digital 13. Realizar actividades de ocio digital mejora las relaciones sociales 14. La actividad de ocio digital es compatible con mantener una vida social fuera del entorno digital.
12. Las actividades de ocio son importantes	-
13. Cuando realizo actividades de ocio, el tiempo vuela	15. Realizar actividades de ocio digital hace que el tiempo pase más rápidamente
14. Mis actividades de ocio me dan placer	-
15. Valoro mis actividades de ocio	-
16. Puedo ser yo mismo cuando realizo actividades de ocio	-
17. Las actividades de ocio que realizo me proporcionan experiencias satisfactorias	16. Realizar actividades de ocio digital es gratificante
18. Siento que el ocio es bueno para mí	-
19. Me gusta tomarme mi tiempo cuando realizo actividades de ocio	-
20. Mis actividades de ocio son divertidas	17. Las actividades de ocio digital son divertidas
21. Considero necesario realizar actividades de ocio de forma frecuente	-

22. Siento que el tiempo que dedico a las actividades de ocio no es un tiempo malgastado	
23. Me gustan mis actividades de ocio	-
24. Mis actividades de ocio me atraen y captan toda mi atención	18. Las actividades de ocio digital son atractivas
25. Realizo actividades de ocio con frecuencia	-
26. Si pudiera aumentar la cantidad de tiempo que invierto en la realización de actividades de ocio, lo haría	19. Para hacer actividades de ocio digital hay que aumentar el tiempo libre del que se dispone
27. Compro productos y equipos para utilizarlos en mis actividades de ocio en la medida en que mis ingresos me lo permiten	-
28. Si dispusiera del tiempo y el dinero necesario, realizaría más actividades de ocio	-
29. Me esfuerzo y dedico bastante tiempo a ganar habilidades para ser más competente en mis actividades de ocio	20. Para ser más competente en las actividades de ocio digital se necesita de mucho tiempo y esfuerzo
30. Si pudiera elegir, viviría en un entorno o en una ciudad que ofreciera oportunidades de ocio	-
31. Realizo actividades de ocio, incluso cuando no estaban planificadas en un principio	-
32. Asistiría a seminarios o clases para poder realizar mejor las actividades de ocio	21. Para realizar actividades de ocio digital es necesario acudir a cursos de formación
33. Me gustaría aumentar mi tiempo libre para realizar actividades de ocio	-
34. Realizo actividades de ocio incluso cuando estoy atareado con otras cuestiones	22. El ocio digital se puede realizar de forma simultánea con otras tareas (laborales, domésticas, de movilidad etc.)
35. Dedicaría tiempo en formarme y prepararme para realizar actividades de ocio	-
36. Priorizo mis actividades de ocio frente a otras actividades	23. Hoy en día se prioriza más las actividades de ocio digital que las que no lo son

Nota. Los ítems mostrados en la primera columna representan una traducción al español de los ítems originales extraídos de la Escala de Ragheb y Beard (1982). En la segunda columna, se indican con el símbolo "-" los elementos que el equipo de investigadoras e investigadores optó por excluir en la versión definitiva de la Escala de Percepción de Ocio Digital.

2.4. Escala de Supervisión Parental (Gil et al., 2020) (Estudios 1, 2 y 3)

Este instrumento ad hoc consta de 20 ítems. Los/las participantes completaron una escala tipo Likert con una graduación de 1 a 6 (donde 1 representa "nunca" y 6 "siempre"), expresando su nivel de acuerdo con una serie de afirmaciones. Estas afirmaciones tienen como objetivo evaluar la autopercepción de las figuras parentales en relación con su supervisión parental, abordando aspectos que engloban la apertura, el control, la supervisión educativa, así como la supervisión del ocio nocturno y del ocio digital. Presenta unos índices de ajuste óptimos (RMSEA=.066; CFI=.98; TLI=.97; SRMR=.019), una alta fiabilidad total ($\omega=.95$), así como de cada uno de los factores que explora: *Apertura*, recogido en cuatro ítems ($\omega=.78$); *Control*, recogido en cinco ítems ($\omega=.86$); *Supervisión educativa*, recogido en cuatro ítems ($\omega=.78$); *Supervisión del ocio*

nocturno, recogido en tres ítems ($\omega=.86$) y *Supervisión del ocio digital*, recogido en cuatro ítems ($\omega=.73$).

Para la creación de la presente escala, se tomaron como punto de referencia la Escala de Supervisión Parental desarrollada por Stattin y Kerr (2000), así como su adaptación llevada a cabo por Martín et al. (2015). Con el objetivo de adecuarla al contexto del estudio y tras una reunión de valoración con los expertos, se decidió conservar ciertos ítems de las escalas originales, eliminar otros, ajustar la formulación de algunos y agregar ítems que aborasen las habilidades parentales vinculadas con la supervisión de las actividades que sus hijos e hijas realizan en el ámbito digital.

Es relevante subrayar que la validación de esta escala mostrada en el Estudio 1, junto con la evaluación de su validez predictiva en relación con el sexo, la edad, el nivel educativo, la situación laboral, la tipología familiar y la edad de los/las hijos/as de los padres y madres participantes, se presentaron como una contribución oral durante el 9th International Congress of Educational Sciences and Development. Posteriormente, este trabajo fue incorporado como un capítulo en el libro de actas de dicho congreso (Gil et al., 2022a).

2.5. Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales (Gil et al., 2020) (Estudios 1, 2 y 3)

Este instrumento ad hoc consta de 29 ítems. Las personas participantes completaron una escala tipo Likert con una graduación de 1 a 6 (donde 1 representa "nunca" y 6 "siempre"), expresando su nivel de acuerdo con una serie de afirmaciones. Estas afirmaciones tienen como objetivo evaluar la autopercepción de las figuras parentales en relación con distintas competencias parentales, englobando aspectos como la organización del entorno educativo familiar, la búsqueda de apoyo tanto formal como informal, la competencia educativa, el desarrollo personal y la resiliencia. Presenta unos índices de ajuste óptimos (RMSEA=.073; CFI=.93; TLI=.90; SRMR=.03), una alta fiabilidad total ($\omega=.95$), así como de cada uno de los factores que explora: *Organización del escenario educativo familiar*, recogido en diez ítems ($\omega=.85$); *Búsqueda de apoyo formal e informal*, recogido en cinco ítems ($\omega=.79$); *Competencia educativa*, recogido en seis ítems ($\omega=.87$) y *Desarrollo personal y resiliencia*, recogido en ocho ítems ($\omega=.84$).

Para el diseño de esta escala, se tomó como base la "Escala de competencia y resiliencia parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial" desarrollada

por Martín et al. (2013). Con la finalidad de adecuarla al contexto de estudio, los expertos optaron por mantener determinados ítems de la escala original, eliminar otros, ajustar la redacción de algunos y añadir ítems que abordaran las habilidades parentales relacionadas con la orientación de los adolescentes en el uso de la tecnología digital.

Es importante destacar que la validación de esta escala, así como la evaluación de su validez predictiva en relación con el sexo, la edad y el nivel de educación de los/las participantes, fueron presentadas como una contribución en un simposio invitado durante el XI Congreso Internacional de Psicología y Educación, que tuvo lugar en Valencia los días 26, 27 y 28 de junio de 2023, posteriormente incluido en el libro de actas de dicho congreso (Gil y Alemán, 2023a).

3. Procedimiento

Con el respaldo de la Universidad de La Laguna y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, se estableció contacto con diversas instituciones educativas y Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (en adelante AMPAS) presentes en el territorio español, a través de comunicaciones por correo electrónico y llamadas telefónicas. Los propósitos de la investigación fueron debidamente presentados tanto al equipo directivo de los centros educativos como a los presidentes y las presidentas de las AMPAS, en un esfuerzo por obtener su colaboración en la distribución y promoción del cuestionario en línea entre padres y madres con al menos un/a hijo/a en el rango etario de 11 a 17 años (ver Anexo 1 y 2).

El cuestionario se estructuró en dos partes. La primera parte se enfocó en la recopilación de los datos sociodemográficos de los/las participantes, detallados en el apartado “participantes” de este capítulo. La segunda parte consistió en la cumplimentación de las escalas presentadas en el apartado “instrumentos” de este capítulo.

Conviene destacar que la selección de la muestra se llevó a cabo mediante un enfoque no probabilístico, empleando la técnica de bola de nieve. Además, el cuestionario fue autoadministrado, permitiendo que los padres y madres respondieran de manera voluntaria y anónima, previa aceptación de un consentimiento informado que abordaba los objetivos del estudio. Los/las participantes dedicaron aproximadamente 15 minutos en completar el cuestionario.

4. Análisis de datos

En esta sección, se proporcionarán detalles sobre los análisis realizados en los Estudios del 1 al 4. Con el objetivo de facilitar la comprensión, se ha incorporado un resumen de los análisis seleccionados en la tabla 8.

Tabla 8

Resumen de los análisis de datos llevados a cabo en cada uno de los Estudios

Estudio	Análisis de datos
Estudio 1. Parentalidad y ocio digital en familia: validación de las escalas de la investigación	Pruebas de adecuación de datos Modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (Análisis factorial exploratorio y confirmatorio) Análisis de la consistencia interna de las escalas Evaluación de la normalidad de los datos Análisis descriptivos Análisis de medidas repetidas Análisis de diferencias de medias (ANOVAs) Análisis de correlación
Estudio 2. Perfiles de padres y madres en el ocio digital: supervisión parental y competencias parentales	Análisis de clases latentes Análisis bivariado con tablas de contingencia Análisis de diferencias de medias (ANOVAs)
Estudio 3. El papel de la percepción y el uso de las TIC por parte de las figuras parentales en la participación en el ocio digital: un análisis de mediación	Análisis descriptivos Análisis de correlación Modelos de Ecuaciones Estructurales (Análisis de mediación múltiple en paralelo, modelo 4)
Estudio 4. El papel del ocio digital compartido en la relación entre la supervisión parental y las competencias parentales	Análisis descriptivos Análisis de correlación Modelos de Ecuaciones Estructurales (Análisis de mediación múltiple en paralelo, modelo 4)

Análisis de datos del Estudio 1

Para validar las cinco escalas desarrolladas para el Estudio 1, se realizaron análisis de sus propiedades psicométricas. En el ámbito de la psicometría, existen varios enfoques para explorar las dimensiones subyacentes o factores inherentes a una escala de medición.

Entre estos enfoques se incluyen el análisis factorial exploratorio (en adelante AFE), el análisis factorial confirmatorio (en adelante AFC) y el análisis factorial confirmatorio de segundo orden (en adelante AFCSO) (Pérez-Sala et al., 2019). No obstante, antes de comenzar a realizar el análisis factorial pertinente, en primer lugar, se realizaron pruebas de adecuación de datos, específicamente, la Prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (en adelante KMO) y la Prueba de Esfericidad de Bartlett. Estas pruebas desempeñaron un papel crucial en la determinación de si los datos recolectados eran apropiados para el análisis factorial. Por un lado, el coeficiente KMO evalúa en qué medida las puntuaciones de las variables pueden ser predichas a partir de las demás. Su escala varía de 0 a 1, siendo los valores más altos los indicativos de una mayor interrelación entre las variables. Según Kaiser-Meyer-Olkin (1970), si el valor de KMO es ≥ 0.75 , se considera adecuado realizar un análisis factorial. Si el coeficiente KMO está entre 0.75 y 0.5, la idea es aceptable. Por el contrario, si el valor KMO es < 0.5 , se considera inaceptable. Por otro lado, se realizó una prueba de esfericidad de Bartlett para verificar si la matriz de correlación poblacional es una matriz identidad, lo que significaría que las variables no están correlacionadas en la población. El estadístico de Bartlett se distribuye de manera aproximada como una distribución de Chi cuadrado. Si el nivel de significación es mayor a 0.05, no se puede rechazar la hipótesis de esfericidad, lo que indica que no se puede esperar que un modelo factorial explique adecuadamente los datos (Bartlett, 1937).

En este estudio, se decidió utilizar la técnica multivariada denominada “modelo de ecuaciones estructurales exploratorio” (en adelante ESEM), desarrollada por Asparouhov y Muthen (2009). Esta técnica fusiona aspectos del AFE con el AFC. El ESEM es menos restrictivo en comparación con el AFC, ya que no exige la fijación de los pesos factoriales de los ítems en cero. Esto permite cálculos más precisos de los índices de ajuste y las correlaciones entre variables latentes.

La elección del método de rotación se basó en la búsqueda de una interpretación más precisa de los factores latentes. Aunque Marsh et al. (2009) señalan que esta elección aún está sujeta a debate, tanto en el AFE como en el AFC, se optó por el método de rotación geomin ortogonal debido a su capacidad para permitir cierta correlación entre factores. En esta línea, Brown (2006) y Schmitt (2011), sugieren que las rotaciones ortogonales pueden reflejar relaciones entre factores más cercanas a la realidad. Igualmente, conviene subrayar que la elección de este método de rotación se vio reforzada

por el hecho de que las escalas utilizadas en este estudio son de tipo Likert, lo que implica la presencia de variables ordinales (Flora y Curran, 2004).

Para evaluar el ajuste del modelo y determinar su adecuación, se reportaron los siguientes índices: RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation); CFI (Comparative Fit Index); TLI (Tucker-Lewis Index) y SRMR (Standardized Root Mean-Square). Siguiendo a Kline (2015), se considera que el modelo presenta un buen ajuste si $RMSEA \leq .08$, $CFI \geq .90$, $TLI \geq .95$ y $SRMR \leq .08$.

Para determinar el número adecuado de factores, se utilizaron los siguientes criterios. En primer lugar, se evaluó la coherencia de estos con la teoría subyacente, es decir, se verificó si existía un sentido teórico en su configuración. En segundo lugar, como indicador de discriminación de los factores, se prestó atención al número de factores con al menos tres ítems significativos ($NC=90\%$) en el factor esperado y que pudieran ser interpretados de manera coherente en él. Sin embargo, es relevante tener en consideración que un factor con dos variables puede considerarse confiable cuando muestra una alta correlación con el factor y pesos factoriales superiores a .70 (Tabachnick et al., 2007). Una vez establecido el número de factores, se procedió a eliminar los ítems que tenían pesos inferiores a .30 y aquellos cuya diferencia de pesos entre dos factores fuera menor a .15.

Para evaluar la consistencia interna de las escalas, se usó la Omega de McDonald (1999, 2000) en lugar de la común alfa de Cronbach, ya que este último requiere que el peso factorial sea igual para todos los ítems (Yang y Green, 2010) y que los datos sean continuos (Elosua y Zumbo, 2008). El valor de Omega de McDonald varía de 0 a 1. Cuanto más cercano a 1 sea este valor, mayor será la consistencia interna de los ítems analizados.

En la evaluación de la normalidad de los datos, es esencial destacar la variedad de métodos disponibles. En la actualidad, los investigadores tienden a preferir medidas de asimetría y curtosis sobre pruebas de normalidad como el test de Kolmogorov-Smirnov. Esto se debe a su mayor sensibilidad, facilidad de interpretación y capacidad para adaptarse a diversas situaciones de datos. Por ello, en este estudio, se recurrió a las medidas de asimetría y curtosis.

Curran et al. (1996) propusieron una regla empírica para evaluar la normalidad de los datos basada en la asimetría y la curtosis. Según esta guía, los datos se consideran

aproximadamente simétricos y con una distribución cercana a la normalidad si la asimetría oscila entre -2 y +2 y la curtosis entre -7 y +7. Sin embargo, no existe un umbral estricto para la aceptación de la normalidad, puesto que la evaluación de la normalidad también depende del contexto de la investigación y del tamaño de la muestra. Además, otros autores, como Kline (2005), han propuesto criterios ligeramente más amplios. Kline sugiere que valores de asimetría superiores a 3 y de curtosis superiores a 10 podrían indicar la necesidad de transformar los datos.

Por un lado, se realizaron análisis descriptivos para obtener el perfil de la muestra y determinar el grado de desarrollo de los diferentes factores que integran las escalas del estudio, calculando la frecuencia, la media y la desviación típica de cada factor.

Por otro lado, se llevó a cabo un análisis de medidas repetidas para verificar la existencia de diferencias significativas entre los factores que componen cada una de las escalas. Para evaluar la significancia global de estas diferencias, se utilizó el Lambda de Wilks. Además, se consideró el tamaño del efecto mediante la eta parcial al cuadrado (η^2), donde valores menores a .01 indican la ausencia de efecto, de .01 a .05 denotan un efecto pequeño, de .06 a .13 evidencian un efecto moderado, mientras que valores iguales o superiores a .14 presentan un efecto grande (Cohen, 1988). Asimismo, para identificar diferencias entre pares de factores en las escalas, se realizó la Prueba T para muestras relacionadas. Este análisis calcula las diferencias entre los valores de dos variables y contrasta si la media difiere significativamente de 0.

También se realizaron análisis de varianza (en adelante ANOVAs). Esta prueba se erige como una técnica estadística de destacada significancia dentro del ámbito de la investigación científica, especialmente en el contexto de la validación de escalas y la psicometría. El ANOVA permite identificar diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos, lo que respalda la validez predictiva de los instrumentos de medición. Adicionalmente se realizaron pruebas post-hoc por el procedimiento de Tukey cuando existía más de dos subgrupos para analizar entre qué grupos se estaban produciendo las diferencias (Cardinal y Aitken, 2013).

Las diferencias se consideran significativas cuando el p-valor entre las medias de las variables analizadas es igual o menor a .05. En aquellos factores donde se encontraron diferencias significativas, se calculó el tamaño del efecto utilizando la d de Cohen (1988). Conviene resaltar que, el tamaño del efecto se refiere a un conjunto de índices

cuantitativos que cuantifican la magnitud de la diferencia entre poblaciones o la relación entre variables. La ventaja del tamaño del efecto con respecto al p-valor es que no depende del tamaño de la muestra y permite que el resultado pueda ser interpretado en términos de magnitudes, es decir, admite hablar de tamaño del efecto pequeño, mediano o grande. Este autor señala que valores menores a .20, no presentan efecto; de .21 a .49 tienen efecto pequeño; de .50 a .70 evidencian efecto moderado; mientras que valores iguales o superiores a .80 presentan un efecto grande.

Finalmente, para analizar si existe o no algún tipo de relación entre los factores de diferentes escalas, se utilizó el coeficiente de correlación lineal de Pearson r , cuyo valor oscila entre -1 y +1. Cuando a medida que aumenta la variable de referencia, aumenta la variable con la que se está estableciendo la correlación, se dice que existe una correlación positiva ($r_{xy} > 0$). Por el contrario, cuando a medida que aumenta la variable de referencia, disminuye la variable con la que se establece la correlación, se trata de una correlación negativa ($r_{xy} < 0$). Se dice que una correlación es nula cuando el resultado es 0. (Santabárbara, 2019). El tamaño del efecto se calculó mediante la d de Cohen (1988).

Para llevar a cabo los análisis descritos en este apartado, se utilizaron el software SPSS V.28, el Mplus 6.11 (Muthén y Muthén, 1998-2010) y Microsoft Excel.

Análisis de datos del Estudio 2

Para responder a los objetivos específicos del estudio 2 mostrados en el apartado “2.2. Objetivos específicos” del capítulo 4, en primer lugar, se llevó a cabo un análisis de clases latentes (en adelante ACL) a fin de identificar empíricamente subgrupos de padres y madres con patrones diferenciados en cuanto al tipo de utilización de las TIC, su percepción de las actividades de ocio digital y su grado de participación en estas actividades tanto junto a sus hijos/as como en solitario.

El ACL es un método utilizado para agrupar a personas, casos o unidades en clases (categorías) en función de variables no observables (latentes).

En estadística, las variables latentes son variables que no se observan directamente, por lo que, son inferidas a partir de otras variables que se observan a través de un modelo matemático. En este sentido, y puesto que en numerosas ocasiones surge la necesidad de clasificar a individuos u otros objetos según algún constructo que no se puede medir directamente, el ACL se posiciona como una herramienta de gran utilidad

cuando se tienen variables manifiestas nominales, ordinales o continuas (Porcu y Giambona, 2017). En el contexto de este estudio, se trabajó exclusivamente con variables de naturaleza continua.

Es importante aclarar que, si bien es cierto que, tanto el ACL como el análisis de conglomerados (en adelante AC), también conocido como análisis clúster, pretenden agrupar a los individuos en clases homogéneas, la principal diferencia entre estos métodos reside en que el AC no se basa en un modelo estadístico subyacente y tampoco proporciona información sobre la probabilidad de que un determinado individuo pertenezca a una determinada clase (Porcu y Giambona, 2017). De hecho, Reyna y Brussino, (2011) destacan los siguientes beneficios a la hora de utilizar el ACL con respecto al AC:

- Mientras que en el AC la asignación de los individuos u objetos a las clases se realizan basándose en medidas de distancia, el ACL se fundamenta en el concepto de probabilidad y recurre a los datos observados para estimar los parámetros del modelo. Por un lado, la probabilidad de cada clase latente, cuya suma debe ser igual a 1. Por otro lado, las probabilidades de respuesta condicional, lo cual representa la probabilidad de una respuesta particular en una variable observada condicionada por la pertenencia a una clase latente determinada.
- El AC se limita a variables de tipo cuantitativas intervalares, el ACL incorpora variables indicadoras de distintos niveles de medición.
- En el ACL la elección del número de clases es menos arbitraria, puesto que cuenta con varias medidas que permiten evaluar el ajuste de los modelos.
- A diferencia del AC, donde se estandarizan las variables con el objetivo de homogeneizar varianzas y evitar así obtener clústeres dominados por las variables con varianza muy grande, en el ACL no se necesita estandarizar las variables.

Además, los autores citados anteriormente también han encontrado numerosas similitudes metodológicas entre el ACL y el análisis factorial, ya que “ambos son útiles para la reducción de datos y se refieren a constructos no observados que se infieren a partir de los datos” (p.15). En esta línea, determinar el número de factores es semejante a determinar el número de clases latentes. En ambos casos a medida que el número de factores o clases aumenta, el modelo es mejor, pero el objetivo consiste en encontrar un equilibrio entre el ajuste a los datos y el número de factores o clases requerido.

A continuación, se detallan los aspectos que deben tenerse en cuenta para la selección del modelo:

Sabiendo que, el ACL es un modelo estadístico paramétrico que utiliza los datos observados para estimar los valores de los parámetros del modelo seleccionado a través del método de máxima verosimilitud (ML) (Porcu y Giambona, 2017), la principal ventaja de este análisis es la variedad de criterios de información disponibles para evaluar el ajuste del modelo y determinar el número adecuado de clases latentes (Linzer y Lewis, 2011), En esta línea, a pesar de no existir un consenso sobre los mejores criterios a utilizar, distintos autores como Villarejo-Ramos et al. (2016) y Wang et al. (2017) consideran la entropía, los criterios BIC (Bayesian Information Criterion o Criterio de Información Bayesiano) y CAIC (Consistent Akaike Information Criterion o Criterio de Información de Akaike), basados en el logaritmo de la verosimilitud ($\log L$), como los más adecuados, “dado que imponen mayores penalizaciones a la verosimilitud y permiten obtener modelos más sencillos o parsimoniosos” (p.65).

En el contexto de un ACL, la entropía se utiliza para medir la homogeneidad de las clases resultantes. Aunque no existe un umbral estándar para evaluar la entropía, valores cercanos a 1.0 son los más deseables. De hecho, valores iguales o superiores a .70 ya sugieren bastante precisión (Wang et al., 2017).

Igualmente, los BIC y CAIC más bajos indican un mejor ajuste. Sin embargo, otros estudios como el realizado por Reyna y Brussino (2011) destacan un mejor desempeño del AIC3. Por este motivo, independientemente del criterio que se escoja, “debe recordarse que el objetivo es obtener el modelo que presente un ajuste adecuado y que sea el más parsimonioso” (p.14). Así, según Vermunt y Magidson (2005), el modelo más parsimonioso será aquel que presente el menor número de parámetros (N_{par}) posible. Además, también se tuvieron en cuenta otros estadísticos como el p-valor y la tasa de clasificación errónea, el cual recoge la proporción de casos que están mal clasificados en los clústeres. Valores cercanos a 0 son los mejores (Peral et al., 2011).

No obstante, cabe mencionar que, para la realización de un análisis de clase latente es importante tener en cuenta que los criterios estadísticos deben evaluarse junto con la interpretabilidad, puesto que una solución “estadísticamente óptima” no es útil si teóricamente carece de sentido. Por este motivo, si bien el ACL se puede utilizar como un enfoque estadístico exploratorio, la teoría debe guiar la elección de las variables

indicadoras. Esto facilitará el proceso de identificación de las clases y ayudará a interpretar los resultados (Weller et al., 2020). A su vez, en línea con las recomendaciones de Weller et al. (2020), es importante destacar que, para que una clase sea considerada representativa, se estableció como criterio mínimo la agrupación de al menos 100 personas en cada una de ellas.

Es fundamental resaltar que, para evaluar la capacidad discriminante de las variables de segmentación utilizadas en este estudio, las cuales se relacionan con los factores de la escala de Uso de las TIC, la Percepción sobre el Ocio Digital (adaptada de Ragheb y Beard, 1982) y las Actividades de Ocio Digital (donde se consideraron las opciones "junto con mis hijos/as exclusivamente" y "en solitario"), se aplicó el Test de Wald (Villarejo-Ramos et al., 2016).

En segundo lugar, tras identificar las clases latentes, se llevó a cabo un análisis bivariado mediante tablas de contingencia, empleando el estadístico chi-cuadrado. Esta herramienta resultó fundamental para conocer el perfil sociodemográfico de los/las participantes que conformaban cada una de las clases latentes previamente identificadas. Este tipo de análisis es ampliamente reconocido y utilizado en la comunidad científica para evaluar las relaciones y dependencias entre dos variables categóricas. Su aplicación es común en estudios de frecuencia, análisis de encuestas y pruebas de hipótesis relacionadas con la independencia de variables categóricas (Agresti, 2018).

En tercer lugar, para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las clases latentes encontradas y el nivel de supervisión parental y las competencias parentales de los/las participantes de cada subgrupo, se realizaron análisis de diferencias de medias mediante ANOVAs (Cardinal y Aitken, 2013). En este proceso, se consideraron significativos los resultados con un p-valor $\leq .05$ y se evaluó el tamaño del efecto utilizando la *d* de Cohen (1988). Además, cuando se identificaron más de dos subgrupos, se realizaron pruebas post-hoc mediante el procedimiento de Tukey para un análisis más detallado.

Es importante mencionar que, a excepción del análisis de clases latentes, el cual se realizó con el LatentGold V.6.0, el resto de los análisis se llevaron a cabo utilizando el software estadístico SPSS V.28.

Análisis de datos de los Estudios 3 y 4

Con el propósito de cumplir con los objetivos específicos establecidos en los Estudios 3 y 4, se llevó a cabo un análisis mediante Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM, por sus siglas en inglés), una metodología ampliamente reconocida en la investigación científica. Esta técnica se destaca especialmente en el contexto de los estudios psicosociales, donde se emplea para abordar relaciones de gran complejidad entre variables, tanto observadas como latentes (Tofighi y Thoemmes, 2014).

Dentro del ámbito de los SEM, uno de los aspectos más destacados es el estudio de la mediación, una técnica que se utiliza para explorar y comprender los mecanismos subyacentes en las relaciones causales entre variables. La mediación se centra en la investigación de cómo una variable independiente (X) influye en una variable dependiente (Y) a través de la intermediación de una variable mediadora (M). En este contexto, la variable mediadora (M) se considera un intermediario crucial en la relación entre X e Y (Pérusse et al., 2022).

Es relevante mencionar que el modelo de mediación se enfoca en dos vías principales a través de las cuales X puede influir en Y: el efecto directo y el efecto indirecto. El efecto directo se refiere a la influencia de X sobre Y sin la intervención de M, mientras que el efecto indirecto cuantifica la influencia de X sobre Y a través de M como mediador (Pérusse et al., 2022).

El efecto indirecto de X sobre Y, mediado por M, cuantifica la diferencia estimada en Y resultante del cambio de una unidad en X, siguiendo la secuencia causal $X \rightarrow M \rightarrow Y$. En otras palabras, el efecto indirecto representa la cantidad de mediación y se calcula como el producto de los coeficientes de regresión “a” y “b” en las ecuaciones de regresión. En este contexto, el efecto total de X sobre Y se descompone en la suma de los efectos directos e indirectos ($c=c' + ab$). Además, el efecto indirecto se refiere a la reducción del efecto de X sobre Y cuando M se controla en comparación con cuando no se controla ($ab=c - c'$) (ver figura 6) (Pérusse et al., 2022).

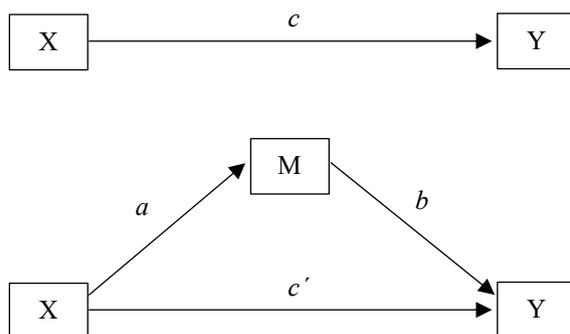
Conviene aclarar que, un efecto indirecto (ab) se considera estadísticamente significativo cuando el intervalo de confianza (IC) del 95% no contiene el valor 0. Si el intervalo de confianza incluye el valor 0, no podemos rechazar la hipótesis nula, que sugiere que el efecto indirecto es igual a 0, lo que implica que no existe una relación

significativa entre las variables en cuestión. Esto se determina utilizando el coeficiente beta estandarizado (Pérusse et al., 2022).

Existen diversos tipos de mediación que varían en función del número de variables mediadoras involucradas: mediación simple y mediación múltiple. Por un lado, la mediación simple se enfoca en analizar la relación de mediación entre una variable independiente y una variable dependiente a través de una única variable mediadora (ver figura 6). Por otro lado, el modelo de mediación múltiple aborda situaciones más complejas que involucran múltiples variables mediadoras (M_1, M_2, M_3 , etc.) que están relacionadas tanto con la variable independiente como con la variable dependiente (ver figura 7) (Fernández-Muñoz y García-González, 2017).

Figura 6

Modelo de mediación simple



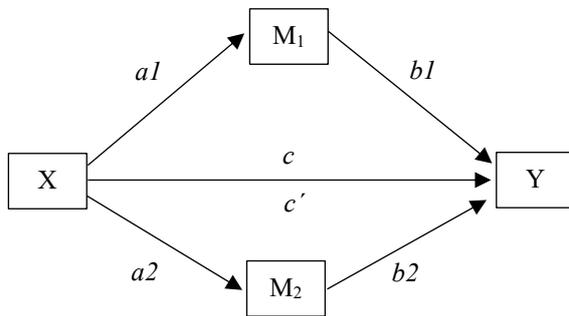
Nota¹. c =efecto total ($c=c'+ab$); ab =efecto indirecto ($ab=c-c'$); c' =efecto directo

Nota². Adaptado de Hayes (2018)

En el marco de la mediación múltiple, se encuentran diversas tipologías, una de ellas es la mediación en paralelo. En un modelo de mediación en paralelo, se emplean múltiples variables mediadoras entre la variable independiente y la variable dependiente. No obstante, es importante destacar que estas variables mediadoras no están interconectadas entre sí, es decir, no forman una secuencia o cadena de mediación. En cambio, cada una de estas variables mediadoras opera de manera independiente en la relación entre la variable independiente (X) y la variable dependiente (Y). Esto significa que cada variable mediadora contribuye individualmente a explicar la relación entre X e Y sin depender de las otras (ver figura 7) (Hayes, 2018).

Figura 7

Modelo de mediación múltiple en paralelo



Nota. Adaptado de Hayes (2018)

Asimismo, conviene señalar que existen diferentes tipos de mediación que reflejan cómo las variables mediadoras pueden influir en la relación entre una variable independiente y una variable dependiente en diversos grados y formas. La identificación y comprensión de estos tipos son cruciales para una interpretación precisa de los resultados en el análisis de mediación en investigación (ver figura 8) (Hayes, 2018).

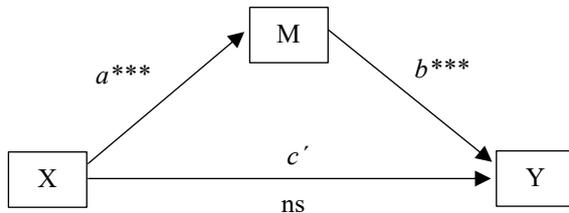
- **Mediación completa:** En este caso, la variable mediadora explica por completo la relación entre la variable independiente (X) y la variable dependiente (Y). En otras palabras, una vez que controlamos la variable mediadora, la influencia directa de X en Y se vuelve insignificante o nula. La variable mediadora actúa como un "puente" total entre X e Y, explicando integralmente la relación.
- **Mediación parcial:** En la mediación parcial, la variable mediadora explica solo una parte de la relación entre X e Y. Aunque la variable mediadora juega un papel significativo en la relación, aún persiste una influencia directa importante de X en Y, incluso después de considerar la variable mediadora. En este caso, la variable mediadora no explica toda la relación, pero aporta de manera sustancial a su comprensión.
- **Mediación inconsistente:** Este tipo de mediación se refiere a una situación en la que los resultados varían según el contexto o las condiciones. En algunos casos, la variable mediadora puede tener un efecto significativo en la relación entre X e Y, mientras que, en otros contextos, su efecto puede ser menos relevante o incluso insignificante. La mediación inconsistente sugiere que el papel de la variable mediadora es variable o no constante.

- Sin mediación: En este escenario, la variable mediadora no desempeña un papel significativo en la relación entre la variable independiente (X) y la variable dependiente (Y). En otras palabras, incluso si consideramos la variable mediadora, la relación directa entre X e Y sigue siendo la explicación principal de la relación observada. La variable mediadora no contribuye de manera sustancial a la comprensión de la relación.

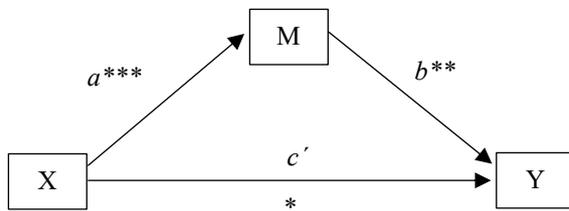
Figura 8

Tipos de mediación

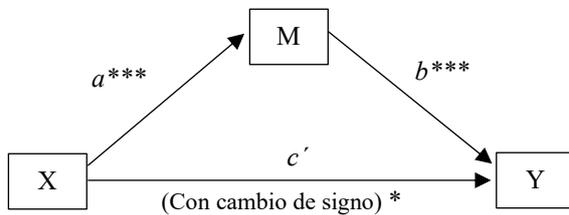
Mediación completa



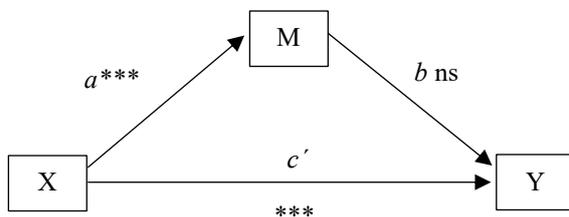
Mediación parcial



Mediación inconsistente



Sin mediación



Nota¹. ns (no significativo)

Nota². *Indica la fuerza relativa de las asociaciones (** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$)

Nota³. En estos modelos ideales, se asume que las correlaciones entre los tres componentes son positivas y estadísticamente significativas. Todas las relaciones son positivas excepto en la mediación inconsistente.

Nota⁴. Adaptado de Hayes (2018)

También es relevante destacar que, en un modelo de ecuaciones estructurales, como un modelo de mediación múltiple en paralelo, además de evaluar los efectos directos e indirectos, resulta fundamental conocer la cantidad de varianza que la variable dependiente (Y) puede explicar. En este contexto, el coeficiente de determinación (R^2) de la variable dependiente en el modelo proporciona información acerca de cuánta varianza en Y se explica mediante todas las variables independientes en el modelo, incluyendo las variables mediadoras (Hayes, 2018).

Cuando el R^2 de la variable dependiente Y es elevado, por lo general indica que el modelo puede explicar una considerable proporción de la variabilidad presente en Y. En otras palabras, las variables independientes, incluyendo las mediadoras, están capturando una parte sustancial de esa variabilidad. Para que esta explicación de la varianza por parte de las variables independientes sea suficiente, se recomienda que el R^2 sea igual o superior a 0.1 (10%), de acuerdo con Falk y Miller (1992). Sin embargo, otros investigadores, como Chin (1998), han establecido un umbral mínimo aún más elevado ($R^2 \geq 0.19$) (19%).

Para este estudio, se empleó "PROCESS", una herramienta ampliamente reconocida para llevar a cabo análisis de mediación basados en trayectorias. Este software fue desarrollado por el Dr. Hayes (2018), un experto en psicología cuantitativa de la Universidad Estatal de Ohio. "PROCESS" se integra de manera efectiva con el software estadístico SPSS y simplifica la estimación de efectos directos e indirectos en modelos de mediación, tanto simples como múltiples. Además, el Dr. Hayes ha creado diversas plantillas de modelos de mediación que pueden personalizarse según los objetivos de cada investigación.

En el contexto de los Estudios 3 y 4, se utilizó el "Modelo 4" de "PROCESS", el cual permitió realizar análisis de mediación múltiple de manera simultánea. Esto proporcionó la capacidad de explorar minuciosamente los mecanismos subyacentes en las relaciones entre las variables del estudio.

Para estimar los efectos indirectos, se empleó el método de remuestreo conocido como bootstrapping, basándose en 5000 muestras bootstrap. Esta elección se hizo con el propósito de evitar posibles errores asociados a distribuciones no normales en los efectos indirectos. Además, se utilizó un intervalo de confianza del 95%, y se consideraron los

resultados como significativos cuando dicho intervalo no incluía el valor cero (Fang et al., 2012).

Capítulo 6. Método cualitativo

Después de detallar exhaustivamente en el capítulo anterior los/las participantes, instrumentos, procedimiento y análisis de datos de la parte cuantitativa de los estudios, este capítulo se dedica a presentar el mismo contenido en relación con la parte cualitativa. En primer lugar, se pondrá especial énfasis en resaltar la técnica empleada, el Grupo Focal, destacando su relevancia y contribución en esta fase de la investigación.

1. El Grupo Focal como técnica de recopilación de datos

En el ámbito científico, la conceptualización de grupo no es fácil de precisar, ya que los/las investigadores/as pueden diferir en la idea que tienen sobre este según el ámbito de estudio y objeto de investigación. Sin embargo, la gran mayoría valora su utilidad debido a “que nuestros comportamientos, aparentemente individuales, también son respuestas a situaciones que nos envuelven y vinculan estrechamente con otras personas a un importante nivel de relación y compromiso social” (Callejo et al., 2009, p. 98). Por esta razón, cada vez más estudios utilizan el Grupo de Discusión y el Grupo Focal (en adelante GD y GF) como técnicas principales a fin de observar e informar sobre la realidad objeto de estudio.

En la actualidad, la distinción entre GD y GF se presenta de manera difusa, y en la práctica resulta desafiante discernir entre estas técnicas grupales. Por lo tanto, en la mayoría de los contextos se emplean ambos términos de manera indistinta, tal como señala Freeman (2006).

La principal dificultad a la hora de conceptualizar es consecuencia de que, en la literatura inglesa, el término “focus group” aparezca como sinónimo de GD e incluso de entrevista en profundidad grupal. Además, autores como Escobar y Bonilla-Jimenez (2017) consideran que el GF es lo mismo que un GD, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas con un objetivo particular. Concretamente, afirman que “los Grupos Focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semi-estructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador” (p.52). Por este motivo, Callejo (2001) argumenta que las diferencias se encuentran más en la concepción teórica que en la práctica real. Para este autor, las principales diferencias son la estructuración del discurso y la conducción del grupo (ver tabla 9).

Tabla 9*Principales diferencias entre GD y GF*

	GD	GF
Estructuración del discurso	Abierto y flexible	Se focaliza en aspectos concretos de los objetivos de la investigación
Conducción del discurso	El GD ofrece antes respuestas al/la moderador/a para que éste/a estimule el discurso grupal	En el GF es el/la moderador/a quien estimula al grupo para obtener respuestas discursivas

Nota. Adaptado de Callejo (2001)

Para la parte cualitativa de la investigación, se utilizó la técnica del GF, ya que esta presenta gran versatilidad, pudiéndose emplear de forma única en la investigación cualitativa o combinarse con otras de tipo cuantitativo dentro de un diseño de investigación mixto, tal y como ha sido nuestro caso (Mayan, 2001).

Un GF se puede definir como una conversación que transcurre en un ambiente permisivo y semiestructurado a fin de conocer las percepciones de las personas participantes sobre un área de interés particular. Concretamente, los GF promueve una conversación o discusión entre un grupo reducido de personas en torno a un tema propuesto por el/la investigador/a, que ha sido previamente planificado y que es guiado por un moderador o una moderadora. El propósito principal consiste en conseguir una mejor comprensión del tema mediante el análisis de las actitudes, creencias, sentimientos, experiencias y reacciones de los/las participantes, diferenciándose así de las técnicas grupales de consenso como, por ejemplo, la técnica Delphi o grupo nominal, ya que lo que se pretende es comprender el porqué y el cómo las personas sienten o piensan de la manera en que lo hacen, sin querer llegar a acuerdos (Krueger y Casey, 2000).

En esta técnica importa tanto las experiencias comunes como las diferentes. Por este motivo, en esta técnica, la interacción que se produce entre los/las miembros del grupo es de vital importancia, ya que se parte de la presunción de que los diferentes puntos de vista sobre un determinado fenómeno no se desarrollan de manera aislada, sino en la interacción con otras personas (García y Mateo, 2000). De este modo, en sí, no hay datos con los que medir, sino que es lo que ellos/as dicen, lo que el/la investigador/a trata de analizar, comprender e interpretar.

Esta metodología se aplica en situaciones donde, como en el caso de la presente Tesis Doctoral, el tema en cuestión abarca múltiples puntos de vista o perspectivas. Por lo tanto, es esencial abordarlo desde diversos enfoques, considerando las opiniones de

individuos con una amplia gama de valores, intereses y experiencias, tal como plantean Prieto y March (2002).

No obstante, los GF presentan una serie ventajas y limitaciones que se han concretado en la tabla 10.

Tabla 10

Principales ventajas y limitaciones del GF

Ventajas	Limitaciones
La interacción en grupo estimula la espontaneidad y generación de ideas creativas	La presión del grupo puede coartar a algunos participantes o sesgar
Es útil para temas complejos sobre los cuales se dispone de poca información	Se analizan preguntas abiertas no aplicables a la medición de fenómenos
Ofrece flexibilidad a la hora de explorar nuevos aspectos y dimensiones de un problema	Requiere un moderador o una moderadora formado para que este/a no pierda el rumbo de la investigación
Se obtiene información de varios informantes al mismo tiempo	Limita la posibilidad de obtener mucha información de cada participante
Ofrece información de alta validez subjetiva	Los datos no tienen el carácter de representatividad estadística, aunque si las personas que participan son seleccionadas aleatoriamente de un grupo relativamente homogéneo, se pueden realizar generalizaciones incipientes
En comparación con otras técnicas cualitativas de recolección de datos, los GF pueden presentar la información más rápidamente y a menor costo	La formación de un grupo homogéneo puede resultar difícil y el análisis de datos complejo

Nota. Adaptado de García y Mateo (2000)

En cuanto al número de participantes, aún no existe consenso sobre el número ideal de personas que deben conformar un GF (ver tabla 11). En esta línea, diversos autores han propuesto una gran variedad de rangos de participantes (Escobar y Bonilla-Jimenez, 2017).

Tabla 11

Tamaño óptimo de los/las participantes de un GF

Turney y Pocknee (2005)	El GF debe estar conformado por 3 a 12 participantes
Diaz (2005); Kitzinger (1995)	El GF debe estar conformado por 4 a 8 participantes
Krueger (2006)	El GF debe estar conformado por 5 a 10 participantes
Mayan (2001); Powell y Single (1996); Gibb (1997)	El GF debe estar conformado por 6 a 10 participantes
Noaks y Wincup (2004); Freeman (2006)	El GF debe estar conformado por 6 a 12 participantes
Rigler (1987); Vogt et al. (2004)	El GF debe estar conformado por 8 a 10 participantes

Nota. Adaptado de Escobar y Bonilla-Jimenez (2017)

Myers (1998), propone que se determine el número adecuado de personas, según las características y la complejidad del tema a tratar, sin exceder las 12 personas. Según Escobar y Bonilla-Jimenez (2017), para seleccionar los/las participantes se debe tener en cuenta una serie de variables sociodemográficas como el sexo, la edad, nivel educativo, lugar de residencia, entre otras, aunque los/las participantes son seleccionados/as principalmente porque tienen alguna experiencia en común o personal que resulta de interés para el estudio. Así, el grupo de participantes puede ser homogéneo o heterogéneo, dependiendo de la investigación.

Cuando se quiere explorar experiencias compartidas, se aconseja un grupo homogéneo, aunque la heterogeneidad puede ser más ventajosa al facilitar la profundización con base en diferentes perspectivas del problema. Además, seleccionar personas que no se conozcan entre sí para, evitaría el surgimiento de suposiciones y prejuicios (Díaz, 2005).

En la conformación de un GF se debe tener en cuenta la representatividad de las opiniones de toda la población de estudio, identificando aquellos subgrupos que mejor puedan transmitir las opiniones y experiencias de la mayor parte del colectivo al que representan. A este respecto, al contrario que en la encuesta estadística, la muestra representativa de la población en la investigación cualitativa, no se extrae de forma aleatoria, sino intencional mediante la selección de personas según la relación que estas guarden con el objeto de estudio (Rubio y Varas, 1997). Por ello, es importante decidir qué personas deben ser incluidas en el estudio, en función de criterios relacionados con características que puedan marcar diferencias en la manera de vivir, sentir y opinar acerca del tema objeto de estudio, estableciendo criterios sociodemográficos y específicos que puedan resultar de interés para la investigación (García y Mateo, 2000). En esta línea, respecto a si un GF debiera ser homogéneo o heterogéneo, existe diversidad de opiniones. Por norma general, los/las participantes son seleccionados/as porque tienen alguna experiencia en común que resulta de interés para el estudio, por ello, se recomienda constituir grupos homogéneos, aunque en ocasiones la heterogeneidad pueda resultar adecuada al permitir la profundización con base en diferentes perspectivas del problema. Por lo tanto, la clave consiste en encontrar participantes homogéneos con los segmentos de estudio, pero con características particulares diferentes que puedan aportar riqueza y matices al debate (Pérez, 2021).

En cuando al número de grupos a realizar no existe una norma fija, aunque cierto es que la teoría justifica la configuración de mínimo 2 grupos a fin de comparar los resultados obtenidos, a partir de esta cifra se puede realizar tantos como sea necesario hasta llegar a la “saturación” de la información o, dicho con otras palabras, hasta que la constitución de un nuevo grupo no tuviera sentido porque el discurso de los/las participantes coinciden que los que ya se han llevado a cabo y por tanto, no aportan información adicional para el objeto de estudio (Prieto y March, 2002). A este respecto, cabe aclarar que, en el caso de los GF, la saturación de las categorías es un medio de fiabilidad, aunque aparte de la saturación, existen otras aproximaciones a la validez del análisis, como puede ser la articulación con la teoría (Arboleda, 2008).

Por último, hay que tener en cuenta que la programación y desarrollo de un GF no se debe improvisar. Además, las sesiones suelen durar entre una y dos horas hasta que el tema se haya cubierto a satisfacción de los/las participantes (Stewart y Shamdasani, 1990).

En la tabla 12 se muestra un listado de las etapas de un cronograma que ha servido de guía para nuestra investigación cualitativa.

Tabla 12

Cronograma para la celebración de un GF

Planteamiento del objeto y objetivos del estudio	4 - 6 semanas antes de la fecha de la sesión del taller
Identificación y selección de los/las participantes	4 - 6 semanas
Análisis de la información sobre los/las participantes	4 - 6 semanas
Seleccionar un/una moderador/a	4 - 5 semanas
Diseño de la Guía de Discusión temáticas - preguntas	4 - 5 semanas
Desarrollar y validar una estrategia de taller a través de las técnicas de dinámica grupal	4 semana
Reservar y preparar el sitio donde se van a realizar los talleres	4 semanas
Invitar, comprometer personal o institucionalmente a los/las participantes, mediante invitaciones escritas o verbales	3 - 4 semanas
Verificar la asistencia y compromiso por otros medios tales como llamadas telefónicas o confirmaciones indirectas (Terceros)	2 semanas
Organizar la adecuación del sitio y la logística de la reunión (Número y tipo de asientos, equipos, refrigerios, etc.)	1 semana
Ultima invitación a los/las participantes	2 días

Organizar los materiales didácticos u operativos que se van a utilizar en el Taller	2 días
Desarrollo del Taller: Inducción, conducción, y discusión grupal	Mismo día
Clausura del Taller: Presentación de las conclusiones y acuerdos; entrega de un certificado.	Mismo día
Proceso de validación de las relatorías, acuerdos y resultados por parte del equipo investigador	Mismo día
Informe final	Mismo día

Nota. Adaptado de Aigner (2002)

2. Participantes

En este apartado, se expondrán los datos presentados en la tabla 13, la cual muestra las características sociodemográficas generales de los/las participantes en la investigación cualitativa.

En este estudio, la muestra está compuesta por un total de 19 progenitores/as, todos/as ellos/as con al menos un hijo o una hija en el rango etario de 11 a 17 años. Del conjunto de participantes, el 57.8% son hombres y el 42.11% son mujeres. Con respecto a la edad de las figuras parentales, el 52.63% tiene edades entre 50 y 66 años, el 26.32% se encuentra en el intervalo de 45 a 49 años, y el 21.05% tiene edades comprendidas entre 33 y 44 años. Además, es relevante señalar que un 73.69% de ellos/as tienen su residencia en Las Palmas de Gran Canaria, ubicada en las Islas Canarias, España. Atendiendo a la situación laboral, el 78.94% de los/las participantes se encontraba trabajando, mientras que el 10.52% eran personas jubiladas y un 5.26% se encontraba en situación de desempleo. En relación con el nivel educativo, un 36.84% mencionó poseer estudios universitarios, un 26% había completado una Formación Profesional de Grado Medio (FPGM), un 10.52% contaba con estudios de postgrado, y solamente un 5.26% tenía estudios secundarios. Con respecto a la estructura familiar, el 57.89% reportó pertenecer a familias heteroparentales, mientras que el 31.58% indicó ser parte de familias monoparentales y el 10.52% mencionó formar parte de familias reconstituidas. Finalmente, de acuerdo con el número de hijos e hijas, se observa que el 47.37% de las personas participantes tienen dos hijos o hijas, el 31.58% cuentan con tres hijos o hijas y el 21.05% tienen solamente un/una hijo/a.

Tabla 13*Características sociodemográficas generales de los/las participantes*

VARIABLES	n	%
Sexo		
Mujer	8	42.11
Hombre	11	57.89
Edad		
De 33 a 44 años	4	21.05
De 45 a 49 años	5	26.32
De 50 a 66 años	10	52.63
Municipio		
Las Palmas de G.C.	14	73.69
Arucas	1	5.26
Telde	3	15.79
Valsequillo	1	5.26
Situación laboral		
Activo/a	15	78.94
En desempleo	1	5.26
Jubilado/a	2	10.52
Nivel educativo		
Educación Secundaria	1	5.26
FPGM	5	26.31
Estudios Universitarios	7	36.84
Estudios de Postgrado	2	10.52
Tipo de familia		
Familia monoparental	6	31.58
Familia heteroparental	11	57.89
Familia reconstituida	2	10.52
Número de hijos/as		
1	4	21.05
2	9	47.37
3 o más	6	31.58

Nota. Elaboración propia

Conviene resaltar que, conforme ha quedado evidenciado en este apartado, la distribución de los GF se efectuó de la siguiente manera: el primer GF incluyó a progenitores/as con al menos un/una hijo/a entre las edades de 11 y 13 años; el segundo GF, a aquellos que contaban con al menos un/una hijo/a en el rango de 14 a 15 años; y el tercer GF, a padres y madres con al menos un/una hijo/a de 16 a 17 años. Para una visión

más precisa de las características sociodemográficas de cada participante en función de su respectivo GF, se recomienda consultar la tabla 14.

Tabla 14*Características sociodemográficas de los/las participantes de los distintos GF*

Participante	Sexo	Edad	Municipio	Nivel educativo y/o situación laboral	Tipo de familia	Número de hijos/as
GF1						
1	Mujer	36	Las Palmas de G.C.	Farmacéutica	Familia monoparental	2 hijos/as (una hija de 11 años y un hijo de 9)
2	Mujer	50	Valsequillo	Profesora	Familia heteroparental	1 hijo de 11 años
3	Hombre	48	Las Palmas de G.C.	Licenciado en ciencias medioambientales (Gestiona empresas)	Familia reconstituida	1 hijo de 13 años
4	Hombre	33	Las Palmas de G.C.	Militar, actualmente estudiando psicología por la UNED	Familia monoparental	1 hija de 13 años
5	Hombre	49	Las Palmas de G.C.	Crupier (fotógrafo profesional y diseño gráfico)	Familia heteroparental	2 hijas (una hija de 13 años y otra de 21)
GF2						
1	Hombre	53	Las Palmas de G.C.	Estudió hasta 3º de BUP. Actualmente trabaja como electricista por cuenta ajena	Familia heteroparental	3 hijos (todos varones de 15, 20 y 30 años)
2	Mujer	44	Telde	Realizó un Máster en administración y dirección de empresa. Actualmente trabaja como autónoma en una empresa familiar	Familia heteroparental	3 hijos/as (un hijo de 10 años, una hija de 13 y otra de 15)
3	Hombre	49	Telde	Auxiliar de enfermería en un centro de salud	Familia reconstituida	2 hijas (una hija de 15 años -con quien tiene custodia compartida- y otra de 27)
4	Hombre	51	Las Palmas de G.C.	Empresario en el sector de salud y bienestar	Familia heteroparental	2 hijas (una de 9 años y otra de 14)
5	Hombre	50	Las Palmas de G.C.	Bibliotecario	Familia heteroparental	3 hijos/as (una hija de 14 años, un hijo de 18 y otro hijo de 21)
6	Mujer	40	Las Palmas de G.C.	Actualmente estudia auxiliar de enfermería	Familia heteroparental	3 hijos/as (una hija de 3, un hijo de 6 y otro hijo de 14)

GF3						
1	Mujer	51	Las Palmas de G.C.	Docente	Familia monoparental	3 hijos (de 12, 13 y 17 años)
2	Mujer	56	Las Palmas de G.C.	Arquitecta	Familia monoparental	3 hijos/as (el más pequeño tiene 16)
3	Mujer	53	Las Palmas de G.C.	Filología inglesa	Familia heteroparental	2 hijos/as (de ambos sexos)
4	Mujer	46	Telde	Técnico administrativo	Familia monoparental	1 hija de 17 años
5	Hombre	51	Las Palmas de G.C.	Responsable técnico de un medio de comunicación	Familia heteroparental	2 hijas (una de 12 y otra de 16)
6	Hombre	66	Las Palmas de G.C.	Jubilado (Químico)	Familia heteroparental	2 hijos/as (un hijo de 12 y una hija de 17)
7	Hombre	54	Arucas	Jubilado (Ingeniero)	Familia heteroparental	2 hijos/as (una hija de 9 y un hijo de 17)
8	Hombre	47	Las Palmas de G.C.	En desempleo. Estudió informática	Familia monoparental	2 hijos (uno de 16 y otro de 20)

Nota. Elaboración propia

3. Procedimiento

El procedimiento seguido para llevar a cabo la investigación cualitativa fue el siguiente. En primer lugar, se elaboró la guía de preguntas, siguiendo los objetivos planteados. En segundo lugar, se seleccionó a la moderadora y se le ofreció una formación. En tercer lugar, se buscó a los/las participantes y se determinó la fecha y el lugar para el desarrollo de los Grupos Focales. Por último, se recopiló, transcribió y analizó la información obtenida en los grupos. A continuación, se explica en profundidad los pasos llevados a cabo en este procedimiento.

3.1. Diseño de la guía de preguntas

Tal y como se ha venido explicando, la técnica del GF se caracteriza por trabajar con instrumentos de análisis que lo que buscan es interpretar los fenómenos en profundidad y detalle para dar cuenta de comportamientos sociales y prácticas cotidianas. Para ello, el/la investigador/a debe constituir el grupo e interrogarlo a través de entrevistas colectivas y semiestructuradas a fin de obtener información relevante sobre el objeto de estudio. En las siguientes líneas, daremos a conocer cómo hemos elaborado nuestra guía de preguntas.

Por un lado, según Beck et al. (2004), el primer paso que el/la investigador/a debe seguir para diseñar la guía de preguntas consiste en tener en cuenta tanto los objetivos como la biografía existente sobre el tema de estudio para, posteriormente, configurar un listado de campos o áreas temáticas con preguntas alusivas a cada una de estas áreas. Para estos autores, la clave consiste en proponer preguntas abiertas, evitando que puedan contestarse meramente con un “sí” o un “no”, puesto que, ante respuestas monosílabas, el trabajo de extracción de información se complica. De este modo, a través de preguntas abiertas, permitiremos que las personas que conformen el grupo puedan expresar su opinión tan ampliamente como sea posible. Además, siempre se debe preguntar de lo más general a lo más específico, de lo más fácil a lo más difícil, a fin de fomentar la discusión. En esta línea, conviene resaltar que, el guion de preguntas se validó atendiendo al juicio de experto, siguiendo las directrices de Robles y Rojas (2015).

Por otro lado, cabe aclarar que, lo más importante de contar con esta guía de preguntas no se trata tanto de seguir el orden establecido de las mismas, sino de garantizar que se traten los temas que se consideran relevantes para el estudio (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013), esta será la misión principal de la moderadora, además de, incentivar

la conversación cuando lo considere necesario y permitir que cada participante tenga la oportunidad de hablar cuando así lo desee. En ninguna circunstancia podrá monopolizar la conversación, ni realizar juicios de valor, como bien indica la palabra, su función es moderar (Krueger y Casey, 2000). En nuestro caso específico, debido a las habilidades y destrezas con que contaba la moderadora en la dirección de Grupos Focales, no fue necesario un periodo largo de adiestramiento, necesitando solamente una reunión para que se pusiera en contacto con el tema de investigación y conociese en profundidad cada uno de los aspectos que se requerían con respecto a la información.

Para entrar en materia, es importante recordar que el objetivo del instrumento que hemos elaborado pretende en indagar sobre las inquietudes, preferencias, opiniones y vivencias de los padres y las madres con hijos/as adolescentes a colación del impacto de las TIC en el hogar y transformación de las actividades de ocio en familia. A este respecto, cabe aclarar que, este estudio se desarrolló con posterioridad al análisis cuantitativo, por lo que, las preguntas no han sido pensadas desde cero, sino que han surgido de un conocimiento previo. La intención era obtener un panorama ilustrativo, y al mismo tiempo suficientemente enriquecedor, que permitiera profundizar en las cuestiones de interés.

En la tabla 15, se puede consultar la guía de preguntas estructurada en las siguientes cuatro fases:

Fase 1. Introducción. Tras la recepción de los/las participantes, la moderadora deberá acompañarlos/as hasta el lugar habilitado para el desarrollo de la reunión y les invitará a tomar asiento en las diferentes sillas que se encontrarán formando un círculo, respetando las medidas de distancia, higiene y seguridad contra la COVID-19. Luego, se presentará, dará la bienvenida y expondrá en términos generales el propósito del grupo focal, explicitando las similitudes entre los/las participantes, (por ejemplo, “buenas tardes, mi nombre es [nombre], vengo de [entidad] y soy [cargo]. El objetivo de esta reunión es [definir objetivos]. Todos/as ustedes están aquí porque tienen hijos/as adolescentes entre los 11 y 17 años”) y fomentará las opiniones divergentes (“no existen respuestas correctas o erróneas, sino experiencias y puntos de vistas diferentes”). También establecerá las normas generales de la reunión, resaltando la confidencialidad y anonimato (“es necesario grabar la conversación exclusivamente con fines académicos. Para garantizar el anonimato les asignaré un número al azar a cada uno/a de ustedes para que se refieran a este en vez de a su auténtico nombre”). Además, aclarará su función en

el grupo (“la intención es simular una reunión entre amigos/as que charlan sobre un tema en específico, por lo tanto, no se trata de que yo pregunte y ustedes contesten, sino de que vayan conversando de la forma más natural y fluida posible, yo no podré intervenir más que para facilitar turnos de palabras y proponer temas de debate”).

Fase 2. Presentación de los/las participantes. En esta fase, la moderadora propiciará una presentación que ayudará a romper el hielo, dando a todos/as la oportunidad de hablar (“antes de comenzar con las preguntas del objeto de estudio, vamos a realizar una breve ronda de presentación donde cada uno/a deberá decir su edad, dónde vive, estudios, situación laboral actual, número de hijos/as y tipo de familia que conforman”)

Fase 3. Discusión. En esta fase la moderadora planteará en forma de preguntas generales y poco “comprometidas” los campos o áreas de interés objeto de estudio hasta que el hilo del discurso permita profundizar en cuestiones más específicas. Tal y como comentamos anteriormente, en esta fase será fundamental que la moderadora se muestre con una actitud de escucha activa y no enjuiciadora en todo momento, a la misma vez que conduce la discusión hacia los temas relevantes. Durante la sesión, es probable que existan participantes que tiendan a monopolizar la conversación, imponiendo sus puntos de vista. En el caso de que esto ocurra, puede ser útil para la moderadora apartar la mirada de quien está acaparando la conversación y fijarla en aquellos/as que no intervienen o, incluso, promover la participación de los/las demás de forma explícita (“me gustaría conocer si los/las que aún no se han pronunciado sobre este tema tienen otros puntos de vistas o, si, por el contrario, están de acuerdo con lo que ha comentado el sujeto número x”).

La moderadora es la persona encargada de tomar la iniciativa en el tema de conversación, así como de reconducir el diálogo, intentando ejercer la menor directividad posible. De esta forma, simplemente debe introducir el tema de discusión y limitarse a reconducir y analizar la situación. Por tanto, esta figura puede considerarse el motor del grupo focal (Canales y Peinado, 1994), debido a que tiene que presentar el tema como relevante y de interés incitando a los/las participantes a que intervengan en la conversación, y haciendo que se implique. Por tanto, debe presentar el tema de tal forma que provoque en los/las participantes una reacción (Callejo, 2001)

Consideramos necesario establecer 6 bloques o áreas temáticas con diferentes preguntas alusivas a cada una de estas áreas. En la tabla 15, pueden consultar la guía de preguntas utilizada por la moderadora. Las preguntas marcadas con un asterisco se propusieron como apoyo a la moderadora a fin de profundizar o reubicar el discurso en cuestiones de interés más específicas cuando fuera pertinente.

Los 3 primeros bloques presentan cuestiones generales y de interés para los/las participantes, lo cual ayudará a que se vaya creando el clima propicio para atajar el tema que verdaderamente nos compete de forma directa en los últimos bloques. Esto evidencia cómo fuimos estructurando el instrumento de lo más general a lo más específico.

Cuando estábamos planteándonos cómo introducir los temas, pensamos que sería interesante comenzar por cuestiones generales que permitieran a los/las participantes reflexionar y tomar conciencia sobre el tipo de acceso y uso que hacen de las TIC tanto por su parte como por parte de sus hijos/as adolescentes. En este sentido, entendemos que el disponer o no de acceso a los dispositivos y servicios digitales, la frecuencia con la que utilizan estas herramientas digitales y el tipo de uso que le dan, puede condicionar las prácticas de ocio digital en familia y su percepción sobre dicha actividad. Por este motivo, se decidió que el primer bloque de preguntas tuviera como objetivo principal conocer cómo y para qué los/las miembros de la familia usan las TIC.

El segundo bloque indaga sobre cuestiones relacionadas con la supervisión parental. En esta línea, pensamos que los padres y las madres pueden poseer diversas opiniones sobre cómo afecta el uso de las TIC en la vida cotidiana de sus hijos/as adolescentes, basadas en su propia experiencia. Este hecho puede condicionar el tipo de supervisión que los padres ejercen sobre las actividades digitales que ejercen sus hijos/as, promoviendo, impidiendo o limitando las prácticas de ocio digital en familia.

El tercer bloque explora si los hijos y las hijas han podido condicionar de alguna manera el acceso y uso de las TIC por parte de sus padres y madres. Concretamente, este bloque investiga sobre cómo la presencia de las TIC en el ámbito familiar ha podido dar lugar a procesos de socialización ascendente y conocer la opinión de los padres y las madres sobre este fenómeno, lo cual creemos que puede condicionar las prácticas de ocio digital en familia.

El cuarto bloque pregunta acerca de cómo las TIC ha impactado en el hogar y actividades de ocio. A su vez, y teniendo en cuenta que los Grupos Focales fueron llevados

a cabo en el contexto de la pandemia COVID-19, se quiso conocer si esta situación específica había impactado en la forma en que los padres y las madres valoran las TIC y prácticas de ocio digital en familia.

El quinto bloque pretende saber qué significa para los padres y las madres el ocio digital. Para ello, se plantearon preguntas que nos permitiera identificar las creencias, opiniones, percepciones y valoraciones del ocio digital por parte de los/las padres

El sexto bloque se concentra en preguntar sobre las actividades de ocio digital en familia. En consecuencia, y en caso de que no se haya profundizado sobre este hecho, la moderadora tendrá la oportunidad de hacer hincapié en esta área a fin de conocer cuáles son las actividades de ocio digital que realizan los padres y las madres junto con los /las hijos/as en caso de realizarlas, que tipo de actividad practican, con qué frecuencia, cuándo suelen practicarlas y qué es lo que sienten cuando la están llevando a la práctica.

Fase 4. Conclusión y clausura del grupo. La duración de un grupo focal suele oscilar entre los 90-120 minutos y finaliza cuando la información que va surgiendo en relación con los temas propuestos por la moderadora se termina. Una vez finalizada la sesión, la moderadora lanzará una última pregunta a modo de conclusión. Luego, resumirá los temas que se han tratado y recordará nuevamente la utilidad que se va a dar a los resultados garantizando la confidencialidad. Por último, agradecerá a los/las participantes su participación.

Tabla 15

Guion de preguntas del GF

Fase 1. Introducción
<ul style="list-style-type: none">- Agradecimientos por asistir- Presentación de la moderadora y del tema a tratar- Instrucciones: responder las preguntas según sus propias experiencias, opiniones, creencias, etc. Todas las respuestas son correctas- Se grabará la sesión para poder transcribirla, pero todo será confidencial y anónimo. Para intervenir, se le asignará un número al azar
Fase 2. Presentación de los/las participantes
Cada participante deberá presentarse al resto del grupo indicando lo siguiente: <ul style="list-style-type: none">- Número asignado- Edad- Municipio de residencia- Estudios- Situación laboral- Número de hijos/as- Estructura familiar
Fase 3. Discusión
Bloque 1. Acceso y uso de las TIC de los/las propios/as participantes
<ul style="list-style-type: none">- ¿De qué forma los dispositivos digitales (móviles, tablets, ordenadores, etc.) están presentes en vuestro día a día?- ¿Qué tipo de relación consideran que mantienen con los dispositivos digitales?- ¿Qué les aporta el tener acceso a los dispositivos digitales?<ul style="list-style-type: none">*Definir el tipo de acceso, uso y frecuencia de uso:<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué tipo de dispositivos digitales tienen?;¿Desde qué lugar acceden a estos dispositivos?; ¿En qué condiciones acceden?- ¿Cuáles son los dispositivos digitales que más utilizan y con qué fin los usan?- ¿Con qué frecuencia utilizan los dispositivos digitales?
Bloque 1.1. Acceso y uso de las TIC por parte de los hijos y las hijas adolescentes
<ul style="list-style-type: none">- ¿De qué forma los dispositivos digitales (móviles, tablets, ordenadores, etc.) están presentes en el día a día de vuestros hijos/as?- ¿Qué tipo de relación consideran que vuestros hijos/as mantienen con los dispositivos digitales?- ¿Qué creen que les aporta a sus hijos/as el poder tener acceso a los dispositivos digitales?<ul style="list-style-type: none">*Definir el tipo de acceso, uso y frecuencia de uso:<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué tipo de dispositivos digitales tienen vuestros/as hijos/as?;¿Desde qué lugar acceden a estos dispositivos?; ¿En qué condiciones acceden?- ¿Cuáles son los dispositivos digitales que más utilizan y con qué fin los usan?- ¿Con qué frecuencia utilizan los dispositivos digitales?

Bloque 2. Supervisión parental digital

- ¿Sabes para qué usan sus hijos/as los dispositivos digitales?
 - *Conocer el tipo de supervisión que ejercen:
 - ¿Muestran interés por saber qué hacen sus hijos/as en la red?; ¿Ustedes les preguntan sobre el uso que hacen de los dispositivos digitales?; ¿Cómo actúan sus hijos/a cuando le preguntan qué están haciendo en la red?; ¿Sus hijos/as le cuentan espontáneamente qué hacen y/o cuáles son sus juegos online favoritos?
- ¿Qué tipo de normas o límites han establecido en casa con respecto al uso de la tecnología?
 - *Indagar sobre el tipo de normas (quién las ha establecido, cómo, cuáles son, etc.)
 - ¿Les enseñan a cómo usar adecuadamente los dispositivos digitales a sus hijos/as?
 - ¿Su pareja, es decir, el padre o la madre de su hijo/a, y que no se encuentra presente hoy también respeta las normas que hay en casa sobre el uso de los dispositivos digitales?
 - En caso de tener más de un/una hijo/a: ¿Todos/as tienen las mismas normas con respecto al uso de dispositivos?;¿Hacen diferencias según si es chico o chica?;¿Hacen diferencia según la edad de estos/as?
 - ¿Se interesan porque el “videojuego” al que juegan sus hijos/as sea adecuado a su edad?
 - ¿En algún momento han considerado restringirles el uso de los dispositivos digitales como una forma de castigo cuando, por ejemplo, su rendimiento educativo es bajo?

Bloque 3. Transmisión de tecnología ascendente

- ¿En qué medida sus hijos/a les han enseñado a cómo usar un dispositivo digital concreto o un programa (Microsoft, Power point, mail, etc) o aplicación?
 - *Profundizar sobre el tipo de transmisión:
 - ¿Cómo padres y madres piden ayuda a sus hijos/as sobre el uso de dispositivos digitales?
 - ¿Ellos/as tienen interés por ayudarles?; ¿Tienen paciencia?; ¿Se oponen?
 - ¿En qué medida sus hijos/as les ha influenciado para que compraran un dispositivo digital concreto?

Bloque 4. Impacto de las TIC en el hogar y actividades de ocio

- ¿Cómo piensan que los dispositivos digitales han impactado o “están impactando” en su hogar (familia)?
- ¿Consideran que a raíz del COVID-19 realizan más actividades en familia a través de dispositivos digitales?
- ¿Consideran que las TIC les ha ayudado a crear espacios de encuentro con sus hijos/as?; ¿Hacen cosas junto a sus hijos/as usando los dispositivos digitales?
- ¿Alguno/a de ustedes ha notado un cambio en las actividades de ocio relacionado con los dispositivos digitales?

Bloque 5. Percepción sobre el ocio digital

A continuación, vamos a hablar del ocio digital.

-
- En primer lugar, ¿qué entienden por ocio digital?

*Preguntar en caso de que solo se refieran al videojuego:

- ¿Entendemos por ocio digital solamente los videojuegos?; ¿Acaso no nos entretenemos de también de otras maneras (a través de una serie en Netflix, leyendo un libro electrónico, etc.)
- ¿Qué piensan ustedes sobre las actividades de ocio digital?
- ¿Consideran que son divertidas?; ¿Ayudan a relacionarnos mejor con otras personas?; ¿A conocer nuevas personas? ¿Beneficios?; ¿Dificultades?

Bloque 6. Actividades de ocio digital en familia

- ¿Con quién suelen realizar actividades de ocio digital?
- ¿Con qué frecuencia realizan actividades de ocio digital en solitario?; ¿A qué suelen “jugar”?
- ¿Con qué frecuencia realizan actividades de ocio digital junto con vuestra pareja?; ¿y junto con vuestros/as hijos/as?; ¿A qué suelen “jugar”?
- ¿Quién realiza más actividades de ocio digital junto con sus hijos/as, ustedes? ¿O el/la progenitor/a que no está presente hoy?
- ¿Cuándo realizan actividades de ocio digital en familia?
- ¿Qué tipo de actividades digitales realizan en familia?
- ¿Qué sienten cuando realizan actividades de ocio digital en familia?

Fase 4. Conclusión y clausura del grupo

- ¿Qué conclusión pueden sacar sobre el uso de los dispositivos digitales en familia hoy en día?
 - Agradecer la participación y recordar términos de confidencialidad y anonimato (despedida)
-

3.2. Formación de las moderadoras, convocatoria y desarrollo de los Grupos Focales

Para la formación de los GF, se envió un mail electrónico a los distintos Institutos de Educación Secundaria (IES), tanto públicos como privados, y Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) de la isla de Gran Canaria. En este mail nos presentamos y dimos a conocer el motivo de nuestra investigación a fin de conseguir la colaboración de estas entidades en calidad de difusión para la puesta en marcha de búsqueda de participantes (ver Anexo 3). Además, incluimos un archivo PDF, que los institutos y AMPAS pudieron utilizar para difundir el estudio. Este archivo simulaba un tríptico que explicaba de forma breve, pero clara, quiénes somos, qué queremos investigar y qué tipo de participantes buscábamos.

La información de la que disponían los/las participantes previo al grupo focal era la siguiente “junto con el apoyo de la ULL y la ULPGC estamos realizando un estudio

sobre el impacto de la tecnología en el hogar y las actividades de ocio desde la perspectiva de padres y madres con al menos un/una hijo/a adolescente (entre los 11 y 17 años)”.

Los/las interesados/as pudieron inscribirse a través de un mail, un teléfono de contacto y un formulario online facilitado para ello. Por tanto, todos/as los/las participantes/as asistieron voluntariamente, sin estar sometidos/as a ningún tipo de coacción. La asistencia fue motivada por el interés en el tema de discusión.

Respecto al lugar de celebración, se intentó que fuera lo más asequible posible. Por ello, se decidió que la sesión se realizara en una entidad pública, que la mayoría de los padres y madres pudieran conocer ubicada en la capital de la isla de Gran Canaria, La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Además, esta institución cuenta con la infraestructura y materiales adecuados para poner en marcha este tipo de técnicas. Cada grupo se desarrolló en distintas aulas de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación (C/Santa Juana de Arco, 1). El punto de encuentro indicado fue la entrada de esta facultad, ahí fue donde las moderadoras les esperó para guiarles hasta las aulas asignadas.

Debido a la fecha en la que se celebró el grupo de discusión, se adaptó todas las medidas prevención, higiene y promoción de la salud frente a la COVID-19. Así, en todo momento los/las participantes tenían puesta la mascarilla y se guardó la distancia de seguridad.

Puesto que el día de celebración del grupo focal fue concretado por la entidad mencionada según condiciones de espacio y solicitud de permisos, intentamos adaptar el horario el horario a los/las participantes, dándoles a elegir entre tres franjas horarias. Así, tras tantear la disponibilidad de todos/as los/las interesados/as, los grupos de discusión fueron celebrados el viernes 4 de junio de 2021. El primer grupo inició la sesión a las 17:45 horas mientras que el segundo y el tercer grupo iniciaron a las 19:00 horas.

La grabación del primer grupo de discusión duró 2:04:41 horas, el segundo 1:18:10 horas y el tercero 1:23:37 horas. Para la grabación se empleó móviles y tablets.

Es importante mencionar que enviamos a los/las participantes un recordatorio próximo a la fecha de la sesión, a fin de confirmar la asistencia para, en caso de bajas, citar con tiempo suficiente a nuevos/as componentes del grupo. Sin embargo, aun así, el mismo surgieron imprevistos de última hora que impidió la asistencia de algunos/as

participantes. De este modo, a pesar de haberse confirmado la asistencia de 8 participantes por grupo, el mismo día hubo bajas de última hora, siendo el primer grupo el más afectado (ver tabla 16).

Tabla 16

Datos de la celebración de los GF

	GF 1 (11-13 años)	GF 2 (14-15 años)	GF 3 (16-17 años)
Número de participantes	5 (2 mujeres y 3 hombres)	6 (2 mujeres y 4 hombres)	8 (4 mujeres y 4 hombres)
Día de celebración	04/06/2021	04/06/2021	04/06/2021
Lugar de celebración	Aula de estudio (Facultad de Ciencias de la Educación, ULPGC)	Aula de estudio (Facultad de Ciencias de la Educación, ULPGC)	Aula de estudio (Facultad de Ciencias de la Educación, ULPGC)
Hora de celebración	17:45 h	19:00 h	19:00 h
Duración de la discusión	2:04:41	1:18:10	1:23:37

4. Análisis de datos

Los datos en una investigación cualitativa pueden ser tratados desde diferentes enfoques condicionados por su propio planteamiento. A causa de esto, el debate sobre cómo realizar el análisis de datos y su correspondiente nivel de interpretación dentro de la investigación cualitativa es controvertido. Según Sandín (2003), existen investigadores/as que creen que los datos deben ser solamente presentados y no interpretados para que sean los/las informantes los/las que hablen por sí mismos/as. Otros/otras, describen la realidad estudiada reduciendo datos e introduciendo entre los textos literales algunas interpretaciones en forma de comentarios. Pero también hay estudiosos/as interesados/as en generar teoría, por lo que interpretan los datos para que puedan ser reconceptualizados. Decantarse por una opción u otra depende del tipo de investigación y de la audiencia a la que se dirija el estudio. Por tanto, es importante señalar que los niveles de interpretación no son excluyentes entre sí sino complementarios.

Para analizar el discurso de los/las participantes, se partió de un paradigma interpretativo basado en lo que Glaser y Strauss (1967) definieron como “Grounded Theory” y que en español conocemos por “teoría fundamentada”. La principal

característica de este método consiste en la fundamentación de conceptos a través de los propios datos, por lo cual, el/la investigador/a no parte con una teoría preconcebida, sino que permite que esta esta emerja. De este modo, a partir del propio contenido del discurso de los padres y las madres participantes en los distintos Grupos Focales, fuimos creando las categorías de análisis de forma emergente a medida que nos enfrentábamos al texto. De manera que se conceptualizó el conocimiento obtenido de forma inductiva (Santander, 2011). Específicamente, se llevó a cabo un análisis descriptivo e interpretativo de los Grupos Focales. Strauss y Corbin (2002), defienden que tratar los datos de esta forma aumenta la posibilidad de generar conocimiento y comprensión, además de favorecer el desarrollo de respuestas a fenómenos sociales con respecto a lo que está ocurriendo y por qué.

La base conceptual de este método se sitúa en el interaccionismo simbólico que consiste en suponer que las personas actúan de acuerdo con lo que piensan y sienten. Sin embargo, lo que más se valora de este método es su interés por construir y generar teorías formales a partir de teorías sustantivas. Así, al contrario que las teorías formales tradicionales en las cuales se plantean realidades estáticas donde los/las investigadores/as investigan de manera deductiva siguiendo su afán por obtener regularidades, este método pone de manifiesto realidades singulares a partir de datos que se van obteniendo de forma dinámica, abierta e inductiva (Tójar, 2006).

La teoría fundamentada se basa en dos estrategias, el método de comparación constante y el muestreo teórico.

Por un lado, el método de la comparación constante rompe con el modelo tradicional que recopila información en un primer momento para posteriormente analizarla, caracterizándose por producir y analizar datos de forma simultánea con la intención de identificar patrones y relaciones entre los mismos (Glaser, 1978, 1992). En otras palabras, el/la investigador/a codifica y analiza los datos simultáneamente para desarrollar conceptos, lo cual implica que cada dato sea comparado con cada uno de los restantes datos relevantes. De esta manera, el proceso seguido para el análisis de datos no es lineal, ya que durante la práctica muchos pasos se van interrelacionando.

Siguiendo las consideraciones de Strauss y Corbin (2002), en esta estrategia, los/las investigadores/as siempre deben comparar lo que creen que ven con lo que ven a nivel de las propiedades de lo analizado. Esto les permitirá usar su experiencia sin

condicionar los datos. Además, es importante que tengan en cuenta que su perspectiva no es lo que importa. Lo que realmente importa es cómo los/las participantes conciben los acontecimientos o fenómenos a indagar.

Por otro lado, el muestreo teórico se realiza para “descubrir categorías y sus propiedades y para sugerir las relaciones dentro de una teoría” (Glaser y Strauss, 1967, p.6). Mediante el muestreo teórico el/la investigador/a incorpora o selecciona determinados casos a estudiar según su potencial para profundizar en conceptos o teorías hasta la “saturación teórica”, es decir, hasta que llega un momento en el que más datos ya no supone una oportunidad en el desarrollo de nuevas propiedades de las categorías que mejoren su teoría (Soneira, 2006).

En concreto, el proceso seguido para desarrollar la teoría fundamentada fue el siguiente. En primer lugar y tras leer los documentos, se realizó una codificación abierta, creando categorías emergentes. Para ello, se utilizó el propio lenguaje de los/las participantes. Así fue como conseguimos identificar las ideas, conceptos o significados que iban apareciendo. En segundo lugar, a partir de esta codificación abierta, se llevó a cabo una codificación axial, en el cual agrupamos los códigos emergentes en familias de categorías.

En relación con el paso anterior, Strauss y Corbin (2002) argumentan que “el propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos” (p. 110). Carrero et al., (2012) puntualiza que, la definición o establecimiento de las categorías centrales es una cuestión arbitraria del/la investigador/a que pretende organizar y descifrar las conexiones emergentes.

En tercer lugar, agrupamos las categorías centrales y sus correspondientes subcategorías a una estructura jerárquica y lógica mediante la creación de dimensiones o constructos principales. Este paso nos facilitó un patrón de análisis, a partir del cual se comenzó de forma más intensa nuestra labor descriptiva e interpretativa.

Es fundamental destacar que la categorización definitiva se logró mediante un proceso de comparación y consolidación de los resultados obtenidos por varios/as investigadores/as, incluyendo a expertos relacionados con el presente tema de investigación. La exhaustiva revisión de este sistema por parte de diversos miembros del

equipo garantiza que se haya alcanzado la saturación del discurso, lo que significa que se ha identificado y codificado todo el contenido relevante de manera exhaustiva. De hecho, estudios previos han destacado la importancia de la triangulación de resultados en investigaciones de esta envergadura para prevenir sesgos (Strauss y Corbin, 1998).

Además, es importante mencionar que la discusión y compartición de las categorías y subcategorías identificadas condujeron a una reevaluación de las categorías emergentes. Este proceso resultó en una lista más concisa y específica de categorías y subcategorías. De esta manera, no solo se mejoró la validez del sistema de categorización, sino que también se subrayó la importancia de la colaboración y el análisis crítico en el contexto de la investigación.

Posteriormente se procedió a:

- Definir el significado de los constructos principales y categorías centrales, ejemplificándolas mediante evidencias.
- Presentar los/las temas de mayor interés a través del cómputo total de las evidencias codificadas en el sistema de categorización propuesto.
- Realizar un análisis por atributo, a fin de descubrir si los temas de interés, percepciones o vivencias de los/las participantes disciernen o concuerdan tanto según el sexo y la edad de estos/as, como con respecto a la edad de los hijos y las hijas. Este tipo de análisis se llevó a cabo mediante referencias cruzadas utilizando la herramienta NVivo, la cual se describirá con mayor detalle posteriormente. Este enfoque analítico permite la creación de tablas multidimensionales que facilitan la comparación de los atributos, en este caso, las características sociodemográficas de los/las participantes, con las categorías identificadas en el estudio (Trigueros et al., 2021).

A continuación, se pretende aclarar los conceptos de categorización y codificación, puesto que la definición puede variar de un autor a otro y causar confusión.

La categorización es el proceso que permite organizar y definir conceptualmente las unidades de significación (evidencias del discurso de los/las participantes) que comparten elementos y/o características similares. Mientras que la codificación es el “acto físico, manual o automático por el que se asigna una unidad de significado a una o varias categorías del proyecto” (Rivera et al., 2021, p. 9). Así, tal y como apuntan Trinidad et al. (2006) se puede decir que ambos procesos son las dos caras de una misma moneda,

puesto que la operación fundamental consiste en decidir la asociación de cada unidad de significado a una categoría, sabiendo que esta quedará definida por un constructo principal. A este respecto, es importante tener en cuenta que, los llamados códigos o categorías centrales se construyen a partir de las principales metáforas, significados o conceptos clave de la investigación mientras que las subcategorías otorgan información más específica a una categoría aportando cuestiones como cuándo, dónde, por qué y cómo es probable que ocurra un fenómeno.

Concretamente, el proceso de análisis comenzó con el tratamiento de los datos brutos, transcribiendo de forma literal la grabación en formato audio de los Grupos Focales.

El programa utilizado para la transcripción fue el Microsoft Word perteneciente al paquete Office y se usó como apoyo la herramienta de dictado de Office. Esta herramienta reconoce el habla y la convierte en texto dentro del propio procesador. Sin embargo, necesita una revisión constante, ya que no siempre interpreta las palabras de forma correcta. Por ello, y debido al afán por alcanzar la mayor precisión posible, revisamos tres veces las transcripciones de cada grupo focal junto con su respectivo audio a fin de corregir errores ortográficos, interpretaciones erróneas y omisiones. Por tanto, tal y como argumentan Hammersley (2012), las grabaciones, puesto que necesitan ser revisadas varias veces antes de darlas por finalizadas, son documentos vivos, que se encuentra en constante desarrollo y, por ende, son susceptibles de sufrir modificaciones.

Una vez finalizado el texto de la transcripción (ver Anexo 4), cabe señalar que si bien es cierto que el análisis de datos de los Grupos Focales se realizó sobre este documento, el archivo de audio se fue escuchando simultáneamente con la intención de no perder los matices del tono o ritmos que fueron claves para entender el sentido del discurso en un determinado momento, ya que como indica Rapley (2014) “una transcripción determinada no debe ser nunca el punto de partida de su trabajo de análisis; el fundamento en el que se base su análisis y el medio por que se realice deben ser la escucha o el visionado repetido de sus grabaciones y el proceso continuado de transcripción (p.99)”. Además, y sabiendo que una transcripción supone un cambio de medio (de audio a texto), existen ciertas dificultades como que se produzca una codificación superficial, que esté descontextualizado o que se pierda de vista lo que viene antes o después (Kvale, 2011).

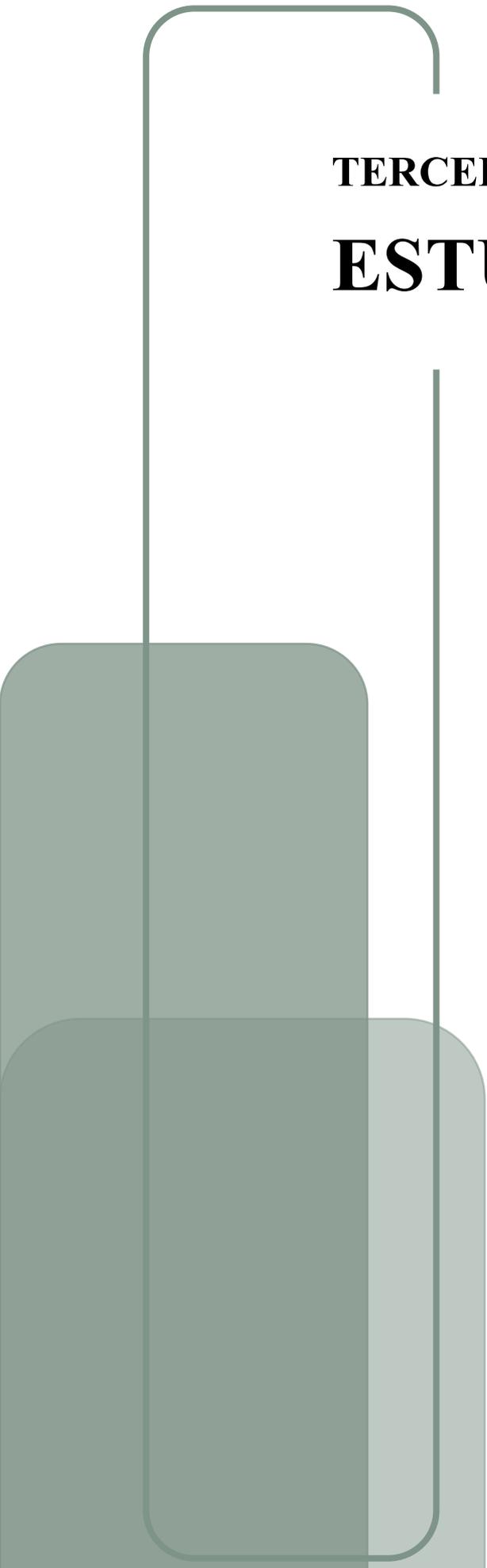
En las últimas décadas, los programas de análisis de datos cualitativos asistidos por ordenadores conocidos como CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) han tenido bastante auge entre los/las investigadores/as debido a su gran utilidad (Flick, 2012; Rivera y Trigueros, 2013).

El CAQDAS NVivo, es un programa diseñado específicamente para el análisis de datos cualitativos procedentes de entrevistas, diarios, Grupos Focales, grupos de discusión, historias de vida, observaciones, textos en general (políticos, jurídicos y literarios), todo tipo de material audiovisual y materiales procedentes de redes sociales e Internet (Richards y Richards, 1991).

Este software fue creado por informáticos e investigadores sociales siguiendo el enfoque de la Teoría fundamentada o Grounded Theory Methodology (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1994), con el fin de facilitar el desarrollo de teorías con base en datos cualitativos. Y, pertenece a lo que se ha denominado programas basados en un sistema de indexación o de categorías (Flick, 2004).

En concreto, se utilizó el software NVivo Release 1.5. Este fue de gran apoyo en diversas tareas relacionadas con el proceso de análisis de datos, ya que nos permitió almacenar y organizar la información de las transcripciones de los Grupos Focales, crear memos, codificar y describir los datos, identificar ideas, conceptos o categorías que iban emergiendo durante el proceso, facilitando su codificación y pudiéndolas editar en cualquier momento, así como la realización de referencias cruzadas y demás análisis.

No obstante, tal y como defienden Denzin y Lincoln (2012), no se debe olvidar que, si bien este software es una herramienta de gran utilidad, no puede tomar decisiones sobre el proceso de análisis por sí mismo, por lo que la principal herramienta de análisis es el propio investigador o la propia investigadora.



TERCERA SECCIÓN
ESTUDIOS

Capítulo 7. Estudio 1. Parentalidad y ocio digital en familia: validación de las escalas de la investigación

1. Introducción

En los últimos años, se ha observado un notable incremento en el acceso y uso de las TIC en familias con niños, niñas y adolescentes (INE, 2022). Autores como Torrecillas-Lacave et al. (2017) afirman que las familias con hijos/as en edad escolar se caracterizan por vivir en hogares hiperconectados con una fuerte presencia de dispositivos y servicios digitales. La penetración de la tecnología digital en estos hogares se debe en gran medida a que este colectivo es el que más utiliza las herramientas digitales. Esto lleva a que los/las hijos/as soliciten a sus padres y madres el acceso a las TIC, principalmente con fines lúdicos y de ocio (Correa, 2016a; INE, 2022).

Este hecho ha impulsado el uso de la tecnología digital entre las figuras parentales que tienen menos competencias digitales, a quienes comúnmente se les denomina "inmigrantes digitales". Esto se debe a que los/las hijos/as, conocidos/as como "nativos/as digitales" al haber crecido en hogares donde las TIC son omnipresentes, desempeñan un papel crucial al concienciar a sus progenitores/as sobre las ventajas y beneficios de la tecnología digital, motivándoles y enseñándoles a utilizar los dispositivos. Este proceso ha dado lugar al fenómeno conocido como "transmisión de tecnología ascendente" (Correa, 2014; Gil et al., 2022b, Prensky, 2001). Asimismo, el uso frecuente de las TIC por parte de los/las jóvenes ha llevado a que cada vez más padres y madres se acerquen a la tecnología con la intención de comprender cómo sus hijos/as interactúan con estas herramientas y supervisar sus actividades en línea, a fin de mitigar los posibles peligros asociados al uso de las TIC y potenciar las oportunidades que brindan (INE, 2022; Livingstone et al., 2017; Loveless y Williamson, 2017), ya que es sabido que la adolescencia es una etapa vulnerable en la que pueden surgir comportamientos de riesgo vinculados al uso inadecuado de las TIC (Ciranka y van den Bos, 2021; McDool et al., 2020).

Como resultado de la creciente influencia de la tecnología en la sociedad actual, se está produciendo una transformación en los roles y responsabilidades de las figuras parentales, así como en los entornos en los que sus hijos/as crecen y desarrollan su identidad (Modecki et al., 2022). Esta transformación está generando nuevas perspectivas sobre la parentalidad (Vaquero, 2020), ya que la integración de la tecnología digital en los hogares ha tenido un impacto significativo en varios aspectos de la vida familiar, incluyendo la cohesión familiar, el funcionamiento y la definición de roles y límites

familiares (Carvalho et al., 2015), además de, modificar las prácticas de ocio familiar, trasladándolas al ámbito virtual. Este tipo de ocio, mediado por el uso de las TIC, ha recibido múltiples denominaciones como "ocio digital," "ocio en línea," "ciber ocio," "e-ocio" y "ocio online", entre otros y se diferencia del ocio tradicional u "offline" por su asincronía, interactividad, anonimato y experiencia de realidad virtual (Nimrod y Adoni, 2012; Viñals, 2016).

Durante el periodo de confinamiento ocasionado por la pandemia de COVID-19, el ocio digital, anteriormente asociado principalmente a adolescentes, se amplió a otras franjas de edades tanto a nivel individual como compartido en familia. Esta expansión se debió a que se empezó a percibir como una actividad divertida que ayudó a muchas familias a relajarse y afrontar conjuntamente este periodo (Belmonte et al, 2021b). De hecho, diversas investigaciones han demostrado que el ocio compartido en el seno familiar se ha convertido en una oportunidad para fortalecer las relaciones entre los miembros de la familia y promover la cohesión familiar (Agate et al., 2007; Hornberger et al., 2010; Martelo et al., 2020; Zabriskie y McCormick, 2001). Además, es importante resaltar que el ocio familiar se establece como una competencia parental relevante, permitiendo a los padres y madres fomentar y promover el desarrollo integral de sus hijos/as (Bayot, 2005).

Sin embargo, a pesar de que las TIC han tenido un impacto significativo en prácticamente todas las actividades de la vida cotidiana, incluyendo las actividades de ocio (Bryce, 2001), la mayoría de las investigaciones han priorizado el análisis de su influencia en contextos educativos y laborales, relegando a un segundo plano el estudio de sus efectos en el ámbito familiar (Hernández et al., 2014) y de ocio (Schultz y McKeown, 2018). Por ello, autores como Sharaievska y Stodolska (2016) subrayan la importancia de examinar cómo los miembros de la familia utilizan las TIC, así como su impacto en las actividades de ocio en el seno familiar. Además, dado que la crianza de los hijos/as se percibe como más desafiante en comparación con hace veinte años, en gran parte debido al impacto de la tecnología digital en la dinámica familiar (Auxier et al., 2020), es esencial realizar más investigaciones para comprender cómo esta influencia está modificando la manera en que los padres y las madres desempeñan su rol parental, puesto que, hoy en día, enfrentan nuevos desafíos relacionados con la supervisión, la seguridad y el desarrollo de competencias digitales dentro del entorno familiar (Gil et al., 2022a; Gil y Alemán, 2023a).

Tras lo expuesto anteriormente y siguiendo los objetivos establecidos en Estudio 1 de la presente Tesis Doctoral mostrados en el apartado “2.2. Objetivos específicos” del capítulo 4, este estudio busca, en primer lugar, comprender cómo los padres y las madres con hijos/as en edad adolescente utilizan la tecnología digital. En segundo lugar, pretende determinar la frecuencia con la que participan en actividades de ocio digital en familia y en solitario, así como conocer sus percepciones sobre el ocio digital. En tercer lugar, se propone investigar si existe una relación entre la participación en actividades de ocio digital en familia y las percepciones de los padres y las madres sobre el ocio digital. Por último, se busca evaluar cómo el uso de las TIC por parte de los hijos/as, especialmente para actividades de ocio digital, influye en aspectos relacionados con la parentalidad, como la supervisión y las competencias parentales. Con el fin de cumplir con estos objetivos, se ha llevado a cabo una elaboración y adaptación de escalas específicas diseñadas para medir estos aspectos. Además, se ha profundizado en las experiencias, actitudes y percepciones de los padres y madres en relación con dichos aspectos.

2. Método

Tal y como se justifica en el apartado “1. El marco de los métodos mixtos” del capítulo 4, en este estudio se adoptó un enfoque mixto que combina técnicas cuantitativas con técnicas cualitativas.

2.1. Participantes

Las características completas de los/las participantes se encuentran detalladas tanto en el apartado “1. Participantes” del capítulo 5 como en el apartado “2. Participantes” del capítulo 6. De forma sucinta, para la parte cuantitativa de este estudio participaron un total de 1200 progenitores/as residentes en España, con hijos/as adolescentes cuyas edades oscilaban entre los 11 y 17 años. La mayoría, un 79.4% eran mujeres, mientras que el 20.6% eran hombres, con una edad media de 46.61 años, en un rango que se extendía desde los 28 hasta los 69 años. En lo referente al nivel de estudios, el 43.4% poseía estudios universitarios. En cuanto a la situación laboral, el 75.9% se encontraba trabajando. En relación con la estructura familiar, un 77.7% informaron ser parte de una familia heteroparental (ver tabla 6).

Para la parte cualitativa se celebraron tres Grupos Focales, en el cual participaron un total de 19 progenitores/as con al menos un/una hijo/a entre los 11 y 17 años (57.89% hombres; 42.11% mujeres) residentes en la isla de Gran Canaria (Islas Canarias, España).

El rango de edad fue de 33 a 66 años. En relación con el nivel educativo, el 36.84% mencionó poseer estudios universitarios y/o de postgrado. Con respecto a la estructura familiar, el 57.89% verbalizó ser una familia heteroparental (ver tablas 13 y 14).

2.2. Instrumentos

Para llevar a cabo la parte cuantitativa de este estudio, se diseñó un cuestionario dirigido a padres y madres con hijos/as en la adolescencia (ver Anexo 1). El cuestionario constaba de dos secciones. La primera se enfocó en recopilar información sociodemográfica de los/las participantes, abarcando aspectos como el sexo, la edad, el lugar de residencia, el nivel educativo, la situación laboral, la estructura familiar y el número de hijos/as, así como el sexo y la edad específica de sus descendientes. Estos datos serán fundamentales para el análisis de este estudio. En la segunda sección, se incorporaron las escalas presentadas en el apartado “2. Instrumentos” del capítulo 5, las cuales serán sometidas a validación en el marco de este estudio. Estas escalas son:

- Escala de Uso de las TIC (Gil et al., 2020).
- Escala de Actividades de Ocio Digital (Gil et al., 2020).
- Escala de Percepción sobre el Ocio Digital (adaptada de Ragheb y Beard, 1982).
- Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales (Gil et al., 2020).
- Escala de Supervisión parental (Gil et al., 2020).

Para la parte cualitativa, con el objetivo de moderar los Grupos Focales, se elaboró una guía temática de preguntas siguiendo las directrices propuestas por Lewis-Beck et al. (2004). Esta guía se encuentra disponible en el apartado “3.1. Diseño de la guía de preguntas” del capítulo 6. Algunas de las preguntas planteadas fueron: *¿De qué forma los dispositivos y servicios digitales están presentes en vuestro día a día?; ¿Cómo creen que han impactado en vuestra vida familiar?; ¿Consideran que los dispositivos y servicios digitales han transformado vuestras prácticas de ocio?* (ver tabla 15).

2.3. Procedimiento

El procedimiento seguido para la recopilación de datos y la realización de este estudio se explican tanto en el apartado “3. Procedimiento” del capítulo 5 como en el apartado “3. Procedimiento” del capítulo 6.

2.4. Análisis de datos

En el apartado “4. Análisis de datos” del capítulo 5 y en el apartado “4. Análisis de datos” del capítulo 6, se proporciona una descripción exhaustiva de los análisis llevados a cabo para abordar los objetivos de este estudio. Por un lado, se utilizaron principalmente las siguientes técnicas y medidas de cohorte cuantitativo:

- Para valorar la idoneidad de los datos para su análisis factorial, se consultó el KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett (Bartlett, 1937; Kaiser-Meyer-Olkin, 1970).
- Para establecer la estructura factorial de la Escala, se aplicó el modelo ESEM (Asparouhov y Muthen, 2009).
- Para evaluar el ajuste del modelo y su idoneidad, se reportaron los índices RMSEA, CFI, TLI y SRMR (Kline, 2015).
- Para evaluar la consistencia interna de las escalas se usó el coeficiente Omega de McDonald (1999, 2000).
- Para determinar la existencia de diferencias significativas entre los factores que componen cada una de las escalas, se realizó análisis de medidas repetidas. A su vez, se empleó el procedimiento de la Prueba T para muestras relacionadas para investigar diferencias comparativas entre los factores de las escalas.
- Para determinar la normalidad de los datos se halló la asimetría y curtosis (Curran et al., 1996).
- Finalmente, para examinar si existían diferencias significativas en los factores de las escalas en función de las variables sociodemográficas de los/las participantes se llevaron a cabo ANOVAs (Cardinal y Aitken, 2013), obteniendo el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen (1988).

Para la ejecución de estos análisis, se utilizaron las siguientes herramientas: SPSS V.28, Mplus 6.11 (Muthén y Muthén, 1998-2010) y Microsoft Excel.

Por otro lado, para la categorización del discurso de los Grupos Focales se empleó el software NVivo Release 1.5, siguiendo una metodología inductiva, conforme al enfoque de Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002).

3. Resultados

A continuación, se describirá en detalle el proceso de validación de las escalas que se utilizarán en los estudios siguientes que forman parte de la presente Tesis Doctoral. Se establecerán conexiones a través de la triangulación de hallazgos, principalmente derivados de los factores identificados en las escalas y la prueba de validez predictiva según los factores sociodemográficos de los/las participantes en la parte cuantitativa, con las opiniones, vivencias y experiencias expresadas por los padres y madres que participaron en los Grupos Focales. Para obtener una comprensión más detallada de la categorización del discurso en los Grupos Focales y del sistema de nomenclatura utilizado para identificar a los/las participantes, se recomienda consultar en profundidad el Estudio 5.

3.1. Escala de Uso de las TIC (Gil et al., 2020)

3.1.1. Propiedades psicométricas

En este apartado, se describirá el proceso de validación de la Escala de Uso de las TIC. En primer lugar, antes de llevar a cabo el análisis factorial exploratorio y confirmatorio de la escala, se realizaron las pruebas de KMO y Esfericidad de Bartlett. El valor obtenido en la prueba de KMO fue altamente satisfactorio (.88), y la prueba de Esfericidad de Bartlett arrojó un valor significativo ($X^2_{(105)}=4305.424$; $p \leq .001$). Estos resultados confirmaron la idoneidad de los datos para el análisis factorial.

Para iniciar el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, se exploraron diversas soluciones que iban desde 1 hasta 5 factores (ver tabla 17). La estructura factorial en la que coincidía el número de factores con al menos tres ítems significativos en un factor, que solo fueran significativos en uno o dos factores y que además presentara índices de ajuste adecuados, fue la estructura de dos factores.

Tabla 17

Modelos de ajuste de la Escala de Uso de las TIC

Factores	Factor/Ítems	X^2	gl	RMSEA	IC 90%	CFI	TLI	SRMR
1	1	1430.539	90	.114	.109-.119	.848	.823	.063
2	2	478.773	76	.068	.062-.074	.954	.937	.033
3	2	279.640	63	.055	.048-.061	.975	.959	.025
4	2	195.617	51	.050	.042-.057	.984	.966	.020
5	2	153.379	40	.050	.041-.058	.987	.966	.018

La Escala de Uso de las TIC, que en su versión inicial contaba con 15 ítems, logró mantener todos sus ítems tras el análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Los resultados de los pesos factoriales oscilaron entre .33 y .858 (ver tabla 18). El modelo también demostró un buen ajuste, evidenciado por los índices de RMSEA=.068, CFI=.95, TLI=.94 y SRMR=.033.

La escala en su totalidad obtuvo una alta fiabilidad, con un coeficiente Omega de McDonald (ω) de .87. Asimismo, se observó una buena fiabilidad en cada uno de los factores explorados: Uso lúdico y de ocio, conformado por 9 ítems (ω =.77), y Uso instrumental, compuesto por 6 ítems (ω =.76).

Tabla 18

Solución factorial obtenida en la Escala de Uso de las TIC

Factor	Ítems	F1	F2
F1: Uso lúdico y de ocio	Realizar videollamadas (con aplicaciones como Skype o Whatsapp).	0.404	0.259
	Enviar mensajes en redes sociales.	0.481	0.036
	Jugar online.	0.446	-0.16
	Escuchar música por internet (radio online, Spotify, ...)	0.614	-0.005
	Ver programas de televisión (en directo o diferido como podcast).	0.577	0.002
	Ver películas o documentales bajo demanda (Movistar+, Netflix, HBO).	0.596	0.097
	Ver videos de sitios para compartir (youtube, vimeo, ...)	0.754	-0.105
	Buscar temas de salud.	0.518	0.008
	Hacer uso de relojes digitales para controlar la salud y actividad física.	0.33	0.2
F2: Uso instrumental	Recibir o enviar correos.	0.256	0.533
	Vender o comprar bienes o servicios.	0.327	0.365
	Banca electrónica.	0.182	0.646
	Enviar formularios a Administraciones Públicas.	-0.002	0.858
	Concertar alojamientos entre particulares (como Airbnb).	0.251	0.402
	Firmar electrónicamente o con certificado digital documentos oficiales.	-0.025	0.739

El primer factor, denominado “Uso lúdico y de ocio”, se relaciona con la utilización de las TIC en actividades de ocio y entretenimiento en línea. Una puntuación alta en este factor indica que los padres y las madres, están empleando las TIC para actividades recreativas en línea. En contraste, una puntuación baja sugiere que apenas hacen uso de los dispositivos y servicios digitales para este tipo de actividades.

Los ítems que correlacionan con este factor son: "Realizar videollamadas (con aplicaciones como Skype o Whatsapp)"; "Enviar mensajes en redes sociales"; "Jugar en línea"; "Escuchar música por internet (radio online, Spotify,...)"; "Ver programas de

televisión (en directo o diferido como podcast); "Ver películas o documentales bajo demanda (Movistar+, Netflix, HBO)"; "Ver videos de sitios para compartir (YouTube, Vimeo,...)"; "Buscar temas de salud"; "Hacer uso de relojes digitales para controlar la salud y actividad física".

El segundo factor, denominado "Uso instrumental", se relaciona con la utilización de las TIC para tareas relacionadas con el ámbito laboral, académico y/o administrativo. Una puntuación alta en este factor indica que tanto padres como madres están empleando las TIC para estos propósitos. Por el contrario, una puntuación baja sugiere que apenas hacen uso de dispositivos y servicios digitales para este tipo de tareas.

Los ítems que correlacionan con este factor son: "Recibir o enviar correos"; "Vender o comprar bienes o servicios"; "Banca electrónica"; "Enviar formularios a Administraciones Públicas"; "Concertar alojamientos entre particulares (como Airbnb)"; "Firmar electrónicamente o con certificado digital documentos oficiales".

Si consultamos la tabla 94 del Estudio 5, la cual detalla el árbol jerárquico de categorización del discurso de los Grupos Focales, se evidencia que los/las participantes compartieron información sobre el uso que hacen de las TIC. En este contexto, al analizar las categorías cualitativas emergentes, observamos una marcada correspondencia con los factores obtenidos en la presente escala. Específicamente, actividades tales como juego online, redes sociales, entretenimiento online, actividades culturales online y videollamadas, identificadas en el discurso, encuentran resonancia con el factor de "Uso lúdico y de ocio". De manera similar, las menciones a tareas educativas, laborales, pagos bancarios y tareas organizativas concuerdan notoriamente con el factor de "Uso instrumental". Esta correspondencia entre los hallazgos cualitativos y cuantitativos no solo refuerza la validez de nuestra investigación, sino que también enriquece nuestra comprensión holística de cómo los padres y las madres están incorporando las TIC en sus vidas cotidianas.

En segundo lugar, tras identificar la estructura factorial de la escala, se llevó a cabo un análisis para verificar la normalidad de los datos a través de la evaluación de la asimetría y la curtosis. En relación con la asimetría, se encontraron valores en el rango de -.24 a -.06 para los 15 ítems del cuestionario, mientras que, en cuanto a la curtosis, los valores oscilaron entre -.59 y -.36. Estos resultados respaldan la suposición de que los datos de los ítems que componen el instrumento siguen una distribución normal (Curran et al.,

1996). Luego, se calcularon los valores descriptivos, incluyendo la tendencia central y la distribución, de los factores que conforman la escala (ver tabla 19).

Tabla 19

Media de los factores de la Escala de Uso de las TIC

Factor	Número de participantes (n)	Media (\bar{x})	Desviación Típica (σ)	Asimetría	Curtosis
Uso lúdico y de ocio	1200	3.42	.89	-.06	-.36
Uso instrumental	1200	3.63	1.04	-.24	-.59

Al observar las medias (ver tabla 19), se aprecia que los/las participantes del estudio reportaron puntuaciones moderadamente altas en "uso instrumental" (\bar{x} =3.63; σ =1.04), seguido por "uso lúdico y de ocio" (\bar{x} =3.42; σ =.89). Una pista clave que podría ayudarnos a entender por qué la media del uso instrumental de las TIC es más elevada se encuentra en las percepciones de los/las participantes de los Grupos Focales. Numerosos testimonios indican que el aumento en el uso instrumental de las TIC puede ser atribuido, en gran medida, a las demandas cambiantes del entorno laboral, donde la digitalización y las circunstancias de la pandemia han actuado como impulsores significativos hacia una mayor adopción tecnológica por parte de los padres y las madres. Como expresaron los participantes 1 y 5 de los Grupos Focales 2 y 3 respectivamente:

Empecé a usar un poco la tecnología y los ordenadores obligado un poco por la situación laboral nueva en la que me vi, que me pedían manejar hojas de Excel, pasar los datos, todos...los diarios a la empresa (Hombre, 53 años)

Con la pandemia, ha sido un cambio abrupto y drástico, ¿verdad? Todos nosotros que solíamos trabajar en instalaciones físicas nos hemos visto obligados a trasladar nuestras oficinas a nuestros hogares. Ha sido una transición exponencial hacia una realidad en la que nos encontramos frente a una pantalla de forma constante (Hombre, 51 años)

Además, el análisis de medidas repetidas reveló diferencias significativas entre los factores que componen la Escala de Uso de las TIC ($F_{(1,1199)}=58.671$; $p\leq.001$; $\eta^2=.047$), con un efecto de tamaño casi moderado. También, según el procedimiento de las Pruebas T para muestras relacionadas, se observaron diferencias significativas entre los factores "Uso lúdico y de ocio" y "Uso instrumental" ($t_{(1199)}=-7.66$; $p\leq.001$).

Es relevante destacar que se encontró una correlación altamente positiva entre los factores de esta escala, con un valor de 0.535. Esto indica que a medida que los/las participantes utilizan más las TIC para tareas, también tienden a utilizar más los dispositivos y servicios digitales para actividades de ocio, y viceversa.

3.1.2. Análisis de validez predictiva

En tercer lugar, se tuvo interés en determinar en qué medida se presentan diferencias significativas entre los factores identificados y las variables sexo, edad, lugar de residencia, nivel de estudios, situación laboral y tipología familiar de los/las participantes. Para ello, se llevaron a cabo ANOVAs.

Los resultados revelan diferencias significativas en función del sexo, la edad, el lugar de residencia, el nivel de estudios y la situación laboral de los padres y las madres participantes. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas según la tipología familiar. A continuación, se muestran los datos relativos a las variables criterio en las que se observaron diferencias significativas:

Primero, nos propusimos investigar si el sexo de los/las participantes condiciona el tipo de uso que hacen de las TIC. En respuesta, se observó que los hombres informan de un mayor uso instrumental en comparación con las mujeres ($F_{(1,1199)}=9.54$; $p=.002$), con un tamaño del efecto pequeño (.23) (ver tabla 20). Este hallazgo coincide de manera coherente con los relatos expresados por los/las participantes en los Grupos Focales, donde el análisis por atributo destacó que los padres indican un uso más frecuente de dispositivos y servicios digitales en comparación con las madres. Además, los padres abordaron de manera más proactiva las consecuencias positivas del uso de las TIC, mientras que las madres se enfocaron en las consecuencias negativas. Esta diferencia de enfoque entre padres y madres aporta una dimensión adicional a la comprensión de cómo la variable sexo puede influir en las percepciones y usos de las TIC (ver tabla 96).

Tabla 20

ANOVA de los factores de la Escala de Uso de las TIC según sexo

Factor	\bar{x} Mujer (σ) n=953	\bar{x} Hombre (σ) n=247	F	p-valor	d Cohen
LÚDICO	3.40 (.92)	3.52 (.78)	3.75	.053	-
INSTRUMENTAL	3.59 (1.07)	3.82 (.93)	9.54	.002**	0.23

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². Uso lúdico y de ocio (LÚDICO), Uso instrumental (INSTRUMENTAL)

En segundo lugar, nos interesó conocer si la edad de los/las progenitores/as genera patrones de uso desigual de las TIC. A este respecto, se encuentran diferencias significativas en el uso instrumental de las TIC ($F_{(2,1187)}=11.46$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.31$) (ver tabla 21).

Tabla 21

ANOVA de los factores de la Escala de Uso de las TIC según edad

Factor	\bar{x} 28-44 años (σ) n=389	\bar{x} 45-49 años (σ) n=459	\bar{x} 50-69 años (σ) n=340	<i>F</i>	p-valor	d Cohen
LÚDICO	3.49 (.93)	3.42 (.86)	3.36 (.86)	1.98	.137	-
INSTRUMENTAL	3.42 (1.04)	3.74 (1.04)	3.72 (1.01)	11.46	.000***	0.31

*Nota*¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

*Nota*². Uso lúdico y de ocio (LÚDICO), Uso instrumental (INSTRUMENTAL)

Tras realizar las pruebas post hoc, se observa que las figuras parentales de edades comprendidas entre 28 y 44 años reportan un menor uso instrumental en comparación con las que tienen entre 45 y 49 años ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=3.42$; $\bar{x}_{(45-49 \text{ años})}=3.74$; $p \leq .001$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.31$), así como con las de 50 a 69 años ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=3.42$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=3.72$; $p \leq .001$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.29$).

En tercer lugar, buscamos explorar si la zona de residencia condiciona el uso de las TIC por parte de los/las participantes. En este sentido, se observan diferencias significativas en el uso instrumental de las TIC ($F_{(2,1199)}=9.23$; $p \leq .001$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.27$) (ver tabla 22).

Tabla 22

ANOVA de los factores de la Escala de Uso de las TIC según zona de residencia

Factor	\bar{x} Ciudad (σ) n=635	\bar{x} Pueblo (σ) n=442	\bar{x} Zona rural (σ) n=123	<i>F</i>	p-valor	d Cohen
LÚDICO	3.45 (.86)	3.40 (.92)	3.35 (.92)	.887	.412	-
INSTRUMENTAL	3.75 (1.01)	3.51 (1.05)	3.47 (1.11)	9.23	.000***	0.27

*Nota*¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

*Nota*². Uso lúdico y de ocio (LÚDICO), Uso instrumental (INSTRUMENTAL)

Las pruebas post hoc indican que las figuras parentales que viven en ciudades informan de un mayor uso instrumental, en comparación con las que viven en pueblos ($\bar{x}_{(Ciudad)}=3.75$; $\bar{x}_{(Pueblo)}=3.51$; $p \leq .001$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.23$), así como con las que viven en zonas rurales ($\bar{x}_{(Ciudad)}=3.75$; $\bar{x}_{(Zona rural)}=3.47$; $p=.015$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.26$). En consonancia con este hallazgo, los/las

participantes de los Grupos Focales resaltaron que uno de los factores que limita o condiciona el uso de las TIC es “zona geográfica”, enfatizando en que las familias que residen en zonas rurales aún enfrentan desafíos significativos para acceder y utilizar la tecnología. De hecho, la participante 2 del Grupo Focal 2 compartió su experiencia, mencionando que ella y su familia pasan el verano en un pueblo en León, en la montaña, donde no hay cobertura móvil y subrayó que los/las vecinos que viven allí todo el año aún siguen reclamando conexión a internet.

En cuarto lugar, nos cuestionamos si el nivel de estudios de los/las participantes genera patrones de uso desigual de las TIC. Con respecto a esta variable, se encuentran diferencias significativas tanto en el uso lúdico y de ocio de las TIC ($F_{(5,1199)}=4.59$; $p\leq.001$) con un tamaño del efecto moderado ($d=.56$), como en el uso instrumental ($F_{(5,1199)}=40.48$; $p\leq.001$) con un tamaño del efecto muy grande ($d=1.60$) (ver tabla 23).

Tabla 23*ANOVA de los factores de la Escala de Uso de las TIC según nivel de estudios*

Factor	\bar{x} Sin estudios o estudios primarios (EGB) (σ) n=47	\bar{x} Educación Secundaria (σ) n=93	\bar{x} FPGM (σ) n=95	\bar{x} FPGS y Bachillerato (σ) n=312	\bar{x} Estudios Universitarios (σ) n=521	\bar{x} Estudios de Postgrado (σ) n=132	<i>F</i>	p-valor	d Cohen
LÚDICO	3.11 (1.03)	3.34 (1.01)	3.46 (1.09)	3.29 (.81)	3.49 (.86)	3.61 (.80)	4.59	.000***	0.56
INSTRUMENTAL	2.47 (1.01)	3.01 (.98)	3.39 (1.12)	3.41 (1.01)	3.90 (.93)	4.13 (.86)	40.48	.000***	1.60

*Nota*¹. ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05*Nota*². Uso lúdico y de ocio (LÚDICO), Uso instrumental (INSTRUMENTAL)

Por un lado, en cuanto al uso lúdico y de ocio de las TIC, las pruebas post hoc revelan que los padres y las madres con estudios universitarios informan de un mayor uso de las TIC para este fin en comparación con quienes tienen una Formación Profesional de Grado Superior (en adelante FPGS) o bachillerato ($\bar{x}_{(Estudios\ universitarios)}=3.49$; $\bar{x}_{(FPGS,\ bachillerato)}=3.29$; $p=.017$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.24$). Del mismo modo, los/las progenitores/as con estudios de postgrado utilizan más las TIC en comparación con aquellos que no tienen estudios o solo han cursado la primaria o la Educación General Básica (en adelante EGB) ($\bar{x}_{(Postgrado)}=3.61$; $\bar{x}_{(Sin\ estudios\ o\ estudios\ primarios)}=3.11$; $p=.013$), con un tamaño del efecto moderado ($d=.54$). También se observa una diferencia significativa entre los que tienen postgrado y los que han realizado una FPGS o bachillerato ($\bar{x}_{(Postgrado)}=3.61$; $\bar{x}_{(FPGS,\ bachillerato)}=3.29$; $p=.007$), con un tamaño del efecto moderado ($d=.40$).

Por otro lado, en lo que respecta al uso instrumental de las TIC, los padres y las madres con niveles educativos más bajos, como aquellos que solamente tienen la educación primaria, incluyendo la EGB, informan de un menor uso instrumental de las TIC en comparación con aquellos que han alcanzado niveles de educación más altos, como postgrados ($\bar{x}_{(Sin\ estudios\ o\ estudios\ primarios)}=2.47$; $\bar{x}_{(Postgrado)}=4.13$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto muy grande ($d=1.77$); estudios universitarios ($\bar{x}_{(Sin\ estudios\ o\ estudios\ primarios)}$; $\bar{x}_{(Estudios\ universitarios)}=3.90=2.47$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto muy grande ($d=1.47$); Formación Profesional de Grado Medio (en adelante FPGM) ($\bar{x}_{(Sin\ estudios\ o\ estudios\ primarios)}=2.47$; $\bar{x}_{(FPGM)}=3.39$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto grande ($d=.86$); FPGS o bachillerato ($\bar{x}_{(Sin\ estudios\ o\ estudios\ primarios)}=2.47$; $\bar{x}_{(FPGS)}=3.41$ $p\leq.000$), con un tamaño del efecto grande ($d=.93$) y Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) ($\bar{x}_{(Sin\ estudios\ o\ estudios\ primarios)}=2.47$; $\bar{x}_{(ESO)}=3.01$; $p=.022$), con un tamaño del efecto moderado ($d=.54$).

Por último, nos propusimos evaluar la influencia de la situación laboral de los/las participantes en su uso de las TIC. Desde esta óptica, se encuentran diferencias significativas tanto en el uso lúdico y de ocio de las TIC ($F_{(3,1170)}=2.90$; $p=.034$) con un tamaño del efecto pequeño ($d=.37$), como en el uso instrumental ($F_{(3,1170)}=22.31$; $p\leq.000$) con un tamaño del efecto moderado ($d=.78$) (ver tabla 24).

Tabla 24

ANOVA de los factores de la Escala de Uso de las TIC según situación laboral

Factor	\bar{x} En desempleo (σ) n=214	\bar{x} ERTE (σ) n=214	\bar{x} Trabaja por cuenta propia (σ) n=148	\bar{x} Trabaja por cuenta ajena (σ) n=767	F	p-valor	d Cohen
LÚDICO	3.26 (.93)	3.59 (.85)	3.42 (.93)	3.45 (.86)	2.90	.034*	0.37
INSTRUMENTAL	3.17 (1.07)	3.40 (.91)	3.98 (1.14)	3.70 (.98)	22.31	.000***	0.78

Nota¹. ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Nota². Uso lúdico y de ocio (LÚDICO), Uso instrumental (INSTRUMENTAL)

Las pruebas post hoc indican que los padres y las madres que trabajan por cuenta ajena, a diferencia de los que están en situación de desempleo, informan de usar en mayor medida las TIC tanto con fines de ocio y lúdico ($\bar{x}_{(Trabajan\ por\ cuenta\ ajena)}=3.45$; $\bar{x}_{(Desempleados/as)}=3.26$; $p=.041$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.21$) como instrumental ($\bar{x}_{(Trabajan\ por\ cuenta\ ajena)}=3.70$; $\bar{x}_{(Desempleados/as)}=3.17$; $p=.041$), también con un tamaño del efecto pequeño ($d=.21$).

3.2. Escala de Actividades de Ocio Digital (Gil et al., 2020)

Para llevar a cabo el análisis factorial exploratorio y confirmatorio de esta escala, se decidió utilizar como base la medida que evalúa la realización de actividades de ocio digital en compañía de los hijos/as y la pareja. Esta elección se basó en la premisa respaldada por estudios previos, como los de Ask et al. (2021) y Nikken et al. (2007), que encontraron que aquellos/as que informan sobre la realización de actividades de ocio digital en familia son más propensos/as a indicar también la realización de actividades de ocio digital en solitario. Además, se ha observado que, según la Fundación Telefónica (2022), en términos de tipos de hogar, los/las usuarios/as de internet que residen en familias con hijos/as dependientes y en pareja son quienes mayoritariamente hacen uso de los servicios de juego en línea. Estos hallazgos resaltan la importancia de emplear esta medida como punto de partida en nuestra investigación.

3.2.1. Propiedades psicométricas

En primer lugar, se realizaron las pruebas de KMO y Esfericidad de Bartlett. El valor obtenido en la prueba de KMO fue altamente satisfactorio (.89), y la prueba de

Esfericidad de Bartlett arrojó un valor significativo ($X^2_{(36)}=3917.688$; $p \leq .001$). Estos resultados confirmaron la idoneidad de los datos para el análisis factorial.

Para iniciar el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, se exploraron diversas soluciones que iban desde 1 hasta 5 factores (ver tabla 25). La estructura factorial con al menos dos ítems significativos en un factor fue la estructura de tres factores. A este respecto, conviene subrayar que, tradicionalmente, se ha sostenido que un factor debe constar de al menos tres variables o ítems para ser considerado válido. Sin embargo, investigaciones recientes han desafiado esta suposición. De forma específica, si bien McDonald (2000), argumentó la necesidad de un mínimo de tres variables por factor para "etiquetar" correctamente un factor, otros autores como Tabachnick et al. (2007) sostienen que, en ciertas circunstancias, un factor compuesto por solo dos ítems puede considerarse confiable, siempre y cuando estos ítems mantengan una correlación significativa entre sí y presenten pesos factoriales que superen el umbral de .70.

Tabla 25

Modelos de ajuste de la Escala de Actividades de Ocio Digital

Factores	Factor/Ítems	X^2	gl	RMSEA	IC 90%	CFI	TLI	SRMR
1	1	740.019	27	.151	.142-.161	.951	.935	.036
2	1	471.595	19	.144	.133-.155	.969	.941	.029
3	3	149.997	12	.100	.086-.115	.991	.972	.012
4	3	14.160	6	.034	.011-.058	.999	.997	.004
5	1	.786	1	.000	.000-.074	1.000	1.000	.001

La Escala de Actividades de Ocio Digital, inicialmente compuesta por 9 ítems, quedó reducida a 7 ítems claramente interpretables, donde los pesos factoriales en sus respectivas dimensiones oscilaron entre .447 y .956 (ver tabla 26). Además, se consideró que el modelo presenta unos buenos índice de ajuste (RMSEA=.044; CFI=.99; TLI=.99; SRMR=.004), una alta fiabilidad total ($\omega=.90$), así como de cada uno de los factores que explora: Juego online, recogido en 2 ítems ($\omega=.78$); Actividades culturales online, recogido en 3 ítems ($\omega=.72$) y Actividades de entretenimiento online, recogido en 2 ítems ($\omega=.78$).

Como se muestra en el párrafo anterior, hemos optado por mantener los factores denominados “Juego online” y “Actividades de entretenimiento online”, cada uno compuesto únicamente por dos ítems. Además de tener en cuenta las consideraciones de Tabachnick et al. (2007), esta decisión se fundamenta en las siguientes razones. En primer

lugar, ambas parejas de ítems presentan una correlación notablemente alta ($r > .80$). En segundo lugar, estos factores no exhiben correlaciones significativas con otras variables presentes en el estudio. Por último, siguiendo las directrices propuestas por Worthington y Whittaker (2006), la interpretación de estos factores se considera sustancial y altamente pertinente para los objetivos de nuestra investigación.

Tabla 26

Solución factorial obtenida en la Escala de Actividades de Ocio Digital

Factores	Ítems	F1	F2	F3
F1: Juegos online	¿Con qué frecuencia juega de forma online a juegos tradicionales y/o de aprendizaje (ajedrez, parchís, trivial, puzzles...)?	0.898	-0.006	-0.101
	¿Con qué frecuencia juega a videojuegos (con o sin conexión a internet) a través del ordenador, consolas, teléfonos móviles o tablet?	0.707	0.071	0.017
F2: Actividades culturales online	¿Con qué frecuencia compra por internet productos, eventos o servicios (herramientas, ropa, accesorios, tickets para ir al cine o al museo, etc.)?	0.127	0.695	0.012
	¿Con qué frecuencia prepara viajes a través de internet (ve destinos, características de hoteles, valoraciones de otros huéspedes, etc.)?	-0.005	0.956	-0.101
	¿Con qué frecuencia ve, realiza o participa en actividades culturales de forma virtual (visita a museos virtuales, monumentos, conciertos, obras de arte, etc.)?	0.369	0.447	0.007
F3: Actividades de entretenimiento online	¿Con qué frecuencia escucha música en soporte digital por internet (Spotify, por ejemplo)?	-0.059	-0.007	0.911
	¿Con qué frecuencia ve series, documentales y/o películas a través de pantallas con conexión a internet (Youtube, Netflix...)?	0.036	0.091	0.702

El primer factor, denominado “Juego online”, se asocia con los juegos que se llevan a cabo o están disponibles a través de dispositivos y servicios electrónicos. Una puntuación alta en este factor indica que los padres y las madres participan en juegos en línea junto con su familia. Por el contrario, una puntuación baja indica cierta reticencia a involucrarse en actividades de juego en línea en el contexto familiar.

Los ítems que correlacionan con este factor son: “¿Con qué frecuencia juega de forma online a juegos tradicionales y/o de aprendizaje (ajedrez, parchís, trivial, puzzles...)?”; “¿Con qué frecuencia juega a videojuegos (con o sin conexión a internet) a través del ordenador, consolas, teléfonos móviles o Tablet?”

El segundo factor, denominado “Actividades culturales online”, se relaciona con aquellas actividades culturales que son accesibles y pueden llevarse a cabo desde el hogar

a través de Internet. Una puntuación alta en este factor indicaría que los padres y las madres participan en actividades culturales en línea junto con su familia. Por otro lado, una puntuación baja en este factor sugiere ciertas reticencias a la hora de realizar y participar en dichas actividades a través de la pantalla.

Los ítems que correlacionan con este factor son: “¿Con qué frecuencia compra por internet productos, eventos o servicios (herramientas, ropa, accesorios, tickets para ir al cine o al museo, etc.)?”; “¿Con qué frecuencia prepara viajes a través de internet (ve destinos, características de hoteles, valoraciones de otros huéspedes, etc.)?”; “¿Con qué frecuencia ve, realiza o participa en actividades culturales de forma virtual (visita a museos virtuales, monumentos, conciertos, obras de arte, etc.)?”

El tercer factor, denominado “Actividades de entretenimiento online”, está relacionado con aquellas actividades o pasatiempos que permiten a las familias disfrutar de su tiempo de manera amena y entretenida. Específicamente, cuando hablamos de actividades de entretenimiento en línea, nos referimos a aquellas actividades que implican el uso de dispositivos digitales para escuchar música o acceder a contenido audiovisual. Una puntuación alta en este factor indicaría que los padres y madres participan en actividades de entretenimiento en línea junto con su familia. En contraste, una puntuación baja sugiere ciertas reticencias a la hora de involucrarse en actividades de entretenimiento utilizando los recursos digitales disponibles.

Los ítems que correlacionan con este factor son: “¿Con qué frecuencia escucha música en soporte digital por internet (Spotify, por ejemplo)”;

“¿Con qué frecuencia ve series, documentales y/o películas a través de pantallas con conexión a internet (Youtube, Netflix...)?”

Si consultamos la tabla 95 del Estudio 5, la cual detalla el árbol jerárquico de categorización del discurso de los Grupos Focales, se evidencia que los/las participantes compartieron información detallada sobre las actividades de ocio digital que realizan en familia. Al analizar las categorías cualitativas emergentes, observamos una marcada correspondencia con los factores obtenidos en la presente escala. De manera destacada, los padres y las madres participantes también comentaron que participan en juegos en línea y realizan actividades de entretenimiento online y culturales en familia.

Tras identificar la estructura factorial de la escala, se llevó a cabo un análisis para verificar la normalidad de los datos a través de la evaluación de la asimetría y la curtosis.

Sin embargo, es crucial destacar que, debido a la naturaleza del estudio y la falta de información sobre la situación de pareja de los/las participantes en familias monoparentales, se optó por realizar un análisis de validez predictiva excluyendo a estas familias. Esta decisión se tomó para garantizar la integridad de los resultados y evitar posibles distorsiones ($A_{\text{familia}} > 1$; 1=familias monoparentales).

En relación con la asimetría, se encontraron valores en el rango de -.158 a 1.255 para los 7 ítems del cuestionario, mientras que, en cuanto a la curtosis, los valores oscilaron entre -.695 a 2.059. Estos resultados respaldan la suposición de que los datos de los ítems que componen el instrumento siguen una distribución normal (Curran et al., 1996). Luego, se calcularon los valores descriptivos, incluyendo la tendencia central y la distribución, de los factores que conforman la escala (ver tabla 27).

Tabla 27

Media de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital

Factor	n	\bar{x}	σ	Asimetría	Curtosis
Juegos online	1012	1.53	.98	1.255	2.059
Actividades culturales online	1012	2.38	1.18	.149	-.502
Actividades de entretenimiento online	1012	3.25	1.48	-.158	-.695

Al observar las medias (ver tabla 27), se aprecia que los/las participantes del estudio reportaron puntuaciones moderadas en “Actividades de entretenimiento online” ($\bar{x}=3.25$; $\sigma=1.48$), seguida por una puntuación moderadamente más baja en la realización de “Actividades culturales online” ($\bar{x}=2.38$; $\sigma=1.18$) y “Juegos online” ($\bar{x}=1.53$; $\sigma=1.98$). Estos resultados coinciden de manera notable con el discurso de los/las participantes de los Grupos Focales. En concreto, al consultar la tabla 95 del Estudio 5, donde se muestra el árbol jerárquico de categorización del discurso, podemos observar que una de las actividades de ocio digital más realizadas en familia son las actividades de entretenimiento online. De hecho, un padre compartió que durante el confinamiento les encantaba crear momentos de cine en familia, una práctica que no solo disfrutaban, sino que también les ayudaba a identificar gustos comunes:

Con el confinamiento pues, me tomó más el gustillo, fue que nos suspendieron el ciclo de cine que se hace aquí en este edificio y bueno, pues empezamos a ver mucho cine en familia eeh entonces nos gustó mucho esa experiencia y sobre todo porque te lleva a pensar en... a la hora de elegir, pues eem qué es lo que puede

ser algo de valor para personas tan distintas o de distintas edades (P5, hombre, 50 años, GF2)

El análisis de medidas repetidas reveló diferencias significativas entre los factores que componen la Escala de Actividades de Ocio Digital ($F_{(2,1010)}= 672.862$; $p\leq.000$; $\eta^2=.571$), con un tamaño del efecto grande. Además, de acuerdo con el procedimiento de las Pruebas T para muestras relacionadas, se observaron diferencias significativas entre todos los factores que componen la escala. Específicamente, existen diferencias significativas entre los factores de “Juegos online” y “Actividades culturales online” ($t_{(1011)}=-20.940$; $p\leq.000$), entre los “Juegos online” y “Actividades de entretenimiento online” ($t_{(1011)}=-36.464$; $p\leq.000$) y entre “Actividades culturales online” y “Actividades de entretenimiento online” ($t_{(1011)}= -19.165$; $p\leq.000$).

Cabe mencionar que existe una correlación altamente positiva entre el factor de “Actividades culturales online” y “Actividades de entretenimiento online” con un valor de .432. Esto indica que a medida que aumenta la participación en actividades culturales en línea en familia, también aumenta la participación en actividades de entretenimiento en línea en familia, y viceversa.

3.2.2. Análisis de validez predictiva

3.2.2.1. Diferencias según los/las participantes realizan actividades de ocio digital junto con los hijos/as y pareja simultáneamente

Finalmente, se realizaron ANOVAs para evaluar si existían diferencias significativas entre los factores identificados y las variables sexo, edad, lugar de residencia, nivel de estudios, situación laboral y tipología familiar de los/las participantes, así como en función del número total de hijos/as y si estos/estas se encuentran en el rango de edades de 11 a 13 años.

Los resultados revelaron diferencias significativas en función de la edad, nivel de estudios, la situación laboral y la tipología familiar de los padres y las madres. También se observaron diferencias en relación con el número total de hijos/as, especialmente cuando tienen entre 11 y 13 años. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas basadas en el sexo de los/las participantes ni en su zona de residencia. A continuación, se exponen los datos relativos a las variables criterio en las cuales se observaron diferencias significativas:

En primer lugar, nos propusimos explorar si la edad de los/las progenitores/as condiciona su participación en el ocio digital compartido en familia. En relación con esta variable, se encuentran diferencias significativas en el factor de “Juegos online” ($F_{(2,1006)}=16.01$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto casi mediano ($d=.45$) y en el de “Actividades de entretenimiento online” ($F_{(2,1006)}=13.37$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.40$) (ver tabla 28).

Tabla 28

ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según edad

Factor	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	F	p-valor	d Cohen
	28-44 años (σ) n=338	45-49 años (σ) n=391	50-69 años (σ) n=278			
JONLINE	1.74 (1.13)	1.52 (.95)	1.30 (.73)	16.01	.000***	0.45
CULTURA	2.29 (1.20)	2.43 (1.18)	2.42 (1.14)	1.33	.263	-
ENTRETEN	3.46 (1.55)	3.34 (1.48)	2.87 (1.32)	13.37	.000***	0.40

*Nota*¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

*Nota*². Juegos online (JONLINE), Actividades culturales online (CULTURA), Actividades de entretenimiento online (ENTRETEN)

Tras realizar las pruebas post hoc, se observa, por un lado, que las figuras parentales de edades comprendidas entre 28 y 44 años reportan jugar con mayor frecuencia a juegos online junto con los hijos/as y pareja simultáneamente en comparación a las que tienen entre 45 y 49 años ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=1.74$; $\bar{x}_{(45-49 \text{ años})}=1.52$; $p=.006$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.21$), y en comparación a las que tienen entre 50 y 69 años ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=1.74$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=1.30$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto casi mediano ($d=.46$). Además, los/las progenitores/as entre 45 y 49 años, a diferencia de los/las que tienen entre 50 y 69 años, indican jugar con mayor frecuencia a juegos online junto en familia ($\bar{x}_{(45-49 \text{ años})}=1.52$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=1.30$; $p=.011$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.26$). De hecho, durante la realización de los Grupos Focales, una madre de 44 años compartió su entusiasmo por compartir momentos de juego online en familia a través de la consola Wii:

de las consolas que yo he visto pues, para mí es de las mejores porque podía jugar a los bolos, hacías partidas de bolos entre los 4, hacías carreras, hacías competiciones, te movías y estaba bastante bien la verdad... es un juego digital bastante guay (P1, GF2)

Por otro lado, los padres y las madres entre 45 y 49 años, a diferencia de los/las que tienen entre 50 y 69 años, indican participar con mayor frecuencia en actividades de entretenimiento online en familia ($\bar{x}_{(45-49 \text{ años})}=3.34$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=2.87$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.34$).

En segundo lugar, nos interesó conocer si el nivel de estudios de las personas participantes tiene alguna influencia en la participación en el ocio digital compartido en familia. En este aspecto, se encuentran diferencias significativas en el factor de “Actividades culturales online” ($F_{(6,1011)}=5.46$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto mediano ($d=.66$) y en el factor de “Actividades de entretenimiento online” ($F_{(6,1011)}=3.08$; $p \leq .009$) con un tamaño del efecto mediano ($d=.63$) (ver tabla 29).

Tabla 29*ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según nivel de estudios*

Factor	\bar{x} Sin estudios o Primaria (EGB) (σ) n=38	\bar{x} Educación Secundaria (σ) n=78	\bar{x} FPGM (σ) n=80	\bar{x} FPGS y Bachillerato (σ) n=256	\bar{x} Estudios Universitarios (σ) n=445	\bar{x} Estudios de Postgrado (σ) n=115	<i>F</i>	p-valor	d Cohen
JONLINE	1.47 (1.01)	1.71 (1.10)	1.76 (1.32)	1.46 (.91)	1.50 (.93)	1.50 (.86)	1.80	.110	-
CULTURA	1.74 (1.03)	2.01 (1.10)	2.32 (1.23)	2.31 (1.10)	2.52 (1.19)	2.48 (1.25)	5.46	.000***	0.66
ENTRETEN	2.63 (1.47)	3.21 (1.35)	3.29 (1.72)	3.09 (1.46)	3.31 (1.45)	3.56 (1.51)	3.08	.009**	0.63

*Nota*¹. ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05*Nota*². Juegos online (JONLINE), Actividades culturales online (CULTURA), Actividades de entretenimiento online (ENTRETEN)

Por un lado, las pruebas post hoc revelan que las figuras parentales con estudios universitarios indican participar con mayor frecuencia en actividades culturales online junto con los hijos/as y pareja, en comparación a las que no poseen estudios o tan solo han cursado estudios primarios o la EGB ($\bar{x}_{(Estudios\ universitarios)}=2.52$; $\bar{x}_{(Sin\ estudios\ o\ estudios\ primarios)}=1.74$; $p=.001$), con un tamaño del efecto mediano ($d=.70$), y en comparación con quienes han superado la ESO ($\bar{x}_{(Estudios\ universitarios)}=2.52$; $\bar{x}_{(ESO)}=2.01$; $p=.005$), con un tamaño del efecto casi mediano ($d=.45$). A su vez, los padres y las madres con estudios de postgrado, a diferencia de los/las que no tienen estudios o tan solo han estudios primarios o la EGB, informan de participar con mayor frecuencia en actividades culturales online en familia ($\bar{x}_{(Postgrado)}=2.48$; $\bar{x}_{(Sin\ estudios\ o\ estudios\ primarios)}=1.74$; $p=.009$), con un tamaño del efecto mediano ($d=.65$).

Por otro lado, los/las progenitores/as con estudios de postgrado, a diferencia de los/las que no tienen estudios o tan solo han cursado estudios primarios o las EGB, informan de participar en mayor medida en actividades de entretenimiento online en familia ($\bar{x}_{(Postgrado)}=3.56$; $\bar{x}_{(Sin\ estudios\ o\ estudios\ primarios)}=2.63$; $p=.011$), con un tamaño del efecto mediano ($d=.62$).

En tercer lugar, buscamos explorar si la situación laboral de los/las participantes condiciona su participación en el ocio digital compartido en familia. Con respecto a este tema, se encuentran diferencias significativas tanto en el factor de “Actividades culturales online” ($F_{(3,988)}=6.91$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto mediano ($d=.53$), como en el de “Actividades de entretenimiento online” ($F_{(3,988)}=3.28$; $p=.020$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.41$) (ver tabla 30).

Tabla 30*ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según situación laboral*

Factor	\bar{x} Desempleado/a (σ) n=178	\bar{x} ERTE (σ) n=35	\bar{x} Trabaja por cuenta propia (σ) n=127	\bar{x} Trabaja por cuenta ajena (σ) n=649	<i>F</i>	p-valor	d Cohen
JONLINE	1.51 (.94)	1.67 (1.11)	1.56 (.94)	1.50 (.97)	.403	.751	-
CULTURA	2.04 (1.16)	2.66 (1.37)	2.56 (1.15)	2.41 (1.16)	6.91	.000***	0.53
ENTRETEN	3.01 (1.49)	3.62 (1.68)	3.48 (1.47)	3.24 (1.47)	3.28	.020*	0.41

*Nota*¹. ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

*Nota*². Juegos online (JONLINE), Actividades culturales online (CULTURA), Actividades de entretenimiento online (ENTRETEN)

Las pruebas post hoc indican que los padres y las madres en situación de desempleo informan de una menor participación en actividades culturales online junto a los hijos/as y pareja, en comparación con los/las que están en ERTE ($\bar{x}_{(Desempleados/as)}=2.04$; $\bar{x}_{(ERTE)}=2.66$; $p=.021$), con un tamaño del efecto casi mediano ($d=.49$), y en comparación con los/las que trabajan por cuenta propia ($\bar{x}_{(Desempleados/as)}=2.04$; $\bar{x}_{(Trabajan por cuenta propia)}=2.56$; $p=.001$), con un tamaño del efecto casi mediano ($d=.45$). Asimismo, las figuras parentales en situación de desempleo informan de una menor participación en actividades de entretenimiento online en familia, en comparación con los/las que trabajan por cuenta ajena ($\bar{x}_{(Desempleados/as)}=2.04$; $\bar{x}_{(Trabajan por cuenta ajena)}=2.56$; $p=.001$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.32$), y en comparación con los/las que trabajan por cuenta propia ($\bar{x}_{(Desempleados/as)}=3.01$; $\bar{x}_{(Trabajan por cuenta propia)}=3.48$; $p=.034$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.32$)

En cuarto lugar, nos cuestionamos si la tipología familiar de los/las participantes tiene algún impacto en la participación en el ocio digital compartido en familia. Desde esta óptica, se observó que las familias heteroparentales, en contraste con las reconstituidas, informaron de una mayor participación en actividades culturales en línea junto con sus hijos/as y sus parejas ($F_{(1,1011)}=4.28$; $p=.039$), con un tamaño del efecto pequeño (.23) (ver tabla 31).

Tabla 31

ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según tipología familiar

Factor	\bar{x} Familia heteroparental (σ) n=932	\bar{x} Familia reconstituida (σ) n=80	F	p-valor	d Cohen
JONLINE	1.51 (.94)	1.70 (1.31)	2.76	.097	-
CULTURA	2.40 (1.17)	2.12 (1.26)	4.28	.039*	0.23
ENTRETEN	3.25 (1.46)	3.27 (1.73)	.008	.929	-

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². Juegos online (JONLINE), Actividades culturales online (CULTURA), Actividades de entretenimiento online (ENTRETEN)

En quinto lugar, nos propusimos analizar cómo el número de hijos/as de los/las participantes incide en la participación en el ocio digital compartido en familia. A este respecto, se observan diferencias significativas tanto en el factor de “Juegos online” ($F_{(2,1199)}=8.45$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.28$), como en el de “Actividades de entretenimiento online” ($F_{(2,1199)}=11.95$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.38$) (ver tabla 32).

Tabla 32

ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según número de hijos/as de los/las participantes

Factor	\bar{x} 1 hijo/a (σ) n=279	\bar{x} 2 hijos/as (σ) n=716	\bar{x} 3 hijos/as o más (σ) n=205	F	p-valor	d Cohen
JONLINE	1.17 (.96)	1.46 (1.03)	1.37 (1.01)	8.45	.000***	0.28
CULTURA	1.99 (1.48)	2.19 (1.27)	2.06 (1.23)	2.47	.085	-
ENTRETEN	2.47 (1.76)	2.99 (1.66)	3.12 (1.68)	11.95	.000***	0.38

*Nota*¹. ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

*Nota*². Juegos online (JONLINE), Actividades culturales online (CULTURA), Actividades de entretenimiento online (ENTRETEN)

Las pruebas post hoc revelan, por un lado, que los padres y las madres con dos hijos o hijas, a diferencia de los/las que tienen solamente uno o una, informan de jugar online en mayor medida junto a los hijos/as y pareja ($\bar{x}_{(2 \text{ hijos/as})}=1.46$; $\bar{x}_{(1 \text{ hijo/a})}=1.17$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.29$). Por otro lado, las figuras parentales con dos hijos o hijas, a diferencia de los/las que tienen uno o una, informan de participar en mayor medida en actividades de entretenimiento online en familia ($\bar{x}_{(2 \text{ hijos/as})}=2.99$; $\bar{x}_{(1 \text{ hijo/a})}=2.47$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.30$). Además, las figuras parentales que tienen tres hijos/as o más, a diferencia de las que tienen uno o una, informan de jugar con mayor frecuencia en actividades de entretenimiento online en familia ($\bar{x}_{(3 \text{ hijos/as o más})}=3.12$; $\bar{x}_{(1 \text{ hijo/a})}=2.47$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.38$).

Por último, nos propusimos investigar si la edad y el sexo de los/las hijos/as condiciona la participación en el ocio digital compartido en familia. En concreto, se observa que cuando los/las progenitores/as tienen hijos entre 11 y 13 años, a diferencia de los/las que no tienen hijos en este rango de edad, informan de participar en mayor medida en actividades de entretenimiento online juntos con ellos/as y su pareja ($F_{(1,1011)}=5.18$; $p=.023$), con un tamaño del efecto ínfimo ($d=.15$) (ver tabla 33).

Tabla 33

ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital entre los/las participantes que tienen hijos de 11 a 13 años

Factor	\bar{x} No (σ) n=647	\bar{x} Sí (σ) n=365	F	p-valor	d Cohen
JONLINE	1.50 (.99)	1.57 (.95)	1.13	.287	-
CULTURA	2.39 (1.18)	2.36 (1.17)	.104	.748	-
ENTRETEN	3.17 (1.45)	3.39 (1.53)	5.18	.023*	0.15

*Nota*¹. ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Nota². Juegos online (JONLINE), Actividades culturales online (CULTURA), Actividades de entretenimiento online (ENTRETEN)

Igualmente, las figuras parentales con hijas entre 11 y 13 años, a diferencia de las que no tienen hijas en este rango de edad, informan de participar en mayor medida en actividades de entretenimiento online en familia ($F_{(1,1011)}=10.40$; $p=.001$), con un tamaño del efecto pequeño (.23) (ver tabla 34).

Tabla 34

ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital entre los/las participantes que tienen hijas de 11 a 13 años

Factor	\bar{x} No (σ) n=708	\bar{x} Sí (σ) n=304	F	p-valor	d Cohen
JONLINE	1.51 (.95)	1.58 (1.03)	1.08	.298	-
CULTURA	2.34 (1.19)	2.46 (1.16)	2.21	.129	-
ENTRETEN	3.15 (1.50)	3.48 (1.42)	10.40	.001***	0.23

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². Juegos online (JONLINE), Actividades culturales online (CULTURA), Actividades de entretenimiento online (ENTRETEN)

3.2.2.2. Diferencias según los/las participantes realizan actividades de ocio digital junto con los hijos/as

A continuación, se busca determinar si existen diferencias significativas en los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital, en función de si los/las participantes realizan estas actividades en compañía de sus hijos/as exclusivamente. En esta ocasión, se eliminará el filtro "Agfamilia>1" para incluir a todas las familias en el presente estudio.

Tras llevar a cabo las ANOVAs con las variables sexo, edad, lugar de residencia, nivel de estudios, situación laboral y tipología familiar de los/las participantes, así como en función del número total de hijos/as y si estos/estas se encuentran en el rango de edades de 11 a 13 años. Los resultados revelan diferencias significativas en todas las variables criterios utilizadas. A continuación, se muestran los datos relativos a las variables criterio en las que se observaron diferencias significativas:

En primer lugar, nos propusimos investigar si el sexo de los/las participantes repercute en la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as. En este marco, se observan diferencias significativas en el factor de participación en "Actividades culturales online" y en el de "Actividades de entretenimiento online". Específicamente, los padres, a diferencia de las madres, informan de una mayor participación junto a sus hijos/as tanto en actividades culturales online ($F_{(1,1199)}=12.18$;

$p=.001$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.26$), como en actividades de entretenimiento ($F_{(1,1199)}=3.95$; $p=.047$). con un tamaño del efecto ínfimo ($d=.14$) (ver tabla 35).

Tabla 35

ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según sexo

Factor	\bar{x} Mujer (σ) n=953	\bar{x} Hombre (σ) n=247	F	p-valor	d Cohen
JONLINE	1.16 (.88)	1.09 (.70)	1.25	.263	-
CULTURA	2.39 (1.38)	2.73 (1.22)	12.18	.001***	.26
ENTRETEN	2.91 (1.73)	3.15 (1.59)	3.95	.047*	.14

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². Juegos online (JONLINE), Actividades culturales online (CULTURA), Actividades de entretenimiento online (ENTRETEN)

En segundo lugar, nos interesó conocer si la edad de los/las progenitores/as influye en la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as. Con respecto a esta variable, se encuentran diferencias significativas en los factores de “Juegos online” ($F_{(2,1187)}=17.397$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto mediano ($d=.42$) y de “Actividades de entretenimiento online” ($F_{(2,1187)}=8.470$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto mediano ($d=.30$) (ver tabla 36).

Tabla 36

ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según edad

Factor	\bar{x} 28-44 años (σ) n=389	\bar{x} 45-49 años (σ) n=459	\bar{x} 50-69 años (σ) n=340	F	p-valor	d Cohen
JONLINE	1.35 (1.02)	1.10 (.77)	.99 (.67)	17.40	.000***	.42
CULTURA	2.41 (1.35)	2.53 (1.32)	2.44 (1.40)	.79	.454	-
ENTRETEN	3.18 (1.70)	3.01 (1.69)	2.67 (1.65)	8.47	.000***	.30

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². Juegos online (JONLINE), Actividades culturales online (CULTURA), Actividades de entretenimiento online (ENTRETEN)

Tras realizar las pruebas post hoc, se observa, por un lado, que las figuras parentales de edades comprendidas entre 28 y 44 años informan de una mayor participación en juegos online junto con los hijos/as, en comparación a las que tienen entre 45 y 49 años, ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=1.35$; $\bar{x}_{(45-49 \text{ años})}=1.10$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.28$), y en comparación a las que tienen entre 50 y 69 años ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=1.35$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=.99$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.42$). Por otro lado, los padres y las madres entre 28 y 44 años, a diferencia de los/las que tienen entre 50 y 69

años, informan de participar junto con los hijos/as con mayor frecuencia a actividades de entretenimiento online ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=3.18$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=2.67$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.30$). Por último, las figuras parentales entre 50 y 69 años, participan con menor frecuencia junto con los hijos/as en actividades de entretenimiento online, en comparación con las que tienen entre 45 y 49 ($\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=2.67$; $\bar{x}_{(45-49 \text{ años})}=3.01$; $p=.015$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.20$), y en comparación con las que tienen entre 28 y 44 años ($\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=2.67$; $\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=3.18$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.30$). En este sentido, durante la transcripción del discurso de los Grupos Focales, nos encontramos con el relato de un padre de 48 años que expresó su compromiso en la creación de momentos de ocio digital con su hijo cada fin de semana, concretamente dijo:

Cada fin de semana que estoy con él, vemos una peli o algo, intento que sea educativo (P3, GF1)

En tercer lugar, nos propusimos investigar si la zona de residencia de los/las participantes condiciona la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as. En esta línea, se observan diferencias significativas en el factor de “Actividades culturales online” ($F_{(2,1199)}=4.67$; $p=.010$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.20$) (ver tabla 37).

Tabla 37

ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según zona de residencia

Factor	\bar{x} Ciudad (σ) n=635	\bar{x} Pueblo (σ) n=442	\bar{x} Zona rural (σ) n=123	F	p-valor	d Cohen
JONLINE	1.15 (.83)	1.13 (.87)	1.18 (.84)	.25	.782	-
CULTURA	2.57 (1.34)	2.31 (1.39)	2.45 (1.25)	4.67	.010**	.20
ENTRETEN	3.06 (1.68)	2.81 (1.74)	2.98 (1.61)	2.84	.059	-

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². Juegos online (JONLINE), Actividades culturales online (CULTURA), Actividades de entretenimiento online (ENTRETEN)

Las pruebas post hoc indican que las figuras parentales que viven en ciudades, a diferencia de las que viven en pueblos o localidades, informan en mayor medida de participar junto a los/las hijos/as en actividades culturales online ($\bar{x}_{(Ciudad)}= 2.57$; $\bar{x}_{(Pueblo)}=2.31$; $p=.007$), con un tamaño del efecto casi pequeño ($d=.19$).

En cuarto lugar, nos interesó conocer si el nivel de estudios de las personas participantes influye en la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as. En este sentido, se encuentran diferencias significativas en todos los factores que

componen la Escala de Actividades de Ocio Digital. Estos son: “Juegos online” ($F_{(5,1199)}=3.507$; $p=.004$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.40$), “Actividades culturales online” ($F_{(5,1199)}=9.706$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto mediano ($d=.68$), y “Actividades de entretenimiento online” ($F_{(5,1199)}=2.713$; $p=.019$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.37$) (ver tabla 38).

Tabla 38*ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según nivel de estudios*

Factor	\bar{x} Sin estudios o Primaria (EGB) (σ) n=47	\bar{x} Educación Secundaria (σ) n=93	\bar{x} FPGM (σ) n=95	\bar{x} FPGS y Bachillerato (σ) n=312	\bar{x} Estudios Universitarios (σ) n=521	\bar{x} Estudios de Postgrado (σ) n=132	<i>F</i>	p-valor	d Cohen
JONLINE	1.31 (1.08)	1.30 (1.06)	1.39 (1.17)	1.07 (.77)	1.13 (.80)	1.05 (.56)	3.507	.004**	.40
CULTURA	1.80 (1.17)	1.96 (1.24)	2.34 (1.29)	2.29 (1.29)	2.67 (1.39)	2.73 (1.37)	9.706	.000***	.68
ENTRETEN	2.70 (1.53)	2.83 (1.64)	3.14 (1.84)	2.76 (1.69)	3.01 (1.68)	3.33 (1.72)	2.713	.019*	.37

*Nota*¹. ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05*Nota*². Juegos online (JONLINE), Actividades culturales online (CULTURA), Actividades de entretenimiento online (ENTRETEN)

Por un lado, las pruebas post hoc indican que los/las progenitores/as con una FPGM, informan jugar online junto a los hijos/as en mayor medida que los/las que han cursado una FPGS o bachillerato ($\bar{x}_{(FPGM)}=1.39$; $\bar{x}_{(FPGS, \text{bachillerato})}=1.07$; $p=.013$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.32$) y con respecto a los/las que poseen algún estudio de postgrado ($\bar{x}_{(FPGM)}=1.39$; $\bar{x}_{(Postgrado)}=1.05$; $p=.030$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.37$).

Por otro lado, las figuras parentales con estudios universitarios, indican participar junto a los hijos/as en actividades culturales online con mayor frecuencia que aquellas que no tienen estudios o tan solo han cursado estudios primarios o la EGB ($\bar{x}_{(Estudios \text{ universitarios})}=2.67$; $\bar{x}_{(Sin \text{ estudios o estudios primarios})}=1.80$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto mediano ($d=.68$), que aquellas que han superado la ESO ($\bar{x}_{(Estudios \text{ universitarios})}=2.67$; $\bar{x}_{(ESO)}=1.96$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto mediano ($d=.54$), y que aquellas que han cursado una FPGS o bachillerato ($\bar{x}_{(Estudios \text{ universitarios})}=2.67$; $\bar{x}_{(FPGS, \text{bachillerato})}=2.29$; $p=.001$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.28$). A su vez, los/las progenitores/as con estudios de postgrado, indican participar junto a los hijos/as en actividades culturales con mayor frecuencia que los/las que no tienen estudios o tan solo han cursado estudios primario o la EGB ($\bar{x}_{(Postgrado)}=2.73$; $\bar{x}_{(Sin \text{ estudios o estudios primarios})}=1.80$; $p=.001$), con un tamaño del efecto mediano ($d=.73$), que los/las que han superado la ESO ($\bar{x}_{(Postgrado)}=2.73$; $\bar{x}_{(ESO)}=1.96$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto mediano ($d=.59$), y que los/las que han cursado una FPGS o bachillerato ($\bar{x}_{(Postgrado)}=2.73$; $\bar{x}_{(FPGS, \text{bachillerato})}=2.29$; $p=.019$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.38$).

Por su parte, las figuras parentales con estudios de postgrado, a diferencia de los que poseen una FPGS o bachillera, informan participar en mayor medida en actividades de entretenimiento online junto a los hijos/as ($\bar{x}_{(Postgrado)}=3.33$; $\bar{x}_{(FPGS, \text{bachillerato})}=2.76$; $p=.016$), con un tamaño del efecto ínfimo ($d=.11$).

En quinto lugar, buscamos explorar si la situación laboral de los/las participantes condiciona la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/a. Con respecto a este aspecto, se encuentran diferencias significativas tanto en el factor de “Actividades culturales online” ($F_{(3,1170)}=9.81$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto mediano ($d=.57$), como en el factor de “Actividades de entretenimiento online” ($F_{(3,1170)}=2.99$; $p=.030$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.40$) (ver tabla 39).

Tabla 39

ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según situación laboral

Factor	\bar{x} Desempleado/a (σ) n=214	\bar{x} ERTE (σ) n=42	\bar{x} Trabaja por cuenta propia (σ) n=148	\bar{x} Trabaja por cuenta ajena (σ) n=767	<i>F</i>	p-valor	d Cohen
JONLINE	1.21 (.88)	1.39 (1.29)	1.17 (.83)	1.11 (.80)	2.232	.083	-
CULTURA	2.03 (1.26)	2.80 (1.39)	2.61 (1.39)	2.54 (1.35)	9.81	.000***	.57
ENTRETEN	2.71 (1.60)	3.39 (1.80)	3.14 (1.74)	2.97 (1.71)	2.99	.030*	.40

*Nota*¹. ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

*Nota*². Juegos online (JONLINE), Actividades culturales online (CULTURA), Actividades de entretenimiento online (ENTRETEN)

Según las pruebas post hoc, por un lado, los padres y las madres en situación de desempleo, informan participar junto a los hijos/as en actividades culturales online con menor frecuencia que los/las que se encuentran en ERTE ($\bar{x}_{(Desempleados/as)}=2.03$; $\bar{x}_{(ERTE)}=2.80$; $p=.004$), con un tamaño del efecto casi mediano ($d=.58$), que los/las autónomos/as ($\bar{x}_{(Desempleados/as)}=2.03$; $\bar{x}_{(Trabajan por cuenta propia)}=2.61$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.44$), y que los/las que trabajan por cuenta ajena ($\bar{x}_{(Desempleados/as)}=2.03$; $\bar{x}_{(Trabajan por cuenta ajena)}=2.54$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.39$). Por otro lado, conviene mencionar que no se encontraron diferencias significativas dos a dos en el factor de “Actividades de entretenimiento online”.

En sexto lugar, nos interesó conocer si la tipología familiar de los/las participantes determina la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as. Bajo esta consideración, se observó diferencias significativas en todos los factores que componen la Escala de Actividades de Ocio Digital. Estos son: “Juegos online” ($F_{(2,1163)}=94.33$; $p\leq.000$) con un tamaño del efecto muy grande ($d=1.38$), “Actividades culturales online” ($F_{(2,1163)}=240.75$; $p\leq.000$) con un tamaño del efecto muy grande ($d=1.62$) y “Actividades de entretenimiento online” ($F_{(2,1163)}=207.76$; $p\leq.000$) con un tamaño del efecto muy grande ($d=1.62$) (ver tabla 40).

Tabla 40

ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según tipología familiar

Factor	\bar{x} Familia monoparental (σ) n=152	\bar{x} Familia heteroparental (σ) n=932	\bar{x} Familia reconstituida (σ) n=80	F	p-valor	d Cohen
JONLINE	.35 (.62)	1.23 (.74)	1.48 (1.21)	94.33	.000***	1.38
CULTURA	.58 (1.08)	2.76 (1.13)	2.70 (1.35)	240.75	.000***	1.62
ENTRETEN	.73 (1.46)	3.30 (1.43)	3.47 (1.75)	207.76	.000***	1.62

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². Juegos online (JONLINE), Actividades culturales online (CULTURA), Actividades de entretenimiento online (ENTRETEN)

Según las pruebas post hoc, por un lado, las familias monoparentales informan jugar online junto con los hijos/as con menor frecuencia, que las familias heteroparentales ($\bar{x}_{(Familias monoparentales)}=.35$; $\bar{x}_{(Familias heteroparentales)}=1.23$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto muy grande ($d=1.29$) y que las familias reconstituidas ($\bar{x}_{(Familias monoparentales)}=.35$; $\bar{x}_{(Familias reconstituidas)}=1.48$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto muy grande ($d=1.18$). Además, las familias reconstituidas, a diferencia de las heteroparentales, informan jugar online junto a los hijos/as con mayor frecuencia ($\bar{x}_{(Familias reconstituidas)}=1.48$; $\bar{x}_{(Familias heteroparentales)}=1.23$;

p=.012), con un tamaño del efecto pequeño (d=.25). Por otro lado, las familias monoparentales informan participar en actividades culturales online junto con los hijos/as con menor frecuencia que las familias heteroparentales ($\bar{x}_{(Familias\ monoparentales)}=.58$; $\bar{x}_{(Familias\ heteroparentales)}=2.76$; p≤.000), con un tamaño del efecto muy grande (d=1.97), y las reconstituidas ($\bar{x}_{(Familias\ monoparentales)}=.58$; $\bar{x}_{(Familias\ reconstituidas)}=2.70$; p≤.000), con un tamaño del efecto muy grande (d=1.73). Por su parte, las familias monoparentales, informan participar junto a los hijos/as en actividades de entretenimiento online con menor frecuencia que las familias heteroparentales ($\bar{x}_{(Familias\ monoparentales)}=.73$; $\bar{x}_{(Familias\ heteroparentales)}=3.30$; p≤.000), con un tamaño del efecto muy grande (d=1.77) y las reconstituidas ($\bar{x}_{(Familias\ monoparentales)}=.73$; $\bar{x}_{(Familias\ reconstituidas)}=3.47$; p≤.000), con un tamaño del efecto muy grande (d=1.70).

En séptimo lugar, nos propusimos tener en cuenta si el número de hijos/as de los/las participantes influye en la participación en actividades de ocio digital junto con ellos/ellas. En esta línea, se observan diferencias significativas tanto en el factor de “Actividades culturales online” ($F_{(2,1199)}=4.66$; p≤.010), con un tamaño del efecto pequeño (d=.21) como en el factor de “Actividades de entretenimiento online” ($F_{(2,1199)}=8.89$; p≤.000), con un tamaño del efecto pequeño (d=.29) (ver tabla 41).

Tabla 41

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital según número de hijos/as

Factor	\bar{x} 1 hijo/a (σ) n=279	\bar{x} 2 hijos/as (σ) n=716	\bar{x} 3 hijos/as o más (σ) n=205	F	p-valor	d Cohen
JONLINE	1.08 (.86)	1.17 (.83)	1.14 (.88)	1.23	.293	-
CULTURA	2.26 (1.50)	2.55 (1.30)	2.42 (1.32)	4.66	.010**	.21
ENTRETEN	2.59 (1.78)	3.07 (1.68)	3.09 (1.62)	8.89	.000***	.29

Nota¹. ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Nota². Juegos online (JONLINE), Actividades culturales online (CULTURA), Actividades de entretenimiento online (ENTRETEN)

Según las pruebas post hoc, por un lado, los padres y las madres que tienen dos hijos o hijas, a diferencia de los/las que tienen un único hijo o una única hija, indican participar con mayor frecuencia en actividades culturales online con ellos y ellas ($\bar{x}_{(2\ hijos/as)}=2.55$; $\bar{x}_{(1\ hijo/a)}=2.42$; p=.008), con un tamaño del efecto pequeño (d=.21). Por otro lado, las figuras parentales con dos hijos o hijas, a diferencia de las que tienen un hijo o una hija, informan participar junto con estos y estas en actividades de entretenimiento online con mayor frecuencia ($\bar{x}_{(2\ hijos/as)}=3.07$; $\bar{x}_{(1\ hijo/a)}=2.59$; p≤.000), con un tamaño del

efecto pequeño ($d=.28$). Además, las que tienen tres hijos/as o más, a diferencia de las que tienen uno o una, informan participar con ellos y ellas en actividades de entretenimiento online con mayor frecuencia ($\bar{x}_{(3 \text{ hijos/as o más})}=3.09$; $\bar{x}_{(1 \text{ hijo/a})}=2.59$; $p=.004$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.29$).

Finalmente, nos interesó explorar si la edad de los/las hijos/as influye en la participación en actividades de ocio digital de los padres y las madres junto con estos/estas. En este contexto, se observó que cuando los/las progenitores/as tienen hijos entre los 11 y 13 años, a diferencia los/las que no tienen hijos en este rango de edad, informan de una mayor participación en actividades de entretenimiento online con ellos y ellas ($F_{(1,1199)}=6.18$; $p=.013$), con un tamaño del efecto ínfimo ($d=.15$) (ver tabla 42).

Tabla 42

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital entre los/las participantes que tienen hijos de 11 a 13 años

Factor	\bar{x} No (σ) n=776	\bar{x} Sí (σ) n=424	<i>F</i>	p-valor	d Cohen
JONLINE	1.14 (.86) 776	1.15 (.82) 424	.07	.796	-
CULTURA	2.43 (1.38) 776	2.52 (1.30) 424	1.44	.230	-
ENTRETEN	2.87 (1.70) 776	3.13 (1.70) 424	6.18	.013*	.15

*Nota*¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

*Nota*². Juegos online (JONLINE), Actividades culturales online (CULTURA), Actividades de entretenimiento online (ENTRETEN)

Asimismo, las figuras parentales con hijas entre los 11 y 13 años, a diferencia los/las que no tienen hijas en este rango de edad, informan tanto de una mayor participación en juegos online ($F_{(1,1199)}=3.84$; $p=.050$), con un tamaño del efecto ínfimo (.13), como en actividades de entretenimiento online con ellos y ellas ($F_{(1,1199)}=5.50$; $p=.019$), con un tamaño del efecto casi pequeño (.16) (ver tabla 43).

Tabla 43

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital entre los/las participantes que tienen hijas de 11 a 13 años

Factor	\bar{x} No (σ) n=857	\bar{x} Sí (σ) n=343	<i>F</i>	p-valor	d Cohen
JONLINE	1.11 (.82)	1.22 (.90)	3.84	.050*	.13
CULTURA	2.42 (1.39)	2.57 (1.26)	2.88	.090	-
ENTRETEN	2.89 (1.74)	3.15 (1.60)	5.50	.019*	.16

*Nota*¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

*Nota*². Juegos online (JONLINE), Actividades culturales online (CULTURA), Actividades de entretenimiento online (ENTRETEN)

3.2.2.3. Diferencias según los/las participantes realizan actividades de ocio digital en solitario

En este apartado, se realizaron ANOVAs para evaluar si existían diferencias significativas entre los factores identificados y las variables sexo, edad, nivel de estudios y tipología familiar de los/las participantes.

Los resultados revelaron diferencias significativas en función de la edad, el nivel de estudios y la tipología familiar de los/las participantes. Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas basadas en el sexo de los/las participantes. A continuación, se exponen los datos relativos a las variables criterio en las cuales se observaron diferencias significativas:

En primer lugar, nos propusimos indagar si la edad de los/las progenitores/as influye en su participación en actividades de ocio digital. En relación con este aspecto, se encuentran diferencias significativas en el factor de “Actividades culturales online” ($F_{(2,1185)}=6.21$; $p=.002$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.24$) (ver tabla 44).

Tabla 44

ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según edad

Factor	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	F	p-valor	d Cohen
	28-44 años (σ) n=389	45-49 años (σ) n=459	50-69 años (σ) n=340			
JONLINE	1.96 (1.26)	1.81 (1.22)	1.70 (1.20)	2.98	.051	-
CULTURA	2.78 (1.18)	2.84 (1.11)	3.08 (1.20)	6.21	.002**	.24
ENTRETEN	3.76 (1.45)	3.69 (1.40)	3.55 (1.49)	2.14	.118	-

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². Juegos online (JONLINE), Actividades culturales online (CULTURA), Actividades de entretenimiento online (ENTRETEN)

Tras realizar las pruebas post hoc, se observa que las figuras parentales de edades comprendidas entre 28 y 44 años informan de una mayor participación en actividades culturales online en solitario en comparación con las que tienen entre 50 y 69 años ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=2.78$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=3.08$; $p=.001$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.25$). No obstante, a nivel general, se observa una menor media de realización de actividades de ocio digital por parte de las personas de mayor edad. En este contexto, es relevante destacar que durante los Grupos Focales se suscitó un debate en torno al concepto de ocio digital y su significado para los/las participantes. En medio de este debate, una madre de 56 años compartió que ella prefiere el ocio “tradicional” y que si ha conocido el ocio

digital ha sido principalmente a causa de la pandemia y sus hijos/as. Esto puede explicar por qué las personas de mayor edad practican menos ocio digital, evidenciando un cambio de paradigma en las preferencias y experiencias de ocio entre diferentes generaciones. Así pues, siguiendo sus palabras:

Yo en mi caso el ocio lo identifico con contacto ¿no? a mí me gusta para hablar, para quedar, me gusta ir al cine, bueno, es verdad que en el confinamiento nos cerraron los cines y tuvimos que aprender a conformarnos con las películas que había en la tele, pero sí creo que a mis hijos si les ha cambiado totalmente y yo tengo el de 16 y el de 12. El de 16 todavía aún no lo veo tanto, pero en el de 12 desde que ha entrado el mundo digital y desde que entró en el confinamiento, él ya dice que quieren un móvil -que no se lo he comprado- para hacer vida social, eso es lo que me dice “cómprame un móvil, mami, para hacer vida social” (imita la voz de su hijo). Entonces ellos sí son capaces de abandonar el ocio y el contacto...bueno, también les gusta el deporte, va a futbol gracias a Dios, pero veo que a ellos si les ha cambiado totalmente el tema del ocio y lo relacionan con videojuegos y con estar jugando (P2, GF3)

En segundo lugar, nos interesó conocer si el nivel de estudios de las personas participantes condiciona su propia participación en actividades de ocio digital. En este marco, se encuentran diferencias significativas en todos los factores que componen la Escala de Actividades de Ocio Digital. Estos son: “Juegos online” ($F_{(5,1194)}=4.66$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto moderado ($d=.68$), “Actividades culturales online” ($F_{(5,1194)}=21.40$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.43$), y “Actividades de entretenimiento online” ($F_{(5,1194)}=2.75$; $p=.018$), con un tamaño del efecto moderado ($d=.53$) (ver tabla 45).

Tabla 45*ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según nivel de estudios*

Factor	\bar{x} Sin estudios o Primaria (EGB) (σ) n=47	\bar{x} Educación Secundaria (σ) n=93	\bar{x} FPGM (σ) n=95	\bar{x} FPGS y Bachillerato (σ) n=312	\bar{x} Estudios Universitarios (σ) n=521	\bar{x} Estudios de Postgrado (σ) n=132	<i>F</i>	p-valor	d Cohen
JONLINE	2.44 (1.41)	2.01 (1.28)	1.96 (1.42)	1.86 (1.36)	1.73 (1.09)	1.60 (1.06)	4.66	.000***	.68
CULTURA	1.96 (1.06)	2.31 (1.06)	2.69 (1.08)	2.80 (1.14)	3.18 (1.14)	3.22 (1.08)	21.40	.000***	.43
ENTRETEN	3.14 (1.45)	3.58 (1.51)	3.79 (1.58)	3.56 (1.38)	3.74 (1.45)	3.90 (1.36)	2.75	.018*	.53

*Nota*¹. ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05*Nota*². Juegos online (JONLINE), Actividades culturales online (CULTURA), Actividades de entretenimiento online (ENTRETEN)

Por un lado, las pruebas post hoc indican que los/las progenitores/as sin estudios o que tan solo han cursado estudios primarios o la EGB informan jugar online de forma solitaria en mayor medida que los/las que han cursado una FPGS o bachillerato ($\bar{x}_{(\text{Sin estudios o estudios primarios})}=2.44$; $\bar{x}_{(\text{FPGS, bachillerato})}=1.86$; $p=.027$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.21$), que los/las que poseen estudios universitarios ($\bar{x}_{(\text{Sin estudios o estudios primarios})}=2.44$; $\bar{x}_{(\text{estudios universitarios})}=1.73$; $p=.002$), con un tamaño del efecto moderado ($d=.57$), y los/las que tienen algún postgrado ($\bar{x}_{(\text{Sin estudios o estudios primarios})}=2.44$; $\bar{x}_{(\text{Postgrado})}=1.60$; $p=.001$), con un tamaño del efecto grande ($d=.67$).

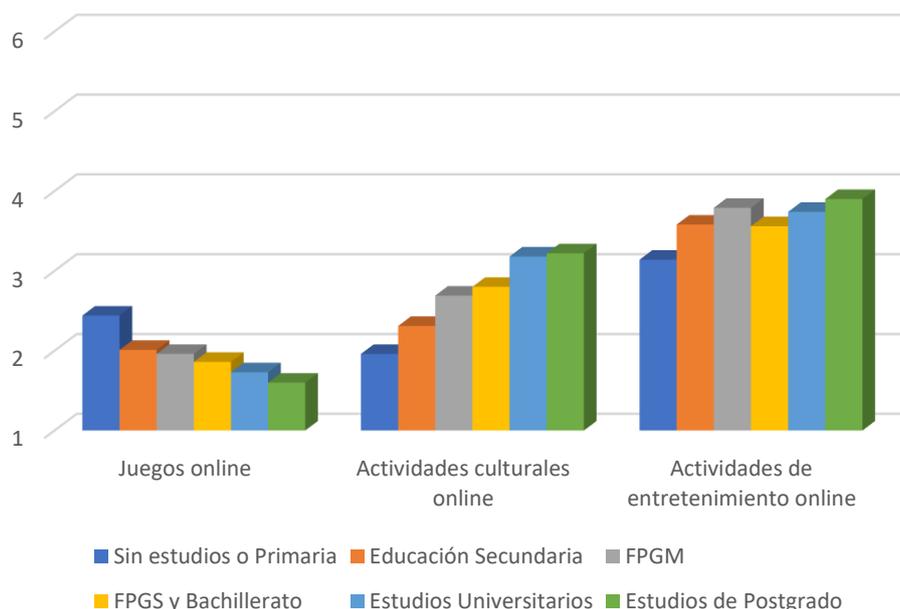
Por otro lado, las figuras parentales sin estudios o que tan solo han cursado estudios primarios o la EGB informan participar en actividades culturales online de forma solitaria en menor medida que las que han cursado una FPGM ($\bar{x}_{(\text{Sin estudios o estudios primarios})}=1.96$; $\bar{x}_{(\text{FPGM})}=2.69$; $p=.004$), con un tamaño del efecto grande ($d=.68$), que las que tienen una FPGS o bachillerato ($\bar{x}_{(\text{Sin estudios o estudios primarios})}=1.96$; $\bar{x}_{(\text{FPGS, bachillerato})}=2.80$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto grande ($d=.76$) que las que poseen estudios universitarios ($\bar{x}_{(\text{Sin estudios o estudios primarios})}=1.96$; $\bar{x}_{(\text{estudios universitarios})}=3.18$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto grande ($d=1.12$), y con respecto a las que poseen algún postgrado ($\bar{x}_{(\text{Sin estudios o estudios primarios})}=1.96$; $\bar{x}_{(\text{Postgrado})}=3.22$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto grande ($d=1.18$).

Por su parte, los/las progenitores/as con estudios de postgrado informan participar en actividades de entretenimiento online en mayor medida que los/las que no tienen estudios o tan solo han cursado estudios primarios o la EGB ($\bar{x}_{(\text{Postgrado})}=3.90$; $\bar{x}_{(\text{Sin estudios o estudios primarios})}=1.96$; $p=.024$), con un tamaño del efecto moderado ($d=.53$).

En la figura 9, se observa cómo los padres y las madres con un nivel de estudios más bajo demuestran una mayor tendencia a participar en juegos en línea de forma individual en comparación con aquellos y aquellas con un nivel de estudios más alto. En contraste, en lo que respecta a las actividades culturales y de entretenimiento en línea, se observa la tendencia opuesta, donde los/las progenitores/as con un nivel de estudios superior son los que más indican participar en solitario en este tipo de actividades.

Figura 9

Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según nivel de estudios



Finalmente, nos cuestionamos si la tipología familiar de los/las participantes condiciona su participación en actividades de ocio digital. Bajo esta consideración, se encuentran diferencias significativas exclusivamente en el factor de “Juegos online” ($F_{(3,1161)}=3.21$; $p=.041$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.31$) (ver tabla 46).

Tabla 46

ANOVA de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según tipología familiar

Factor	\bar{x} Familia monoparental (σ) n=152	\bar{x} Familia heteroparental (σ) n=932	\bar{x} Familia reconstituida (σ) n=80	F	p-valor	d Cohen
JONLINE	1.76 (1.33)	1.77 (1.15)	2.13 (1.59)	3.207	.041*	.31
CULTURA	2.90 (1.25)	2.95 (1.12)	2.92 (1.42)	.130	.878	-
ENTRETEN	3.75 (1.43)	3.67 (1.43)	3.76 (1.57)	.306	.736	-

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². Juegos online (JONLINE), Actividades culturales online (CULTURA), Actividades de entretenimiento online (ENTRETEN)

Las pruebas post hoc indican que los padres y las madres de familias reconstituidas, a diferencia de aquellos que conforman una familia heteroparental, informan con mayor frecuencia de jugar online en solitario ($\bar{x}_{(Familia\ reconstituida)}=2.13$; $\bar{x}_{(Familia\ heteroparental)}=1.77$; $p=.034$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.26$).

3.2.3. Medias de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según variables de respuesta

Considerando los factores obtenidos en el análisis factorial exploratorio y confirmatorio (ver tabla 26), a continuación, se presentarán las medias de cada uno de los factores en función de los distintos niveles de respuesta, específicamente en relación con las categorías “en solitario” y “junto a mis hijos/as” exclusivamente.

Como se observa en la tabla 47, en términos generales, los/las participantes reportan realizar con mayor frecuencia actividades de ocio digital de forma individual que en compañía. No obstante, en lo que respecta a los juegos en línea, los padres y madres señalan que realizan esta actividad en mayor medida en compañía de sus hijos/as que de forma individual ($\bar{x}=1.83$; $\sigma=1.12$ y $\bar{x}=1.82$; $\sigma=1.23$, respectivamente). Este hallazgo se puede triangular con los testimonios recopilados durante los Grupos Focales, donde se destaca la presencia de patrones de ocio diferentes entre padres y madres y sus hijos/as, especialmente en relación con los videojuegos. En esta línea, un padre compartió lo siguiente:

En la unidad familiar eeh el móvil, todas las personas usamos móvil, eeh usamos ordenador y... la Smart TV para ver las películas y demás, luego ya los hijos tienen un dispositivo bastante más amplio, que yo creo que los padres no entramos a usar...como los videojuegos, las consolas (P4, hombre, 33 años, GF1)

En línea con este testimonio, la “Actividad de entretenimiento online” es la más practicada tanto a nivel individual como junto a los hijos/as ($\bar{x}=3.68$; $\sigma=1.45$ y $\bar{x}=3.44$; $\sigma=1.43$, respectivamente).

Tabla 47

Media de los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital según variables adicionales

Factor	n	\bar{x}	σ
Juegos online			
En solitario	1200	1.82	1.23
Junto a mis hijos/as	1200	1.83	1.12
Actividades culturales online			
En solitario	1200	2.94	1.17
Junto a mis hijos/as	1200	2.37	1.13
Actividades de entretenimiento online			
En solitario	1200	3.68	1.45
Junto a mis hijos/as	1200	3.44	1.43

3.3. Escala de Percepción sobre el Ocio Digital (adaptada de Ragheb y Beard, 1982)

3.3.1. Propiedades psicométricas

Tras obtener la versión traducida y adaptada al contexto del estudio expuesta en el apartado “2.3. Escala de Percepción sobre el Ocio Digital (adaptada de Ragheb y Beard, 1982)” del capítulo 5, se realizó la prueba de KMO y Esfericidad de Bartlett. El resultado obtenido en la prueba de KMO fue altamente satisfactorio, alcanzando un valor de .94. Además, la prueba de Esfericidad de Bartlett arrojó un valor significativo ($X^2_{(253)}=15751.095$; $p \leq .001$). Estos hallazgos confirman que los datos son adecuados para llevar a cabo el análisis factorial.

Para iniciar el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, se exploraron diversas soluciones que iban desde 1 hasta 10 factores (ver tabla 48). La estructura factorial en la que coincidía el número de factores con al menos tres ítems significativos en un factor, que solo fueran significativos en uno o dos factores y que además presentara índices de ajuste adecuados, fue la estructura de cuatro factores.

Tabla 48

Modelos de ajuste de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital

Factores	Factor/Ítems	X^2	gl	RMSEA	IC 90%	CFI	TLI	SRMR
1	1	31617.403	209	.177	.174-.180	.760	.734	.078
2	2	4768.388	188	.145	.142-.149	.854	.821	.056
3	3	2959.283	168	.120	.116-.124	.911	.878	.041
4	4	1838.162	149	.099	.095-.103	.946	.917	.028
5	4	1218.738	131	.085	.081-.089	.965	.939	.021
6	4	1218.738	131	.085	.081-.089	.965	.939	.021
7	3	596.272	98	.066	.061-.072	.984	.963	.014
8	3	412.623	83	.059	.053-.064	.989	.971	.011
9	3	301.342	69	.054	.048-.060	.993	.975	.009
10	4	204.851	56	.048	.041-.055	.995	.980	.007

Esta escala contó inicialmente con 22 ítems, aunque después del análisis factorial exploratorio y confirmatorio quedó reducida a 17 ítems claramente interpretables, donde los pesos factoriales en sus respectivas dimensiones oscilaron entre .411 y .907 (ver tabla 49). Además, se consideró que el modelo presenta unos buenos índice de ajuste (RMSEA=.087; CFI=.97; TLI=.95; SRMR=.021), una alta fiabilidad total ($\omega=.92$), así como de cada uno de los factores que explora: Percepción Cognitiva, recogido en 4 ítems ($\omega=.79$); Percepción conductual, recogido en 5 ítems ($\omega=.81$); Percepción social, recogido

en 5 ítems ($\omega=.81$) y Percepción del tiempo, recogido en 3 ítems ($\omega=.56$) sobre el ocio digital.

Con respecto al último factor, conviene subrayar que, un instrumento o una prueba se clasifica como una confiabilidad apropiada cuando el α es al menos igual a .70. Sin embargo, autores como DeVillis (1991), defiende que, en algunos escenarios de investigación como las ciencias sociales, un ω menor a .70 puede considerarse válido siempre y cuando los resultados obtenidos con este instrumento sean interpretados con precaución y tengan en cuenta el contexto de computación del índice. En este sentido, se ha decidido mantener el factor Percepción del tiempo con un valor Omega de McDonald .56, debido a que su interpretación es significativa y de interés en el presente estudio.

Tabla 49

Solución factorial obtenida en la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital

Factores	Ítems	F1	F2	F3	F4
F1: Percepción Cognitiva	Las actividades de ocio digital contribuyen a ejercer la memoria.	0.614	0.227	0	-0.01
	Las actividades de ocio digital ayudan a la concentración.	0.885	0.013	0.019	-0.042
	Las actividades de ocio digital fomentan la atención.	0.737	-0.033	0.217	0.032
	Las actividades de ocio digital ayudan a pensar.	0.558	0.075	0.289	0.032
F2: Percepción Conductual	Las actividades de ocio son divertidas.	0.239	0.671	-0.119	0.051
	Las actividades de ocio digital son atractivas.	-0.06	0.802	0.014	0.135
	Realizar actividades de ocio digital es gratificante.	0.052	0.786	0.12	-0.042
	Hoy en día se prioriza más las actividades de ocio digital que las que no lo son.	-0.151	0.411	0.032	0.349
	Las actividades de ocio digital son emocionantes.	0.076	0.72	0.101	-0.023
F3: Percepción Social	Se puede conocer a nuevas personas realizando actividades de ocio digital.	0.054	0.13	0.492	0.219
	Las actividades de ocio digital ayudan a mantener las amistades.	0.038	-0.039	0.818	0.068
	El ocio digital se puede realizar de forma simultánea con otras tareas (laborales, domésticas, de movilidad etc.)	0.011	0.328	0.511	-0.178
	Participar en actividades de ocio digital ayuda a retomar viejas amistades.	-0.085	-0.013	0.907	0.03
	Participar en actividades de ocio digital es una oportunidad para quedar con personas fuera del entorno digital.	0.039	0.105	0.678	-0.054

F4: Percepción del tiempo	Para ser más competente en las actividades de ocio digital se necesita de mucho tiempo esfuerzo.	0.259	-0.014	-0.031	0.474
	Realizar actividades de ocio digital hace que el tiempo pase más rápidamente.	-0.004	0.479	-0.003	0.496
	Para hacer actividades de ocio digital hay que aumentar el tiempo libre del que se dispone.	0.068	0.019	0.061	0.689

El primer factor, denominado “Percepción Cognitiva” sobre el ocio digital, se relaciona con la forma en que la persona piensa, entiende y conoce las actividades de ocio digital. Una puntuación alta en este factor indica que los padres y las madres consideran que el ocio digital contribuye a fomentar procesos mentales como la memoria y el pensamiento. En contraste, una puntuación baja sugiere que consideran que el ocio digital no promueve ni fomenta estos procesos mentales.

Los ítems que correlacionan con este factor son: “Las actividades de ocio digital contribuyen a ejercer la memoria”; “Las actividades de ocio digital ayudan a la concentración”; “Las actividades de ocio digital fomentan la atención”; “Las actividades de ocio digital ayudan a pensar”.

El segundo factor, denominado “Percepción Conductual” sobre el ocio digital, evalúa las emociones que las personas experimentan en respuesta a las actividades de ocio digital. Una puntuación alta indica que tanto padres como madres perciben que el ocio digital suscita emociones positivas como la felicidad y la satisfacción, entre otras. En contraste, una calificación baja sugiere que creen que no genera estas emociones.

Los ítems que correlacionan con este factor son: “Las actividades de ocio son divertida”; “Las actividades de ocio digital son atractivas”; “Realizar actividades de ocio digital es gratificante”; “Hoy en día se prioriza más las actividades de ocio digital que las que no lo son”; “Las actividades de ocio digital son emocionantes”.

El tercer factor, denominado “Percepción Social” sobre el ocio digital, hace referencia a cómo esta actividad promueve las relaciones interpersonales y se posiciona como una herramienta que facilita la comunicación y realización de tareas. Una puntuación alta indica que tanto padres como madres entienden el ocio digital como una actividad que ayuda al establecimiento de vínculos con otras personas y facilitación de tareas. Sin embargo, una calificación baja sugiere que consideran que el ocio digital no contribuye ni al establecimiento de vínculos sociales, ni a la facilitación de tareas.

Los ítems que correlacionan con este factor son: “Se puede conocer a nuevas personas realizando actividades de ocio digital”; “Las actividades de ocio digital ayudan a mantener las amistades”; “El ocio digital se puede realizar de forma simultánea con otras tareas (laborales, domésticas, de movilidad etc.)”; “Participar en actividades de ocio digital ayuda a retomar viejas amistades”; “Participar en actividades de ocio digital es una oportunidad para quedar con personas fuera del entorno digital”.

El cuarto factor, denominado "Percepción del tiempo" en relación con las actividades de ocio digital, se centra en cómo los padres y las madres experimentan la percepción del tiempo durante la participación en estas actividades. En este factor, se observa una cierta dicotomía. Una puntuación alta indica que tanto padres como madres perciben que el ocio digital acelera su percepción del paso del tiempo. Sin embargo, también denota que son conscientes de la necesidad de reservar un espacio exclusivo para esta actividad, especialmente cuando carecen de las competencias adecuadas o el tiempo necesario. En contraste, una puntuación baja implica que consideran que el ocio digital no acelera la percepción del tiempo y que no se requiere mucho tiempo para participar en este tipo de actividad.

Los ítems que correlacionan con este factor son: “Para ser más competente en las actividades de ocio digital se necesita de mucho tiempo y esfuerzo”; “Realizar actividades de ocio digital hace que el tiempo pase más rápidamente”; “Para hacer actividades de ocio digital hay que aumentar el tiempo libre del que se dispone”.

Tras identificar la estructura factorial de la escala, se llevó a cabo un análisis para verificar la normalidad de los datos a través de la evaluación de la asimetría y la curtosis. En relación con la asimetría, se encontraron valores en el rango de $-.56$ a $-.29$ para los 17 ítems del cuestionario, mientras que, en cuanto a la curtosis, los valores oscilaron entre $.57$ a 1.29 . Estos resultados respaldan la suposición de que los datos de los ítems que componen el instrumento siguen una distribución normal (Curran et al., 1996). Luego, se calcularon los valores descriptivos, incluyendo la tendencia central y la distribución, de los factores que conforman la escala (ver tabla 50).

Tabla 50*Media de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital*

Factor	n	\bar{x}	σ	Asimetría	Curtosis
Percepción Cognitiva	1200	3.32	.93	-.29	.59
Percepción Conductual	1200	3.83	.89	-.56	1.29
Percepción Social	1200	3.31	.91	-.35	.57
Percepción del tiempo	1200	3.77	.90	-.43	1.17

Al observar las medias (ver tabla 50), se aprecia que los/las participantes del estudio reportaron puntuaciones moderadamente altas en la "Percepción Conductual" del ocio digital ($\bar{x}=3.83$; $\sigma=.89$), seguida por la "Percepción del tiempo" ($\bar{x}=3.77$; $\sigma=.90$), seguida por la "Percepción Cognitiva" ($\bar{x}=3.32$; $\sigma=.93$) y "Social" de dicha actividad ($\bar{x}=3.31$; $\sigma=.91$).

Si consultamos la tabla 95 del Estudio 5, la cual detalla el árbol jerárquico de categorización del discurso de los Grupos Focales, podremos observar que los padres y las madres valoran este tipo de ocio fundamentalmente por su componente conductual. En concreto, afirman que muchas veces prefieren realizar este tipo de actividad porque les proporciona relajación como un mecanismo para distraerse, tanto a nivel individual como en actividades compartidas en familia. Además, aunque algunos/as no participan directamente en actividades específicas de ocio digital, son conscientes de que este componente sigue siendo atractivo, especialmente para sus hijos/as. Como señaló un padre de 66 años:

El menor usa juegos más como el de Mario Bros y esas cosas que a mí no me llama la atención, pero ellos se divierten con ello (P6, GF3)

El análisis de medidas repetidas reveló diferencias significativas entre los factores que componen la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital ($F_{(3,1197)}=224.856$; $p\leq.000$; $\eta^2=.360$), con un tamaño del efecto grande. Además, de acuerdo con el procedimiento de las Pruebas T para muestras relacionadas, no se observaron diferencias significativas entre los factores "Percepción Cognitiva" y "Percepción Social" ($t_{(1199)}=.138$; $p=.890$), ni tampoco entre los factores "Percepción Social" y "Percepción del tiempo" ($t_{(1199)}=2.27$; $p=.023$). Por su parte, se observaron diferencias entre el factor "Percepción Cognitiva" y los factores "Percepción Conductual" ($t_{(1199)}=-20.58$; $p\leq.001$) y "Percepción del tiempo" ($t_{(1199)}=-16.01$; $p\leq.001$). Del mismo modo, se encontraron diferencias significativas entre

el factor “Percepción Conductual” y el factor “Percepción Social” ($t_{(1199)}=23.02$; $p\leq.001$), así como entre “Percepción Social” y “Percepción del tiempo” ($t_{(1199)}=-16.01$; $p\leq.001$).

Cabe mencionar que existe una correlación altamente positiva entre el factor de “Percepción Conductual” y “Percepción Social” con un valor de .628. Esto indica que a medida que aumenta la Percepción Conductual sobre el ocio digital, también se incrementa la Percepción Social sobre este tipo de actividades, y viceversa.

3.3.2. Análisis de validez predictiva

Finalmente, se realizaron ANOVAs para evaluar si existían diferencias significativas entre los factores identificados y el sexo, la edad, el nivel de estudios y la tipología familiar de los/las participantes. Los resultados revelaron diferencias significativas en función del sexo, la edad y el nivel de educación de los padres y las madres. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas basadas en el tipo de estructura familiar. A continuación, se muestran los datos relativos a las variables criterio en las que se observaron diferencias significativas:

En primer lugar, nos interesó conocer si el sexo de los/las participantes condiciona su percepción sobre el ocio digital. Desde esta óptica, existen diferencias significativas en los factores de Percepción Conductual y Social que conforman la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital, pero no existen diferencias significativas en los factores de Percepción Cognitiva y Percepción del tiempo. Los hombres, a diferencia de las mujeres, informan tanto de una mayor Percepción Conductual ($F_{(1,1199)}=8.03$; $p=.005$), con un tamaño del efecto pequeño (.21), como Social sobre el ocio digital ($F_{(1,1199)}=3.94$; $p=.047$), con un tamaño del efecto ínfimo (.15) (ver tabla 51).

Tabla 51

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital según sexo

Factor	\bar{x} Mujer (σ) n=953	\bar{x} Hombre (σ) n=124	F	p-valor	d Cohen
COGNIT	3.31 (.94)	3.34 (.87)	.152	.697	-
CONDUCT	3.80 (.90)	3.98 (.85)	8.03	.005**	0.21
SOCIAL	3.29 (.93)	3.42 (.84)	3.94	.047*	0.15
TIEMPO	3.79 (.91)	3.75 (.85)	.244	.621	-

*Nota*¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

*Nota*². Percepción Cognitiva (COGNIT), Percepción Conductual (CONDUCT), Percepción Social (SOCIAL), Percepción del tiempo (TIEMPO)

En consonancia con este hallazgo, el discurso de los Grupos Focales también reveló que los padres presentan una visión más positiva de las TIC con fines de ocio con respecto a las madres, especialmente gracias a los aspectos conductuales y sociales que perciben. Además, esto no solo se refleja en cómo perciben sus propias actividades de ocio digital, sino también en las experiencias de sus hijos/as. En cuanto al componente conductual, un padre expresó:

Necesito esas herramientas y encima de que las necesito es que me gustan, o sea, me siento cómodo con las nuevas tecnologías (P5, hombre, 49 años, GF1)

En relación con el componente social, otro padre compartió:

Ellos salen con los amigos cuando pueden y aparte están hablando con sus amigos a lo mejor por la noche antes de acostarse y, eso les relaja. Yo no veo que eso sea perjudicial, sería perjudicial si tuvieran sólo esa relación digital, claro que sí sería perjudicial, pero vamos, tienen, tienen una capacidad de conocerse mejor, de entablar más conversación con los amigos a través de las redes (P1, hombre, 53 años, GF2)

Además, este mismo resaltó una situación específica en la que los/las jóvenes utilizan la tecnología para mantenerse conectados/as incluso cuando están físicamente separados/as, lo cual él percibió como una experiencia enriquecedora:

Nunca se me olvidará este caso que, es donde yo por lo menos me hago ver que estoy desfasado con los tiempos que ellos están viviendo. Mi hijo tiene un grupo de 5 o 6 amigos que, desde la ESO y ya algunos están en carreras y siempre están juntos, ya este es el mayor, pero empezaron a esa edad a los 13 y 14 y tenían como 16 años y fueron tres a casa y ellos eran cinco que siempre estaban juntos y yo los veo a los tres en mi casa y los tres con el móvil y yo les dije, “¿ustedes qué están haciendo, si vienen a casa a estar juntos y están con el móvil?” y me dice “papá, falta Fulanito y Menganito, ellos no están aquí, pero nosotros estamos hablando con ellos y es una conversación a cinco y es como si estuviéramos todos juntos”. Entonces, hay unas cosas que nosotros no las podíamos hacer, pero si las pudiéramos hacer, seguro que lo hubiéramos hecho también (P1, hombre, 53 años, GF2)

En segundo lugar, nos propusimos investigar si la edad de los/las progenitores/as repercute en su percepción sobre el ocio digital. En relación a esta variable, se encuentran diferencias significativas en el factor de Percepción del tiempo ($F_{(2,1187)}=3.56$; $p=.029$), con un tamaño del efecto casi pequeño ($d=.19$). Sin embargo, no existen diferencias significativas en los Factores Cognitivo, Conductual y Social (ver tabla 52).

Tabla 52

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital según edad

Factor	\bar{x} 28-44 años (σ) n=389	\bar{x} 45-49 años (σ) n=459	\bar{x} 50-69 años (σ) n=340	F	p-valor	d Cohen
COGNIT	3.27 (.98)	3.31 (.88)	3.37 (.93)	1.05	.35	-
CONDUCT	3.77 (.94)	3.86 (.86)	3.87 (.88)	1.44	.24	-
SOCIAL	3.32 (.96)	3.31 (.88)	3.31 (.90)	.012	.99	-
TIEMPO	3.71 (.99)	3.76 (.82)	3.88 (.89)	3.56	.029*	0.19

*Nota*¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

*Nota*². Percepción Cognitiva (COGNIT), Percepción Conductual (CONDUCT), Percepción Social (SOCIAL), Percepción del tiempo (TIEMPO)

Tras realizar las pruebas post hoc, se observa que las figuras parentales de edades comprendidas entre 50 y 69 años informan de una mayor Percepción del tiempo en comparación con las que tienen entre 28 y 44 años ($\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=3.88$; $\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=3.71$; $p=.025$), con un tamaño del efecto casi pequeño ($d=.18$).

Recordando que uno de los ítems relacionados con el factor de "Percepción del tiempo" es "para ser más competente en las actividades de ocio digital se necesita de mucho tiempo y esfuerzo", la declaración de algunas figuras parentales participantes de los Grupos Focales, como la de un padre que se considera "prehistórico" en comparación con sus hijos/as en cuanto a tecnología, puede arrojar luz sobre las diferencias en la percepción del tiempo y las competencias digitales para el uso de las TIC con fines de ocio entre padres, madres e hijos/as:

Nosotros somos unos prehistóricos con respecto a las tecnologías, aunque hagamos un gran esfuerzo, yo creo que a ellos les sale de forma intuitiva. Nosotros tenemos que entenderlo y buscar información, pero ellos es que, deducen qué es lo que pasa y al final lo entienden y nosotros nos vamos a quedar muy por detrás (P4, hombre, 51 años, GF2)

Igualmente, sabiendo que otro ítem es "para hacer actividades de ocio digital hay que aumentar el tiempo libre del que se dispone", otra declaración de este mismo padre

refleja que, aunque reconoce la atracción de las actividades de ocio digital, la falta de tiempo debido a las responsabilidades laborales y otras obligaciones impide que él, y posiblemente otros/otras progenitores/as, se sumerjan en estas actividades de la misma manera que lo harían sus hijos/as:

En mi época, solo estaba el Arcade, pero ahora parece que los juegos son de verdad, parece que están viendo una película, es alucinante (ríe). Yo me he acercado a la pantalla y he hecho `así` (hace un gesto moviéndose) porque viene uno con un coche y decir “pero...” (dice con voz de sorpresa), o sea, son tan reales que yo creo que si nosotros nos pusiéramos media hora delante de la pantalla, nos engancharía exactamente igual que les engancha a ellos, lo que pasa es que como tenemos nuestros trabajos y nuestras obligaciones no nos ponemos, ni vemos la tele, ni nada, pero si nos pusiéramos media hora delante de la pantalla es muy probable que nos engancharíamos porque es alucinante lo que hay en internet, alucinante (P4, hombre, 51 años, GF2)

En tercer lugar, nos cuestionamos si el nivel de estudios de las personas participantes influye en su percepción sobre el ocio digital. En esta línea, se encuentran diferencias significativas en todos los factores que conforman la Escala Percepción sobre el Ocio Digital, a excepción del factor de Percepción Cognitiva. En otras palabras, se encuentran diferencias significativas en el factor de Percepción Conductual ($F_{(5,1199)}=12.18$; $p\leq.001$), con un tamaño del efecto grande ($d=.90$); Percepción Social ($F_{(5,1199)}=2.80$; $p=.016$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.44$) y Percepción del tiempo ($F_{(5,1199)}=3.91$; $p=.002$), con un tamaño del efecto moderado ($d=.61$) (ver tabla 53).

Tabla 53

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital según nivel de estudios

Factor	\bar{x} Sin estudios o estudios primarios (EGB) (σ) n=47	\bar{x} Educación Secundaria (σ) n=93	\bar{x} FPGM (σ) n=95	\bar{x} FPGS y Bachillerato (σ) n=312	\bar{x} Estudios Universitarios (σ) n=521	\bar{x} Estudios de Postgrado (σ) n=132	<i>F</i>	p-valor	d Cohen
COGNIT	3.15 (1.01)	3.32 (1.01)	3.28 (.93)	3.28 (.93)	3.37 (.90)	3.28 (.91)	.80	.548	-
CONDUCT	3.19 (1.00)	3.61 (1.01)	3.60 (.96)	3.74 (.92)	3.98 (.80)	3.99 (.78)	12.18	.000***	0.90
SOCIAL	2.99 (.94)	3.30 (.97)	3.26 (.99)	3.22 (.98)	3.39 (.85)	3.37 (.81)	2.80	.016*	0.44
TIEMPO	3.31 (1.08)	3.71 (1.01)	3.72 (.96)	3.76 (.96)	3.86 (.81)	3.72 (.81)	3.91	.002**	0.61

*Nota*¹. ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

*Nota*². Percepción Cognitiva (COGNIT), Percepción Conductual (CONDUCT), Percepción Social (SOCIAL), Percepción del tiempo (TIEMPO)

Por un lado, en relación con el factor de Percepción Conductual sobre el ocio digital, las pruebas post hoc revelan, por un lado, que los/las progenitores/as que han realizado una FPGS o bachillerato, a diferencia de los/las que han señalado no poseer estudios o tan solo haber cursado estudios primarios, o en su defecto, la EGB, informan de una mayor Percepción Conductual ($\bar{x}_{(FPGS, \text{bachillerato})}=3.74$; $\bar{x}_{(\text{Sin estudios o estudios primarios})}=3.19$; $p=.001$), con un tamaño del efecto moderado ($d=.57$). Por otro lado, los padres y las madres con estudios universitarios, informan de una mayor Percepción Conductual, con respecto a los/las que no poseen estudios o tan solo han cursado estudios primarios o la EGB ($\bar{x}_{(\text{Estudios universitarios})}=3.98$; $\bar{x}_{(\text{Sin estudios o estudios primarios})}=3.19$; $p\leq.001$), con un tamaño del efecto grande ($d=.87$); con respecto a los/las que han superado la ESO ($\bar{x}_{(\text{Estudios universitarios})}=3.98$; $\bar{x}_{(ESO)}=3.61$; $p=.003$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.41$); con respecto a los/las que han realizado una FPGM ($\bar{x}_{(\text{Estudios universitarios})}=3.98$; $\bar{x}_{(FPGM)}=3.60$; $p=.002$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.43$) y con respecto a los/las que han realizado una FPGS o bachillerato ($\bar{x}_{(\text{Estudios universitarios})}=3.98$; $\bar{x}_{(FPGS, \text{bachillerato})}=3.74$; $p=.001$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.28$). A su vez, los padres y las madres con estudios de postgrado informan de una mayor Percepción Conductual, con respecto a los/las que no poseen estudios o tan solo han cursado estudios primarios o la EGB ($\bar{x}_{(\text{Postgrado})}=3.99$; $\bar{x}_{(\text{Sin estudios o estudios primarios})}=3.19$; $p\leq.001$), con un tamaño del efecto grande ($d=.89$); con respecto a los/las que han superado la ESO ($\bar{x}_{(\text{Postgrado})}=3.99$; $\bar{x}_{(ESO)}=3.61$; $p=.022$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.42$) y con respecto a los/las que han realizado una FPGM ($\bar{x}_{(\text{Postgrado})}=3.99$; $\bar{x}_{(FPGM)}=3.60$; $p=.016$), con un tamaño del efecto casi moderado ($d=.45$).

Por otro lado, atendiendo al factor de Percepción Social sobre el ocio digital, los/las participantes con estudios universitarios informan de una mayor Percepción Social, con respecto a los/las que no poseen estudios o tan solo han cursado estudios primarios o la EGB ($\bar{x}_{(\text{Estudios universitarios})}=3.39$; $\bar{x}_{(\text{Sin estudios o estudios primarios})}=2.99$; $p=.043$), con un tamaño del efecto casi moderado ($d=.45$).

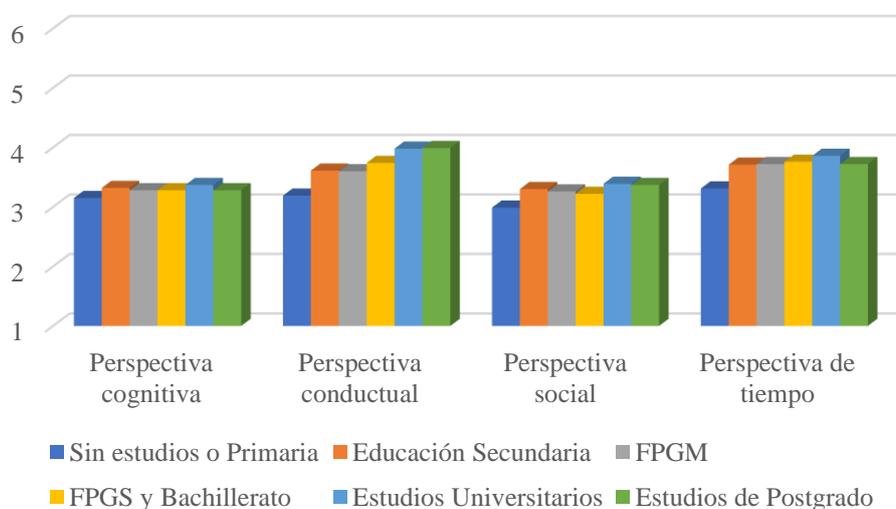
Por su parte, siguiendo el factor de Percepción del tiempo, los padres y las madres con una FPGS o bachillerato, a diferencia de los/las que han señalado no poseer estudios o tan solo haber cursado la primaria o la EGB, informan de una mayor Percepción del tiempo ($\bar{x}_{(FPGS, \text{bachillerato})}=3.76$; $\bar{x}_{(\text{Sin estudios o estudios primarios})}=3.31$; $p=.016$), con un tamaño del efecto moderado ($d=.44$). Finalmente, los/las progenitores/as con estudios universitarios, a diferencia de los/las que no poseen estudios o tan solo han cursado estudios primarios

o la EGB, informan de una mayor Percepción del tiempo ($\bar{x}_{(Estudios\ universitarios)}=3.86$; $\bar{x}_{(Sin\ estudios\ o\ estudios\ primarios)}=3.31$; $p=.001$), con un tamaño del efecto moderado ($d=.58$).

En la figura 10, se observa a cómo mayor nivel de estudios de los padres y las madres, aumenta la percepción positiva del ocio digital.

Figura 10

Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital según nivel de estudios



3.4. Relación entre la participación de los padres y las madres en actividades de ocio digital en familia y su percepción sobre el ocio digital

Para conocer si existe algún tipo de relación entre los factores que conforman la Escala de Actividades de Ocio Digital en Familia (ad hoc) y la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital (adaptada de Ragheb y Beard, 1982) se utilizó el coeficiente de correlación lineal de Pearson r. En la tabla 54, se muestra las correlaciones existentes entre los factores de dichas escalas. Concretamente, se observa que el factor de la Percepción Cognitiva correlaciona positivamente con todas las dimensiones de la Escala de Actividades de Ocio Digital en familia. A mayor Percepción Cognitiva sobre el ocio digital aumenta también:

- Las actividades culturales online ($r_{xy}=.13$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto grande ($d=1.04$).
- El juego online ($r_{xy}=.11$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto grande ($d=1.98$).
- Y las actividades de entretenimiento online ($r_{xy}=.09$; $p=.002$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.31$).

En el caso del factor de la Percepción Conductual, existe una correlación positiva entre éste y todos los factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital en familia. A mayor Percepción Conductual sobre el ocio digital aumenta también:

- Las actividades culturales online ($r_{xy}=.14$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto grande ($d=1.51$).
- Las actividades de entretenimiento online ($r_{xy}=.13$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto mediando ($d=.67$).
- Y el juego online ($r_{xy}=.09$; $p=.002$), con un tamaño del efecto grande ($d=2.55$).

Igualmente, en cuanto al factor de la Percepción Social, se observa la existencia de una correlación positiva entre éste y todas las dimensiones de la Escala de Actividades de Ocio Digital en familia. A mayor Percepción Social sobre el ocio digital aumenta también:

- Las actividades culturales online ($r_{xy}=.16$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto grande ($d=1.05$).
- Las actividades de entretenimiento online ($r_{xy}=.09$; $p=.001$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.30$).
- Y el juego online ($r_{xy}=.08$; $p=.004$), con un tamaño del efecto grande ($d=1.99$).

Por último, existe correlación positiva entre la percepción del tiempo sobre el ocio digital y las actividades culturales online ($r_{xy}=.06$; $p=.031$), con un tamaño del efecto grande ($d=1.46$), pero no se observan diferencias significativas entre la percepción del tiempo con el juego online y las actividades de entretenimiento online. Además, no se encontraron correlaciones negativas entre ninguno de los factores analizados.

Tabla 54

Correlaciones entre los factores que componen la Escala de Actividades de Ocio Digital en Familia y la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital

Factores analizados	n	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1. Factor cognitivo	1200	3.32	.93	-						
2. Factor conductual	1200	3.83	.89	.55***	-					
3. Factor social	1200	3.31	.92	.59***	.63***	-				
4. Factor de tiempo	1200	3.78	.90	.41***	.57***	.39***	-			
5. Juego online	1200	1.38	1.03	.11***	.09**	.08**	.01	-		
6. Actividades culturales online	1200	2.13	1.32	.13***	.14***	.11***	.06*	.45***	-	
7. Entretenimiento online	1200	2.90	1.71	.09**	.13***	.09***	.05	.46***	.60***	-

Nota. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

3.5. Escala de Supervisión parental (Gil et al., 2020)

3.5.1. Propiedades psicométricas

En este apartado, se describirá el proceso de validación de la Escala de Supervisión parental. Conviene mencionar que, el valor obtenido en la prueba de KMO fue altamente satisfactorio (.95), y la prueba de Esfericidad de Bartlett arrojó un valor significativo ($\chi^2_{(231)}=7968.736$; $p \leq .001$). Estos resultados confirmaron la idoneidad de los datos para el análisis factorial.

Para iniciar el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, se exploraron diversas soluciones que iban desde 1 hasta 7 factores (ver tabla 55). La estructura factorial en la que coincidía el número de factores con al menos tres ítems significativos en un factor, que solo fueran significativos en uno o dos factores y que además presentara índices de ajuste adecuados, fue la estructura de cinco factores.

Tabla 55

Modelos de ajuste de la Escala de Supervisión parental

Factores	Factor/Ítems	χ^2	gl	RMSEA	IC 90%	CFI	TLI	SRMR
1	1	9249.976	209	.194	.190-.197	.711	.681	.138
2	2	4108.245	188	.135	.131-.138	.875	.846	.063
3	2	2924.315	168	.119	.116-.123	.912	.879	.051
4	3	1813.033	149	.098	.094-.103	.947	.918	.038
5	5	852.477	131	.069	.065-.074	.977	.959	.022
6	5	621.117	114	.062	.057-.067	.984	.967	.017
7	5	455.204	98	.056	.051-.062	.989	.973	.015

Esta escala contó inicialmente con 22 ítems, aunque después del análisis factorial exploratorio y confirmatorio quedó reducida a 20 ítems claramente interpretables, donde los pesos factoriales en sus respectivas dimensiones oscilaron entre .313 y .98 (ver tabla 56). Además, se consideró que el modelo presenta unos buenos índice de ajuste (RMSEA=.066; CFI=.98; TLI=.97; SRMR=.019), una alta fiabilidad total ($\omega=.95$), así como de cada uno de los factores que explora: Apertura, recogido en cuatro ítems ($\omega=.78$); Control, recogido en cinco ítems ($\omega=.86$); Supervisión educativa, recogido en cuatro ítems ($\omega=.78$); Supervisión del ocio nocturno, recogido en tres ítems ($\omega=.86$); Supervisión del ocio digital, recogido en cuatro ítems ($\omega=.73$).

Tabla 56

Solución factorial obtenida en la Escala de Supervisión parental

Factores	Ítems	F1	F2	F3	F4	F5
F1: Apertura	Creer que a tu hijo/a le gusta contarte lo que hace y dónde va cuando no está en clase.	0.697	0.199	-0.022	0.029	0.001
	Tu hijo/a te cuenta espontáneamente cosas sobre sus amigos (quiénes son y cómo sienten y piensan).	0.88	-0.054	0.051	0.091	0.011
	Sabes quiénes son sus amigos/as.	0.477	0.099	0.332	0.012	0.018
	Tu hijo/a te cuenta abiertamente lo que hace en su tiempo libre.	0.728	0.103	0.108	-0.054	0.09
F2: Control	Tu hijo/a tiene que pedirte permiso para salir durante el fin de semana.	0.064	0.781	-0.101	0.08	-0.075
	Tu hijo/a tiene que decirte en qué se va a gastar su dinero. Sabes dónde va cuando sale de clase.	-0.002	0.894	0.048	-0.284	-0.018
	Tu hijo/a tiene que contarte dónde va al salir del instituto y con quién va para que le dejes salir.	0.187	0.527	0.127	0.013	0.03
	¿Sabes en qué se gasta el dinero?	-0.101	0.797	-0.055	0.104	0.067
		0.057	0.696	0.097	-0.058	0.087
F3: Supervisión educativa	Sabes lo que está estudiando y qué tal le va en las diferentes asignaturas de clase.	0.202	0.019	0.622	-0.026	-0.001
	Sabes si tiene exámenes o debe llevar algún trabajo a clase.	0.105	0.022	0.856	0.075	-0.058
	Sabes cuáles son las tareas escolares que trae para hacer en casa.	-0.055	-0.02	0.879	0.005	0.144
	Tu hijo/a utiliza los recursos digitales sólo en el horario que han acordado para ello.	0.022	0.005	0.43	-0.045	0.344
F4: Supervisión del ocio nocturno	Tu hijo/a tiene que decirte de antemano con quién va a salir y a dónde va en sus salidas nocturnas.	-0.141	0.092	0.036	0.911	-0.024
	Tu hijo/a te cuenta espontáneamente lo que hace durante las salidas de noche y del fin de semana.	0.083	-0.046	-0.014	0.98	0.02
	¿Sabes a donde va tu hijo/a cuando sale por las tarde-noches con sus amigos?	0.034	0.313	0.015	0.605	0.033
F5: Supervisión del ocio digital	Tu hijo/a te cuenta espontáneamente con qué personas juega de forma online.	0.276	-0.031	-0.015	0.026	0.579
	Tu hijo/a te tiene que avisar si va a jugar de forma online con personas desconocidas.	-0.204	0.232	0.051	0.062	0.489

Sabes a qué recursos digitales juega tu hijo/a y si son adecuados a su edad.	0.023	0.002	0.185	0.011	0.71
Tu hijo/a te comenta espontáneamente cuáles son los recursos digitales a los que más le gusta jugar.	0.181	0.037	-0.049	-0.017	0.772

El primer factor, denominado “Apertura”, evalúa el nivel de confianza y comunicación entre padres y madres y sus hijos/as. Se enfoca en si los hijos/as comparten de manera espontánea con sus padres sus preocupaciones, pensamientos y actividades de tiempo libre. Una puntuación alta en este factor indica que los padres y las madres perciben que tienen una relación abierta con sus hijos/as en lo que respecta a sus actividades de ocio y sus relaciones con amistades. En contraste, una puntuación baja sugiere que los padres y las madres perciben una falta de apertura en la familia, lo que conlleva un desconocimiento sobre las amistades de sus hijos/as y sus actividades de tiempo libre.

Los ítems que correlacionan con este factor son: "Crees que a tu hijo/a le gusta contarte lo que hace y dónde va cuando no está en clase"; “Tu hijo/a te cuenta espontáneamente cosas sobre sus amigos (quiénes son y cómo sienten y piensan)”; “Sabes quiénes son sus amigos/as”; “Tu hijo/a te cuenta abiertamente lo que hace en su tiempo libre”.

El segundo factor, denominado “Control” se relaciona con la percepción de control y la aplicación de normas en relación con las actividades y el gasto de dinero de los hijos/as durante su tiempo libre. Una puntuación alta en este factor indica que los padres y las madres consideran que tienen un control efectivo sobre las acciones y decisiones de sus hijos/as en sus actividades de ocio, así como en el manejo de sus recursos económicos en dicho contexto. Por otro lado, una puntuación baja sugiere que los padres y las madres perciben una falta de control y aplicabilidad de normas en la familia en lo que respecta a las actividades y el gasto de dinero de sus hijos/as en su tiempo libre.

Los ítems que correlacionan con este factor son: “Tu hijo/a tiene que pedirte permiso para salir durante el fin de semana”; “Tu hijo/a tiene que decirte en qué se va a gastar su dinero”; “Sabes dónde va cuando sale de clase”; “Tu hijo/a tiene que contarte

dónde va al salir del instituto y con quién va para que le dejes salir”; “¿Sabes en qué se gasta el dinero?”

El tercer factor, denominado “Supervisión educativa” se relaciona con la implicación y el conocimiento de los padres y las madres en la educación de su hijo/a, incluyendo la comprensión de su progreso académico, la conciencia de las tareas escolares y la gestión del uso de recursos digitales de acuerdo con horarios establecidos. Una puntuación alta refleja que los progenitores perciben que mantienen una buena Supervisión parental sobre la educación de sus hijos/as, mientras que una puntuación baja indica todo lo contrario, es decir, consideran que no existe una buena Supervisión parental en lo referente a la educación de sus hijos/as.

Los ítems que correlacionan con este factor son: “Sabes lo que está estudiando y qué tal le va en las diferentes asignaturas de clase”; “Sabes si tiene exámenes o debe llevar algún trabajo a clase”; “Sabes cuáles son las tareas escolares que trae para hacer en casa”; “Tu hijo/a utiliza los recursos digitales sólo en el horario que han acordado para ello”.

El cuarto factor, denominado “Supervisión del ocio nocturno”, se relaciona con la implicación y el conocimiento de los padres y las madres en cuanto a las actividades de sus hijos/as durante el tiempo de ocio nocturno. Una puntuación alta en este factor indica que los padres y las madres están al tanto de las actividades y compañías de sus hijos/as durante las horas nocturnas. En contraste, una puntuación baja señala un desconocimiento por parte de los padres y las madres sobre la ubicación y compañía de sus hijos/as cuando salen por la noche.

Los ítems que correlacionan con este factor son: “Tu hijo/a tiene que decirte de antemano con quién va a salir y a dónde va en sus salidas nocturnas”; “Tu hijo/a te cuenta espontáneamente lo que hace durante las salidas de noche y del fin de semana”; “¿Sabes a donde va tu hijo/a cuando sale por las tarde-noches con sus amigos?”

El quinto factor, denominado “Supervisión del ocio digital”, se relaciona con la supervisión del ocio digital de los hijos/as a través de dispositivos y servicios electrónicos. Una puntuación elevada en este factor indica que los padres y las madres tienen conocimiento de los juegos en línea a los que sus hijos juegan, son conscientes del contenido al que acceden y han establecido normas para controlar cualquier interacción con personas desconocidas. Por el contrario, una puntuación baja se relaciona con la falta de información por parte de los progenitores sobre el tipo de recursos digitales a los que

sus hijos acceden y cómo los utilizan, incluyendo con quiénes interactúan y si dichos recursos son apropiados para su edad.

Los ítems que correlacionan con este factor son: “Tu hijo/a te cuenta espontáneamente con qué personas juega de forma online”; “Tu hijo/a te tiene que avisar si va a jugar de forma online con personas desconocidas”; “Sabes a qué recursos digitales juega tu hijo/a y si son adecuados a su edad”; “Tu hijo/a te comenta espontáneamente cuáles son los recursos digitales a los que más le gusta jugar”.

En segundo lugar, tras identificar la estructura factorial de la escala, se llevó a cabo un análisis para verificar la normalidad de los datos a través de la evaluación de la asimetría y la curtosis. En relación con la asimetría, se encontraron valores en el rango de -1.59 a -.88 para los 20 ítems del cuestionario, mientras que, en cuanto a la curtosis, los valores oscilaron entre -.47 a 3.32. Estos resultados respaldan la suposición de que los datos de los ítems que componen el instrumento siguen una distribución normal (Curran et al., 1996). Luego, se calcularon los valores descriptivos, incluyendo la tendencia central y la distribución, de los factores que conforman la escala (ver tabla 57).

Tabla 57

Media de los factores de la Escala de Supervisión parental

Factor	n	\bar{x}	σ	Asimetría	Curtosis
Apertura	1197	4.77	.98	-.88	.47
Control	1172	5.29	.82	-1.59	2.73
Supervisión educativa	1196	5.07	.83	-1.15	3.32
Supervisión del ocio nocturno	934	5.13	1.01	-1.44	1.98
Supervisión del ocio digital	1176	4.73	1.05	-.94	.59

Al observar las medias (ver tabla 57), se aprecia que los/las participantes del estudio reportaron puntuaciones altas en todos los factores que conforman la escala. A continuación, se presentan las puntuaciones en orden descendente: “Control” (\bar{x} =5.29; σ =.82), “Supervisión del ocio nocturno” (\bar{x} =5.13; σ =1.01), “Supervisión educativa” (\bar{x} =5.07; σ =.83), “Apertura” (\bar{x} =4.77; σ =.98) y “Supervisión del ocio digital” (\bar{x} =4.73; σ =1.05). Con respecto al último factor, si consultamos la tabla 95 del Estudio 5, en la cual se muestra el árbol jerárquico de categorización del discurso de los Grupos Focales, se podrá observar que una de las categorías centrales ha sido el debate sobre esta responsabilidad parental, discutiendo los tipos de estrategias que realizan y aquellos

limitantes y condicionantes que puedan afectar una adecuada supervisión de las actividades en línea de los/las hijos/as.

Además, el análisis de medidas repetidas reveló diferencias significativas entre los factores que componen la Escala de Supervisión parental ($F_{(4,919)}=127.965$; $p\leq.000$; $\eta^2=.36$), con un tamaño del efecto grande. Según el procedimiento de las Pruebas T para muestras relacionadas existen diferencias significativas entre “Apertura” y “Control” ($t_{(1171)}=-20.56$; $p\leq.001$); entre “Apertura” y “Supervisión educativa” ($t_{(1195)}=-12.73$; $p\leq.001$) y entre “Apertura” y “Supervisión del ocio nocturno” ($t_{(933)}=12.57$; $p\leq.001$), pero no se encuentran diferencias significativas entre “Apertura” y “Supervisión del ocio digital” ($t_{(1175)}=1.23$; $p=.218$). A su vez, se observan diferencias significativas entre “Control” y “Supervisión educativa” ($t_{(1171)}=10.05$; $p\leq.001$); entre “Control” y “Supervisión del ocio nocturno” ($t_{(931)}=4.93$; $p\leq.001$); entre “Control” y “Supervisión del ocio digital” ($t_{(1152)}=22.35$; $p\leq.001$). Igualmente, se encontraron diferencias significativas entre “Supervisión educativa” y “Supervisión del ocio nocturno” ($t_{(932)}=-3.21$; $p=.001$); entre “Supervisión educativa” y “Supervisión del ocio digital” ($t_{(1174)}=14.10$; $p=.001$). Por último, existen diferencias significativas entre “Supervisión del ocio nocturno” y “Supervisión del ocio digital” ($t_{(919)}=15.08$; $p=.001$).

Conviene resaltar que existe una correlación altamente positiva entre “Control” y “Supervisión del ocio nocturno” con un valor de .766. Esto implica que a medida que aumenta el nivel de control, también se incrementa la supervisión del ocio nocturno por parte de los padres y las madres de adolescentes, y viceversa.

3.5.2. Análisis de validez predictiva

En tercer lugar, se llevaron a cabo ANOVAs con el propósito de detectar diferencias significativas entre los factores identificados y el sexo, la edad, el nivel de estudios de los/las participantes, así como según la tipología familiar, cantidad de hijos/as, sexo y edad específica de estos/estas últimos/as.

Los resultados indican la presencia de diferencias significativas basadas en el sexo de los/las participantes, la edad y la tipología familiar. También se encontraron diferencias en función del número de hijos/as y la edad de los mismos/as. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en función del nivel de estudios de los/las participantes. A continuación, se muestran los datos relativos a las variables criterio en las que se observaron diferencias significativas:

En primer lugar, buscamos explorar si el sexo de los/las participantes influye en su supervisión parental. En relación con este aspecto, existen diferencias significativas en todos los factores que conforman la Escala de Supervisión parental. En particular, las mujeres, a diferencia de los hombres, informan de una mayor Apertura ($F_{(1,1196)}=40.25$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto pequeño (.44), de un mayor Control ($F_{(1,1171)}=23.53$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto pequeño (.34), de una mayor Supervisión educativa ($F_{(1,1195)}=5.11$; $p=.024$), con un tamaño del efecto casi pequeño (.17), de una mayor Supervisión del ocio nocturno ($F_{(1,933)}=8.85$; $p=.003$), con un tamaño del efecto pequeño (.23), y de una mayor Supervisión del ocio digital ($F_{(1,1175)}=24.60$; $p \leq .000$) con un tamaño del efecto pequeño (.35) (ver tabla 58). No obstante, a pesar de que los datos cuantitativos indican que las madres son quienes supervisan en mayor medida, los Grupos Focales revelaron que el tipo de supervisión tiende a ser diferente entre padres y madres. De hecho, un padre expresó su queja acerca de la restrictiva actitud de su esposa con respecto al uso de las TIC por parte de sus hijos:

Yo, por ejemplo, con mi mujer no siempre estamos de acuerdo en cómo dejarles las tecnologías, pero intentamos llegar a un acuerdo entre nosotros, pero siempre es... eem para ella es más para restringir muy en seco... [...] Creo que hay juegos digitales que son positivos, por ejemplo, las diferencias que te decía yo, entre mi mujer y yo a la hora de quitarle el teléfono, por ejemplo, ella le pone una hora y a veces yo oigo a mi hijo que se está riendo, que se lo está pasando bien, que está hablando y le digo “¿qué haces?”, “jugando al parchís”, “pero son las 22:00, dile que te dé el móvil”, “no, déjale que termine la partida” porque veo que se lo está pasando bien (aclara al grupo), que está como decían antes, está hablando con más gente, está sociabilizando (P1, hombre, 53 años, GF1)

Tabla 58

ANOVA de los factores de la Escala de Supervisión parental según sexo

Factor	\bar{x} Mujer (σ) n	\bar{x} Hombre (σ) n	F	p-valor	d Cohen
APERTURA	4.86 (.95) 950	4.42 (1.04) 247	40.05	.000***	0.44
CONTROL	5.36 (.79) 930	5.07 (.91) 242	23.53	.000***	0.34
SEDU	5.11 (.84) 949	4.97 (.79) 247	5.11	.024*	0.17
SOCIONOC	5.18 (.99) 731	4.95 (1.04) 203	8.85	.003**	0.23
SOCIODIG	4.81 (1.03) 931	4.44 (1.10) 245	24.60	.000***	0.35

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². Apertura (APERTURA), Control (CONTROL), Supervisión educativa (SEDU), Supervisión del ocio nocturno (SOCIONOC), Supervisión del ocio digital (SOCIODIG)

En segundo lugar, nos interesó conocer si la edad de los/las progenitores/as repercute en su supervisión parental. Desde esta óptica, se encuentran diferencias significativas en todos los factores que conforman la Escala de Supervisión parental. Estos son: Apertura ($F_{(2,1184)}=13.84$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.39$), Control ($F_{(2,1159)}=26.35$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto moderado ($d=.50$), Supervisión educativa ($F_{(2,1183)}=11.62$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.36$), Supervisión del ocio nocturno ($F_{(2,925)}=20.05$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto moderado ($d=.51$), y Supervisión del ocio digital ($F_{(2,1163)}=24.69$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto moderado ($d=.51$) (ver tabla 59).

Tabla 59

ANOVA de los factores de la Escala de Supervisión parental según edad

Factor	\bar{x} 28-44 años (σ) n	\bar{x} 45-49 años (σ) n	\bar{x} 50-69 años (σ) n	F	p-valor	d Cohen
APERTURA	4.96 (.95) 387	4.75 (.96) 459	4.58 (1.02) 339	13.84	.000***	0.39
CONTROL	5.45 (.74) 375	5.33 (.76) 453	5.04 (.94) 332	26.35	.000***	0.50
SEDU	5.22 (.77) 386	5.07 (.83) 459	4.92 (.86) 339	11.62	.000***	0.36
SOCIONOC	5.34 (.92) 290	5.20 (.90) 355	4.83 (1.14) 281	20.05	.000***	0.51
SOCIODIG	5.00 (.94) 380	4.71 (1.01) 450	4.46 (1.15) 334	24.69	.000***	0.51

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². Apertura (APERTURA), Control (CONTROL), Supervisión educativa (SEDU), Supervisión del ocio nocturno (SOCIONOC), Supervisión del ocio digital (SOCIODIG)

Tras realizar las pruebas post hoc, por un lado, se observa que las figuras parentales de edades comprendidas entre 28 y 44 años informan de una mayor Apertura con respecto a las que tienen entre 45 y 49 años ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=4.96$; $\bar{x}_{(45-49 \text{ años})}=4.75$; $p=.004$), y con respecto a las que tienen entre 50 y 69 años ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=4.96$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=4.58$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.39$).

Por otro lado, los padres y las madres entre 28 y 44 años informan de un mayor Control con respecto a los/las que tienen entre 45 y 49 años ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=5.45$; $\bar{x}_{(45-49 \text{ años})}=5.33$; $p=.030$), con un tamaño del efecto casi pequeño ($d=.16$), y también con respecto a los/las que tienen entre 50 y 69 años ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=5.45$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=5.04$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto casi moderado ($d=.48$). Asimismo, los padres y las madres entre 45 y 49 años, a diferencia de los/las que tienen entre 50 y 69 años, informan de un mayor Control ($\bar{x}_{(45-49 \text{ años})}=5.33$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=5.04$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.34$).

Por su parte, las figuras parentales entre 28 y 44 años informan de una mayor Supervisión educativa que las que tienen entre 45 y 49 años ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=5.22$; $\bar{x}_{(45-49 \text{ años})}=5.07$; $p=.025$), con un tamaño del efecto casi pequeño ($d=.19$) y también con respecto a las que tienen entre 50 y 69 años ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=5.22$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=4.92$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.37$). A su vez, los padres y las madres entre 45 y 49 años, a diferencia de los/las que tienen entre 50 y 69 años, informan de un mayor Control ($\bar{x}_{(45-49 \text{ años})}=5.07$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=4.92$; $p=.034$), con un tamaño del efecto casi pequeño ($d=.18$).

Además, los padres y las madres entre 28 y 44 años, a diferencia de los/las que tienen entre 50 y 69 años, informan de una mayor Supervisión del ocio nocturno ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=5.34$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=5.20$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto casi moderado ($d=.49$). Igualmente, los/las progenitores/as entre 45 y 49 años, a diferencia de los/las que tienen entre 50 y 69 años, informan de una mayor Supervisión del ocio nocturno ($\bar{x}_{(45-49 \text{ años})}=5.20$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=4.83$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.36$).

Igualmente, las figuras parentales entre 28 y 44 años informan de una mayor Supervisión del ocio digital que las que tienen entre 45 y 49 años ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=5.00$; $\bar{x}_{(45-49 \text{ años})}=4.71$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.30$) y también con respecto a las que tienen entre 50 y 69 años ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=5.00$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=4.46$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto moderado ($d=.51$). Asimismo, los padres y las madres entre 45 y 49 años, a diferencia de los/las que tienen entre 50 y 69 años, informan de una mayor Supervisión del ocio digital ($\bar{x}_{(45-49 \text{ años})}=4.71$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=4.46$; $p=.002$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.23$).

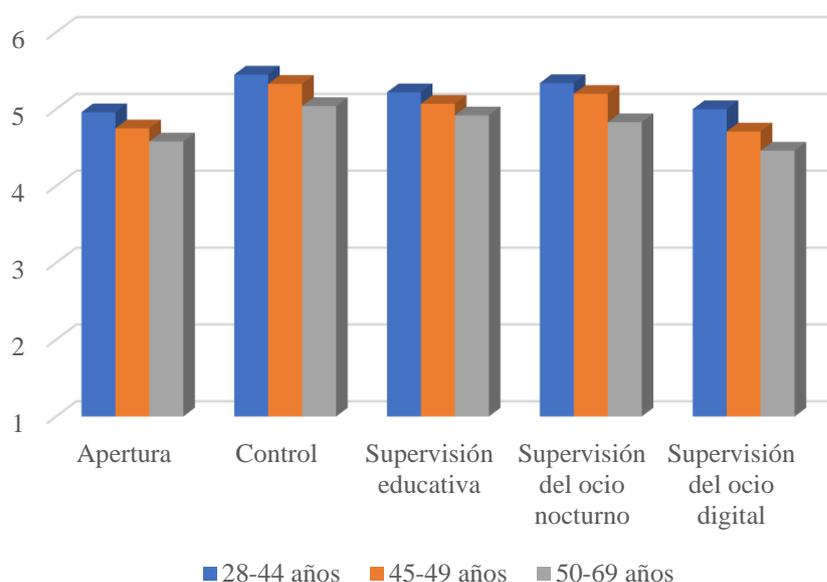
En la figura 11, se observa que a medida que aumenta la edad de los padres y las madres, la Supervisión parental tiende a disminuir. Este fenómeno se ve respaldado por los testimonios recabados durante los Grupos Focales, en los cuales un padre de 66 años compartió las dificultades que enfrenta al supervisar las actividades en línea de su hijo debido a su falta de competencias digitales y desconocimiento, agravados por su edad. No obstante, resalta que su esposa, al ser más joven, encuentra más fácil realizar esta tarea al estar más familiarizada con las TIC. Siguiendo sus palabras:

Ya este año ha avanzado, está en la ESO, se ha vuelto más responsable, ¿no? Ya le dejamos hacerse una cuenta, pero mi esposa que es mucho más joven que yo entonces, está siempre trabajando con el equipo (se refiere al equipo de ordenador), al contrario, yo estoy jubilado y se me está haciendo ya... estas cosas

se me van perdiendo en el tiempo, las cosas que no conozco, no las uso mucho y entonces ella siempre agarra el equipo, entra y si ve algo raro..., o sea, ella busca en el historial y busca qué han visto en él, por si le tiene que regañar por algo (P6, hombre, 66 años, GF3)

Figura 11

Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de Supervisión parental según edad



En tercer lugar, nos cuestionamos si la tipología familiar de los/las participantes influye en su supervisión parental. Desde este punto de vista, se observan diferencias significativas en los factores de Supervisión educativa ($F_{(2,1159)}=4.66$; $p=.010$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.34$), y Supervisión del ocio digital ($F_{(2,1141)}=3.58$; $p=.028$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.37$) (ver tabla 60).

Tabla 60

ANOVA de los factores de la Escala de Supervisión parental según tipología familiar

Factor	\bar{x} Familia monoparental (σ) n	\bar{x} Familia heteroparental (σ) n	\bar{x} Familia reconstituida (σ) n	F	p-valor	d Cohen
APERTURA	4.73 (1.11) 152	4.77 (.96) 929	4.90 (.91) 80	.904	.405	-
CONTROL	5.26 (.79) 150	5.28 (.84) 910	5.51 (.64) 78	2.75	.064	-
SEDU	4.89 (.97) 151	5.10 (.81) 929	5.17 (.79) 80	4.66	.010**	0.34
SOCIONOC	5.06 (1.10) 120	5.11 (1.00) 721	5.39 (.82) 68	2.76	.063	-
SOCIODIG	4.59 (1.16) 147	4.73 (1.04) 916	4.98 (.98) 79	3.58	.028*	0.37

Nota¹. ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Nota². Apertura (APERTURA), Control (CONTROL), Supervisión educativa (SEDU), Supervisión del ocio nocturno (SOCIONOC), Supervisión del ocio digital (SOCIODIG)

Según las pruebas post hoc, por un lado, las familias heteroparentales, a diferencia de las familias monoparentales, informan de una mayor Supervisión educativa ($\bar{x}_{(Familias heteroparentales)}=5.10$; $\bar{x}_{(Familias monoparentales)}=4.89$; $p=.011$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.26$). A su vez, las familias reconstituidas, a diferencia de las familias monoparentales, informan de una mayor Supervisión educativa ($\bar{x}_{(Familias reconstituidas)}=5.17$; $\bar{x}_{(Familias monoparentales)}=4.89$; $p=.042$), con un tamaño del efecto casi pequeño ($d=.16$). Además, las familias reconstituidas, a diferencia de las familias monoparentales, informan de una mayor Supervisión del ocio digital ($\bar{x}_{(Familias reconstituidas)}=4.98$; $\bar{x}_{(Familias monoparentales)}=4.59$; $p=.021$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.36$).

En cuarto lugar, nos interesó conocer si el número de hijos/as de los/las participantes condiciona su supervisión parental. Con respecto a esta variable, se observan diferencias significativas en los factores de Control ($F_{(2,1171)}=4.57$; $p=.010$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.22$), Supervisión educativa ($F_{(2,1195)}=5.44$; $p=.004$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.28$), Supervisión del ocio nocturno ($F_{(2,933)}=3.62$; $p=.027$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.34$) y Supervisión del ocio digital ($F_{(2,1175)}=3.01$; $p=.050$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.18$) (ver tabla 61).

Tabla 61

ANOVA de los factores de la Escala de Supervisión parental según número de hijos/as

Factor	\bar{x} 1 hijo/a (σ) n	\bar{x} 2 hijos/as (σ) n	\bar{x} 3 hijos/as o más (σ) n	F	p-valor	d Cohen
APERTURA	4.89 (.95) 278	4.75 (.95) 714	4.70 (1.10) 205	2.82	.060	-
CONTROL	5.42 (.72) 267	5.28 (.82) 704	5.20 (.92) 201	4.57	.010**	0.22
SEDU	5.21 (.76) 277	5.05 (.84) 714	4.98 (.86) 205	5.44	.004**	0.28
SOCIONOC	5.27 (.86) 194	5.13 (.98) 565	4.99 (1.20) 175	3.62	.027*	0.34
SOCIODIG	4.87 (1.04) 273	4.69 (1.06) 701	4.68 (1.04) 202	3.01	.050*	0.18

Nota¹. ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Nota². Apertura (APERTURA), Control (CONTROL), Supervisión educativa (SEDU), Supervisión del ocio nocturno (SOCIONOC), Supervisión del ocio digital (SOCIODIG)

Las pruebas post hoc revelan, por un lado, que los padres y las madres que tienen únicamente un hijo o una hija informan de un mayor Control en comparación con los/las que tienen dos hijos/as ($\bar{x}_{(1 \text{ hijo/a})}=5.42$; $\bar{x}_{(2 \text{ hijos/as})}=5.28$; $p=.039$), con un tamaño del efecto casi pequeño ($d=.18$) y en comparación con los/las que tienen tres hijos/as o más ($\bar{x}_{(1 \text{ hijo/a})}=5.42$; $\bar{x}_{(3 \text{ hijos/as o más})}=5.20$; $p=.013$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.27$). Por otro lado, las figuras parentales que tienen únicamente un hijo a una hija informan de una mayor Supervisión educativa, a diferencia de las que tienen dos hijos/as ($\bar{x}_{(1 \text{ hijo/a})}=5.21$; $\bar{x}_{(2 \text{ hijos/as})}=5.05$; $p=.013$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.20$) y a diferencia de las que tienen tres hijos/as o más ($\bar{x}_{(1 \text{ hijo/a})}=5.21$; $\bar{x}_{(3 \text{ hijos/as o más})}=4.98$; $p=.008$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.28$). Por su parte, los/las progenitores/as que tienen únicamente un hijo o una hija, a diferencia de los/las que tienen tres hijos/as o más, informan de una mayor Supervisión del ocio nocturno ($\bar{x}_{(1 \text{ hijo/a})}=5.27$; $\bar{x}_{(3 \text{ hijos/as o más})}=4.99$; $p=.020$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.27$).

Al llevar a cabo pruebas post hoc relacionadas con la supervisión del ocio digital, no se observaron diferencias significativas en comparación entre los diferentes grupos. Sin embargo, cabe destacar que la diferencia más cercana a un nivel de significancia de 0.05 se encontró en la comparación entre padres y madres con un solo hijo o hija, y las figuras parentales con dos hijos o hijas, revelando que la supervisión del ocio digital fue mayor en el primer grupo mencionado, es decir, en aquellos que tenían únicamente un hijo o hija ($\bar{x}_{(1 \text{ hijo/a})}=4.87$; $\bar{x}_{(2 \text{ hijos/as})}=4.68$; $p=.053$).

En particular, nos propusimos evaluar si la edad y el sexo de los/las hijos/as de los/las participantes influye en su supervisión parental. En este sentido, se observó que cuando los/las progenitores/as tienen hijos entre 11 y 13 años, a diferencia los/las que no tienen hijos en este rango de edad, informan de un mayor Control ($F_{(1,1196)}=7.42$; $p=.007$), con un tamaño del efecto casi pequeño ($d=.17$); de una mayor Supervisión educativa ($F_{(1,1196)}=11.42$; $p=.001$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.22$) y de una mayor supervisión del ocio digital ($F_{(1,1196)}=15.91$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.25$) (ver tabla 62).

Tabla 62

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital entre los/las participantes que tienen hijos de 11 a 13 años

Factor	\bar{x} No (σ) n	\bar{x} Sí (σ) n	<i>F</i>	p-valor	d Cohen
APERTURA	4.75 (1.01) 774	4.81 (.94) 423	1.15	.282	-
CONTROL	5.25 (.84) 763	5.39 (.79) 409	7.42	.007**	0.17
SEDU	5.01 (.83) 773	5.19 (.82) 423	11.92	.001***	0.22
SOCIONOC	5.11 (.99) 640	5.18 (1.03) 294	1.03	.310	-
SOCIODIG	4.64 (1.07) 755	4.90 (1.01) 421	15.91	.000***	0.25

*Nota*¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

*Nota*². Apertura (APERTURA), Control (CONTROL), Supervisión educativa (SEDU), Supervisión del ocio nocturno (SOCIONOC), Supervisión del ocio digital (SOCIODIG)

Por su parte, los/las que tienen hijas entre los 11 y 13 años, a diferencia de las figuras parentales que no tienen hijas en este rango de edad, informan de un mayor puntaje en todos los factores que conforman la Escala de Supervisión parental. Estos son: Apertura ($F_{(1,1196)}=12.73$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.24$), Control ($F_{(1,1171)}=18.41$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.30$), Supervisión educativa ($F_{(1,1195)}=10.74$; $p=.001$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.23$), Supervisión del ocio nocturno ($F_{(1,933)}=19.87$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.34$) y Supervisión del ocio digital ($F_{(1,1175)}=14.30$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.25$) (ver tabla 63).

Tabla 63

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital entre los/las participantes que tienen hijas de 11 a 13 años

Factor	\bar{x} No (σ) n	\bar{x} Sí (σ) n	F	p-valor	d Cohen
APERTURA	4.70 (1.01) 855	4.93 (.90) 342	12.73	.000***	0.24
CONTROL	5.23 (.87) 840	5.46 (.67) 332	18.41	.000***	0.30
SEDU	5.02 (.86) 854	5.20 (.72) 342	10.74	.001***	0.23
SOCIONOC	5.04 (1.05) 670	5.36 (.84) 264	19.87	.000***	0.34
SOCIODIG	4.66 (1.07) 843	4.92 (.98) 333	14.30	.000***	0.25

*Nota¹. ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05*

Nota². Apertura (APERTURA), Control (CONTROL), Supervisión educativa (SEDU), Supervisión del ocio nocturno (SOCIONOC), Supervisión del ocio digital (SOCIODIG)

Considerando que, a mayor edad de los padres y madres, es probable que los/las hijos/as sean mayores, este fenómeno también se evidenció en los Grupos Focales. Los/Las participantes reflexionaron sobre la importancia de ajustar las normas y límites a la etapa de desarrollo de los/las adolescentes. Algunas figuras parentales expresaron la opinión de que, a medida que sus hijos/as crecen, es necesario otorgarles mayor autonomía en el uso de las tecnologías, como expresó un progenitor:

Yo creo que, si es cierto que, en un inicio, en un empujón inicial hay que tenerles controlados, que yo no discrepo con lo que el número 1 dice, ¿eh? Pero sí que creo que hay que ir soltando el hilo para que ellas, o en mi caso ellas, vayan cogiendo esa confianza en las redes y sepan moverse (P5, hombre, 51 años, GF3)

Además, los/las progenitores/as que no tienen hijos entre 14 y 15 años, a diferencia los/las que sí tienen hijos en este rango de edad, informan de una mayor Apertura ($F_{(1,1196)}=7.67$; $p=.006$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.21$) (ver tabla 64).

Tabla 64

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital entre los/las participantes que tienen hijos de 14 a 15 años

Factor	\bar{x} No (σ) n	\bar{x} Sí (σ) n	F	p-valor	d Cohen
APERTURA	4.82 (.98) 937	4.62 (.97) 260	7.67	.006**	0.21
CONTROL	5.29 (.84) 915	5.30 (.77) 257	.000	.994	-
SEDU	5.09 (.83) 937	5.01 (.80) 259	2.01	.156	-
SOCIONOC	5.15 (1.02) 724	5.08 (.94) 210	.696	.404	-
SOCIODIG	4.76 (1.08) 917	4.64 (.96) 259	2.33	.127	-

Nota¹. ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Nota². Apertura (APERTURA), Control (CONTROL), Supervisión educativa (SEDU), Supervisión del ocio nocturno (SOCIONOC), Supervisión del ocio digital (SOCIODIG)

Finalmente, los/las que no tienen hijos entre los 16 y 17 años, a diferencia de las figuras parentales que sí tienen hijos en este rango de edad, informan de un mayor puntaje en todos los factores que conforman la Escala de Supervisión parental. Estos son: Apertura ($F_{(1,1196)}=31.75$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.42$), Control ($F_{(1,1170)}=72.88$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto mediano ($d=.61$), Supervisión educativa ($F_{(1,1195)}=55.77$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto mediano ($d=.54$), Supervisión del ocio nocturno ($F_{(1,932)}=48.51$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto mediano ($d=.54$), y Supervisión del ocio digital ($F_{(1,1175)}=69.74$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto mediano ($d=.61$) (ver tabla 65).

Tabla 65

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital entre los/las participantes que tienen hijos de 16 a 17 años

Factor	\bar{x} No (σ) n	\bar{x} Sí (σ) n	F	p-valor	d Cohen
APERTURA	4.85 (.95) 981	4.43 (1.06) 216	31.75	.000***	0.42
CONTROL	5.39 (.77) 958	4.87 (.93) 214	72.88	.000***	0.61
SEDU	5.16 (.78) 980	4.70 (.91) 216	55.77	.000***	0.54
SOCIONOC	5.25 (.94) 732	4.70 (1.10) 202	48.51	.000***	0.54
SOCIODIG	4.85 (1.00) 962	4.20 (1.13) 214	69.74	.000***	0.61

Nota¹. ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Nota². Apertura (APERTURA), Control (CONTROL), Supervisión educativa (SEDU), Supervisión del ocio nocturno (SOCIONOC), Supervisión del ocio digital (SOCIODIG)

Por el contrario, quienes no tienen hijas entre los 16 y 17 años, a diferencia de las figuras parentales que sí tienen hijas en este rango de edad, informan únicamente de un mayor Control ($F_{(1,1171)}=15.84$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.32$) y de

una mayor Supervisión del ocio digital ($F_{(1,1175)}=7.41$; $p=.007$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.23$) (ver tabla 66).

Tabla 66

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital entre los/las participantes que tienen hijas de 16 a 17 años

Factor	\bar{x} No (σ) n	\bar{x} Sí (σ) n	F	p-valor	d Cohen
APERTURA	4.76 (.99) 1022	4.83 (.95) 175	.634	.426	-
CONTROL	5.34 (.80) 997	5.07 (.89) 175	15.84	.000***	0.32
SEDU	5.09 (.82) 1021	4.98 (.87) 175	3.14	.077	-
SOCIONOC	5.14 (1.00) 766	5.08 (1.03) 168	.551	.458	-
SOCIODIG	4.77 (1.05) 1007	4.53 (1.05) 169	7.41	.007**	0.23

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². Apertura (APERTURA), Control (CONTROL), Supervisión educativa (SEDU), Supervisión del ocio nocturno (SOCIONOC), Supervisión del ocio digital (SOCIODIG)

3.6. Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales (Gil et al., 2020)

3.6.1. Propiedades psicométricas

A continuación, se describirá el proceso de validación de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias Parentales. En primer lugar, conviene señalar que el valor obtenido en la prueba de KMO fue altamente satisfactorio (.93), y la prueba de Esfericidad de Bartlett arrojó un valor significativo ($X^2_{(496)}=16343.727$; $p \leq .001$). Estos resultados confirmaron la idoneidad de los datos para el análisis factorial.

Para iniciar el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, se exploraron diversas soluciones que iban desde 1 hasta 10 factores (ver tabla 67). La estructura factorial en la que coincidía el número de factores con al menos tres ítems significativos en un factor, que solo fueran significativos en uno o dos factores y que además presentara índices de ajuste adecuados, fue la estructura de cuatro factores.

Tabla 67

Modelos de ajuste de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias Parentales

Factores	Factor/Ítems	χ^2	gl	RMSEA	IC 90%	CFI	TLI	SRMR
1	1	11463.322	464	.143	.141-.146	.614	.588	.101
2	2	5253.808	433	.098	.096-.101	.831	.806	.059
3	3	3474.582	403	.081	.079-.084	.892	.867	.046
4	4	2428.342	374	.069	.066-.072	.928	.904	.035
5	4	1934.780	346	.063	.060-.066	.944	.920	.032
6	4	1545.219	319	.058	.055-.061	.957	.933	.027
7	5	1227.604	293	.053	.050-.056	.967	.945	.023
8	7	888.891	268	.045	.042-.048	.978	.960	.019
9	6	668.400	244	.039	.035-.042	.985	.970	.015
10	6	549.514	221	.036	.032-.040	.988	.974	.014

Esta escala contó inicialmente con 32 ítems, aunque después del análisis factorial exploratorio y confirmatorio quedó reducida a 29 ítems claramente interpretables, donde los pesos factoriales en sus respectivas dimensiones oscilaron entre .338 y .859 (ver tabla 68). Además, se consideró que el modelo presenta unos buenos índice de ajuste (RMSEA=.073; CFI=.93; TLI=.90; SRMR=.03), una alta fiabilidad total (ω =.95), así como de cada uno de los factores que explora: Organización del escenario educativo familiar, recogido en diez ítems (ω =.85); Búsqueda de apoyo formal e informal, recogido en cinco ítems (ω =.79); Competencia educativa, recogido en seis ítems (ω =.87); Desarrollo personal y resiliencia, recogido en ocho ítems (ω =.84).

Tabla 68

Solución factorial obtenida en la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias Parentales

Factores	Ítems	F1	F2	F3	F4
F1: Organización del escenario educativo familiar	Pone normas a su hijo/a con respecto a la hora de acostarse adecuadas a su edad.	0.836	-0.003	0.042	-0.202
	Conoce cómo se da a conocer su hijo/a en las redes sociales.	0.338	-0.026	0.042	0.243
	Pone normas para que el comportamiento de su hijo/a sea el adecuado en casa, en el colegio/instituto y en la calle.	0.826	-0.067	-0.033	0.04
	Se preocupa por mantener buena relación con los/las vecinos/as.	0.561	0.026	0.042	0.103
	Estimula y apoya el aprendizaje de su hijo/a.	0.656	-0.064	0.085	0.153
	Orienta a su hijo/a para la búsqueda de información en internet.	0.432	0.08	0.008	0.302
	Organiza actividades para pasar tiempo juntos en familia (ir al cine, parque, playa, etc.)	0.438	0.041	0.077	0.292
	Establece normas para el uso que hace su hijo/a de dispositivos digitales.	0.798	0.018	0.032	-0.012
	Establece normas para el reparto de tareas en casa.	0.405	0.134	-0.045	0.317
	Pone normas a su hijo/a relacionadas con horarios.	0.747	-0.029	0.036	0.024
F2: Búsqueda de apoyo formal e informal	Cuando tiene un problema con su hijo/a pide ayuda a alguna persona, familiares o amistades cercanas.	0.398	0.694	-0.049	-0.069
	Cuando tiene un problema personal suele pedir ayuda a alguna institución como el colegio, instituto, Servicios Sociales o Parroquia.	-0.043	0.774	0.296	-0.013
	Utiliza las instalaciones o servicios que presta el barrio.	0.141	0.374	0.102	0.168
	Cuando tiene un problema personal pide ayuda a alguna persona cercana.	0.37	0.684	-0.02	0.049
	Cuando tiene problema con su hijo/a suele pedir ayuda a alguna institución como al colegio, instituto o los Servicios Sociales.	-0.052	0.76	0.317	0.004
	F3: Competencia educativa	Se reúne con los/las profesores/as de su hijo/a.	-0.008	0.021	0.807
Establece con el/la tutor/a las cosas que hay que hacer para que su hijo/a mejore.		0.056	0.109	0.736	0.049
Habla con el personal del centro con confianza y cercanía.		-0.058	0.064	0.68	0.225
Mantiene contacto con el centro educativo para estar al tanto de lo que ocurre.		0.107	-0.083	0.772	0.104
Asiste a las reuniones que organiza la Asociación de Padres y Madres (AMPA).		0.087	0.024	0.49	0.014
Consulta con el profesorado la marcha de su hijo/a en el centro educativo.		0.092	-0.08	0.846	-0.033
Sabe responder cuando se le presentan nuevos retos o tareas.		0.074	0.056	0.033	0.682

F4: Desarrollo personal y resiliencia	Cuando comete algún error es capaz de corregirlo.	0.021	0.008	0.125	0.669
	Suele tener actitud positiva hacia la vida y hacia los problemas que le ocurren.	-0.085	-0.024	0.072	0.788
	Permite que su hijo/a acuda a lugares donde hace actividades para que se relacione.	0.176	0.04	0.1	0.431
	Siente que forma parte de su barrio.	0.087	0.176	0.111	0.372
	Promueve el buen uso de la tecnología digital de su hijo/a.	0.384	-0.04	0.015	0.456
	Tiene facilidad para llegar a acuerdos.	0.116	-0.04	-0.059	0.796
	Es capaz de hacer frente a situaciones que le generan mucho estrés.	-0.019	-0.057	-0.068	0.859

El primer factor, denominado “Organización del escenario educativo familiar”, está vinculado a la habilidad para estructurar y gestionar la rutina diaria de la vida en familia, con un énfasis en la implementación de reglas y normativas. Una puntuación alta en este factor indica que los padres y las madres tienen una percepción positiva de sus propias capacidades para establecer normas y, por lo tanto, para organizar el entorno educativo familiar de manera efectiva. Por el contrario, una puntuación baja sugiere que se ven a sí mismos/as con limitaciones en cuanto a la competencia para organizar dicho escenario.

Los ítems que correlacionan con este factor son: “Pone normas a su hijo/a con respecto a la hora de acostarse adecuadas a su edad”; “Conoce cómo se da a conocer su hijo/a en las redes sociales”; “Pone normas para que el comportamiento de su hijo/a sea el adecuado en casa, en el colegio/instituto y en la calle”; “Se preocupa por mantener buena relación con los/las vecinos/as”; “Estimula y apoya el aprendizaje de su hijo/a”; “Orienta a su hijo/a para la búsqueda de información en internet”; “Organiza actividades para pasar tiempo juntos en familia (ir al cine, parque, playa, etc.)”; “Establece normas para el uso que hace su hijo/a de dispositivos digitales”; “Establece normas para el reparto de tareas en casa; Pone normas a su hijo/a relacionadas con horarios”.

El segundo factor, denominado “Búsqueda de apoyo formal e informal”, se asocia con la capacidad con la capacidad de los padres y las madres para utilizar recursos formales e informales en su entorno para abordar problemas relacionados con sus hijos/as o asuntos personales. Una puntuación alta en este factor significa que los padres y las madres se ven a sí mismos como capaces de aprovechar los recursos disponibles en su contexto. Por el contrario, una puntuación baja sugiere ciertas reservas al utilizar y confiar

en los recursos que su entorno les ofrece, lo que se traduce en una capacidad reducida para buscar apoyo, tanto de naturaleza informal como formal.

Los ítems que correlacionan con este factor son: “Cuando tiene un problema con su hijo/a pide ayuda a alguna persona, familiares o amistades cercanas”; “Cuando tiene un problema personal suele pedir ayuda a alguna institución como el colegio, instituto, Servicios Sociales o Parroquia”; “Utiliza las instalaciones o servicios que presta el barrio”; “Cuando tiene un problema personal pide ayuda a alguna persona cercana”; “Cuando tiene problema con su hijo/a suele pedir ayuda a alguna institución como al colegio, instituto o los Servicios Sociales”.

El tercer factor, denominado “Competencia educativa”, aborda las habilidades de los padres y las madres para realizar un seguimiento del progreso de sus hijos en la escuela o instituto. En este factor, se incluyen los ítems relacionados con la supervisión del entorno educativo, como el seguimiento del rendimiento académico de los hijos y el establecimiento de relaciones de confianza con el personal docente y otros miembros de la institución educativa. Una puntuación alta en este factor indica que los progenitores se consideran competentes en el desarrollo de estas habilidades relacionadas con la educación de sus hijos. Por el contrario, una puntuación baja señala lo contrario, es decir, que consideran que no poseen un nivel adecuado de competencia en este aspecto.

Los ítems que correlacionan con este factor son: “Se reúne con los/las profesores/as de su hijo/a”; “Establece con el/la tutor/a las cosas que hay que hacer para que su hijo/a mejore”; “Habla con el personal del centro con confianza y cercanía”; “Mantiene contacto con el centro educativo para estar al tanto de lo que ocurre”; “Asiste a las reuniones que organiza la Asociación de Padres y Madres (AMPA)”; “Consulta con el profesorado la marcha de su hijo/a en el centro educativo”.

El cuarto factor, denominado “Desarrollo personal y resiliencia”, se relaciona con la percepción que los padres y las madres tienen sobre sus propias competencias que promueven un crecimiento integral como individuos y les permiten adaptarse y responder de manera constructiva ante situaciones adversas. Una puntuación alta en este factor indica que los progenitores se ven a sí mismos como personas que han desarrollado competencias sólidas para ser resilientes ante las dificultades. Por otro lado, una puntuación baja sugiere que no consideran que poseen un buen nivel de desarrollo

personal y, en consecuencia, pueden carecer de las competencias necesarias para enfrentar positivamente situaciones adversas.

Los ítems que correlacionan con este factor son: “Sabe responder cuando se le presentan nuevos retos o tareas”; “Cuando comete algún error es capaz de corregirlo”; “Suele tener actitud positiva hacia la vida y hacia los problemas que le ocurren”; “Permite que su hijo/a acuda a lugares donde hace actividades para que se relacione”; “Siente que forma parte de su barrio”; “Promueve el buen uso de la tecnología digital de su hijo/a”; “Tiene facilidad para llegar a acuerdos”; “Es capaz de hacer frente a situaciones que le generan mucho estrés”.

En segundo lugar, tras identificar la estructura factorial de la escala, se llevó a cabo un análisis para verificar la normalidad de los datos a través de la evaluación de la asimetría y la curtosis. En relación con la asimetría, se encontraron valores en el rango de -1.37 y .16 para los 29 ítems del cuestionario, mientras que, en cuanto a la curtosis, los valores oscilaron entre -.80 y 3.44. Estos resultados respaldan la suposición de que los datos de los ítems que componen el instrumento siguen una distribución normal (Curran et al., 1996). Luego, se calcularon los valores descriptivos, incluyendo la tendencia central y la distribución, de los factores que conforman la escala (ver tabla 69).

Tabla 69

Media de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias Parentales

Factor	n	\bar{x}	σ	Asimetría	Curtosis
Organización del escenario educativo familiar	1200	5.17	.66	-1.37	3.44
Búsqueda de apoyo formal e informal	1200	3.46	1.26	.16	-.80
Competencia educativa	1200	4.51	1.04	-.64	-.003
Desarrollo personal y resiliencia	1200	4.94	.68	-.98	2.18

Al observar las medias (ver tabla 69), se aprecia que los/las participantes del estudio reportaron puntuaciones altas en “Organización del escenario educativo familiar” ($\bar{x}=5.17$; $\sigma=.66$), “Desarrollo personal y resiliencia” ($\bar{x}=4.94$; $\sigma=.68$) y “Competencia educativa” ($\bar{x}=4.51$; $\sigma=1.04$). Sin embargo, informan de una puntuación moderadamente alta en “búsqueda de apoyo formal e informal” ($\bar{x}=3.46$; $\sigma=1.26$).

Además, el análisis de medidas repetidas reveló diferencias significativas entre los factores que componen la Escala Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales ($F_{(3,1197)}=804.285$; $p\leq.000$; $\eta^2=.668$), con un tamaño del efecto

grande. También, según el procedimiento de las Pruebas T para muestras relacionadas, se observaron diferencias significativas entre todos los factores que conforman la escala. En concreto, existen diferencias significativas entre “Organización del escenario educativo familiar” y “Búsqueda de apoyo formal e informal” ($t_{(1199)}=48.32$; $p\leq.001$); entre “Organización del escenario educativo familiar” y “Competencia educativa” ($t_{(1199)}=25.05$; $p\leq.001$) y entre “Organización del escenario educativo familiar” y “Desarrollo personal y resiliencia” ($t_{(1199)}=14.81$; $p\leq.001$). Igualmente, se observan diferencias significativas entre “Búsqueda de apoyo formal e informal” y “Competencia educativa” ($t_{(1199)}=-29.74$; $p\leq.001$), así como entre “Búsqueda de apoyo formal e informal” y “Desarrollo personal y resiliencia” ($t_{(1199)}=-41.09$; $p\leq.001$). Por último, se encontró diferencias significativas entre “Competencia educativa” y “Desarrollo personal y resiliencia” ($t_{(1199)}=-15.65$; $p\leq.001$).

Es de interés mencionar que se encontró una correlación altamente positiva entre “Organización del escenario educativo familiar” y “Desarrollo personal y resiliencia” con un valor de .675. Esto implica que a medida que la organización del entorno educativo familiar aumenta, también se observa un mayor desarrollo personal y resiliencia en los padres y las madres con hijos adolescentes (de 11 a 17 años), y viceversa.

3.6.2. Análisis de validez predictiva

En tercer lugar, se llevaron a cabo ANOVAs para examinar posibles diferencias significativas entre los factores identificados y las variables sexo, edad, nivel de estudios, estructura familiar y cantidad de hijos/as de los/las participantes, así como con respecto al sexo y edad específica de los hijos/as.

Los resultados indican la presencia de diferencias significativas basadas en el sexo, la edad, el nivel educativo, la estructura familiar y cuando tienen hijos/as de 11 a 13 años y de 16 a 17 años. Sin embargo, no se observaron diferencias significativas en relación con el número total de hijos/as, ni cuando tienen hijos/as de entre 14 y 15 años. A continuación, se muestran los datos relativos a las variables criterio en las que se observaron diferencias significativas:

En primer lugar, nos propusimos conocer si el sexo de los/las participantes, repercute en sus competencias parentales. De acuerdo con este aspecto, existen diferencias significativas en todos los factores que conforman la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias Parentales. Concretamente, las

mujeres, a diferencia de los hombres, informan de una mayor competencia en Organización del escenario educativo familiar ($F_{(1,1199)}=10.52$; $p=.001$) con un tamaño del efecto pequeño (.24); Búsqueda de apoyo formal e informal ($F_{(1,1199)}=9.13$; $p=.003$), con un tamaño del efecto pequeño (.22) y Competencia educativa ($F_{(1,1199)}=11.58$; $p=.001$), con un tamaño del efecto pequeño (ver tabla 70).

Tabla 70

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales según sexo

Factor	\bar{x} Mujer (σ) n=953	\bar{x} Hombre (σ) n=247	<i>F</i>	p-valor	d Cohen
ORGEDU	5.21 (.66)	5.05 (.65)	10.52	.001***	0.24
APOYO	3.52 (1.27)	3.25 (1.23)	9.13	.003**	0.22
EDU	4.57 (1.04)	4.32 (1.07)	11.58	.001***	0.24
DPYR	4.95 (.71)	4.91 (.59)	.52	.472	-

*Nota*¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

*Nota*². Organización del escenario educativo familiar (ORGEDU), Búsqueda de apoyo formal e informal (APOYO), Competencia educativa (EDU), Desarrollo personal y resiliencia (DPYR)

Considerando que uno de los ítems del factor de "Organización del escenario educativo familiar" es "establece normas para el uso que hace su hijo/a de dispositivos digitales", a lo largo del discurso, se ha observado que son las madres quienes abordan con mayor énfasis el tema de las normas en este ámbito. Ejemplificando esto, recordemos el caso que se expuso anteriormente donde un padre expresó su descontento con las restricciones impuestas por su esposa, describiéndolas como demasiado "en seco". Este patrón se repite en los discursos de otros padres, quienes adoptan una postura menos "firme" a la hora de establecer límites. Sin embargo, la mayoría de los/las participantes están de acuerdo en que principalmente se deben establecer normas y límites en cuanto a los horarios de uso de las TIC por parte de los/las hijos/as:

No es prohibirles porque la tecnología sí está genial que la aprendan, ya que van a ser el futuro y la van a necesitar sí o sí. Pero a veces, el niño necesita límites porque el fin de las redes sociales o de ciertos juegos es captar, es tenerte ahí constantemente. Entonces, si no hay nadie que les diga "se acabó" o "puedes hacerlo durante este tiempo", el niño no lo va a saber hacer (P4, hombre, 33 años, GF1)

En segundo lugar, buscamos explorar si la edad de los/las progenitores/as repercute en sus competencias parentales. Desde este punto de vista, se encuentran

diferencias significativas en la competencia de Organización del escenario educativo familiar ($F_{(2,1187)}=24.19$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto moderado ($d=.51$) y en la competencia de Desarrollo personal y resiliencia ($F_{(2,1187)}=4.81$; $p=.008$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.22$) (ver tabla 71).

Tabla 71

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales según edad

Factor	\bar{x} 28-44 años (σ) n=389	\bar{x} 45-49 años (σ) n=459	\bar{x} 50-69 años (σ) n=340	F	p-valor	d Cohen
ORGEDU	5.33 (.59)	5.18 (.63)	4.99 (.74)	24.19	.000***	0.51
APOYO	3.52 (1.29)	3.48 (1.26)	3.39 (1.24)	1.04	.355	-
EDU	4.57 (1.05)	4.46 (1.05)	4.51 (1.04)	1.16	.314	-
DPYR	4.99 (.71)	4.97 (.71)	4.84 (.71)	4.81	.008**	0.22

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². Organización del escenario educativo familiar (ORGEDU), Búsqueda de apoyo formal e informal (APOYO), Competencia educativa (EDU), Desarrollo personal y resiliencia (DPYR)

Por un lado, tras realizar las pruebas post hoc, se observa que las figuras parentales de edades comprendidas entre 28 y 44 años informan de una mayor competencia en Organización del escenario educativo familiar con respecto a las que tienen entre 45 y 49 años ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=5.33$; $\bar{x}_{(45-49 \text{ años})}=5.18$; $p=.004$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.25$) y con respecto a las que tienen entre 50 a 69 años ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=5.33$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=4.99$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto moderado ($d=.51$). Igualmente, los padres y las madres de entre 45 a 49 años informan de una mayor competencia en Organización del escenario educativo familiar que los/las que tienen entre 50 a 69 años ($\bar{x}_{(45-49 \text{ años})}=5.18$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=4.99$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.28$).

Por otro lado, las figuras parentales de edades comprendidas entre 28 y 44 años a diferencia de las de 50 y 69 años informan de una mayor competencia en Desarrollo personal y resiliencia ($\bar{x}_{(28-44 \text{ años})}=4.99$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=4.84$; $p=.010$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.21$). Igualmente, las que tienen edades comprendidas entre 45 y 49 años, a diferencia de las que tienen entre 50 y 69 años informan de una mayor competencia en Desarrollo personal y resiliencia ($\bar{x}_{(45-49 \text{ años})}=4.97$; $\bar{x}_{(50-69 \text{ años})}=4.84$; $p=.032$), con un tamaño del efecto casi pequeño ($d=.18$).

Recordemos que anteriormente mencionamos el caso de un participante de 66 años en los Grupos Focales, quien expresó las dificultades que enfrenta al supervisar las actividades en línea de su hijo, a diferencia de su esposa, que es más joven, debido a su

falta de familiaridad con las TIC. En este contexto, los/las participantes compartieron en sus discursos que un requisito fundamental para poder "orientar" a los/las hijos/as en este ámbito es tener experiencia en el uso de las TIC. Un padre enfatizó este punto al expresar:

Con las tecnologías, si no sabes usarlas, no los sabes orientar (P4, hombre, 33 años, GF1)

En tercer lugar, nos interesó conocer si el nivel de estudios de las personas participantes condiciona sus competencias parentales. En esta línea, se encuentran diferencias significativas únicamente en la competencia parental relacionada con el Desarrollo personal y resiliencia ($F_{(5,1199)}=3.13$; $p=.008$), con un tamaño del efecto casi moderado ($d=.47$) (ver tabla 72).

Tabla 72

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales según nivel de estudios

Factor	\bar{x} Sin estudios o estudios primarios (EGB) (σ) n	\bar{x} Educación Secundaria (σ) n	\bar{x} FPGM (σ) n	\bar{x} FPGS y Bachillerato (σ) n	\bar{x} Estudios Universitarios (σ) n	\bar{x} Estudios de Postgrado (σ) n	F	p-valor	d Cohen
ORGEDU	5.19 (.77) 47	5.13 (.73) 93	5.37 (.57) 95	5.16 (.57) 95	5.17 (.65) 521	5.13 (.78) 521	1.90	.091	-
APOYO	3.79 (1.51) 47	3.36 (1.29) 93	3.55 (1.34) 95	3.32 (1.26) 312	3.50 (1.21) 132	3.57 (1.21) 132	1.94	.084	-
EDU	4.55 (1.15) 47	4.46 (1.07) 93	4.79 (.95) 95	4.46 (1.08) 312	4.51 (1.07) 521	4.52 (1.21) 132	1.55	.170	-
DPYR	5.13 (.67) 47	4.84 (.83) 93	5.16 (.57) 95	4.93 (.66) 312	4.92 (.65) 312	4.94 (.74) 132	3.13	.008**	0.47

Nota¹. ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Nota². Organización del escenario educativo familiar (ORGEDU), Búsqueda de apoyo formal e informal (APOYO), Competencia educativa (EDU), Desarrollo personal y resiliencia (DPYR)

Las pruebas post hoc revelan que los/las progenitores/as que han cursado una FPGM, informan de una mayor competencia en Desarrollo personal y resiliencia, con respecto a los/las que han indicado no poseer estudios o tan solo haber finalizado la primaria o la EGB ($\bar{x}_{(FPGM)}=5.16$; $\bar{x}_{(Sin\ estudios\ o\ estudios\ primarios)}=5.13$; $p=.021$), con un tamaño del efecto casi moderado ($d=.45$); con respecto a los/las que han cursado una FPGS o bachillerato ($\bar{x}_{(FPGM)}=5.16$; $\bar{x}_{(FPGS,\ bachillerato)}=4.93$; $p=.049$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.37$) y con respecto a los/las que poseen estudios universitarios ($\bar{x}_{(FPGM)}=5.16$; $\bar{x}_{(Estudios\ universitarios)}=4.92$; $p=.021$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.39$).

En cuarto lugar, nos cuestionamos si la tipología familiar de los/las participantes, influye en sus competencias parentales. Con respecto a este tema, se observan diferencias significativas tanto en la competencia de Organización del escenario educativo familiar ($F_{(2,1163)}=4.58$; $p=.010$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.35$), como en la competencia de desarrollo personal y resiliencia ($F_{(2,1163)}=4$; $p=.018$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.32$) (ver tabla 73).

Tabla 73

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales según tipología familiar

Factor	\bar{x} Familia monoparental (σ) n=152	\bar{x} Familia heteroparental (σ) n=932	\bar{x} Familia reconstituida (σ) n=80	F	p-valor	d Cohen
ORGEDU	5.16 (.63)	5.16 (.67)	5.39 (.56)	4.58	.010***	0.35
APOYO	3.60 (1.26)	3.43 (1.25)	3.57 (1.32)	1.47	.230	-
EDU	4.42 (1.04)	4.51 (1.04)	4.71 (1.03)	2.03	.132	-
DPYR	4.97 (.72)	4.92 (.68)	5.14 (.58)	4.00	.018*	0.32

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². Organización del escenario educativo familiar (ORGEDU), Búsqueda de apoyo formal e informal (APOYO), Competencia educativa (EDU), Desarrollo personal y resiliencia (DPYR)

Según las pruebas post hoc, por un lado, las familias reconstituidas informan de una mayor competencia en Organización del escenario educativo familiar con respecto a las familias monoparentales ($\bar{x}_{(Familias\ reconstituidas)}=5.39$; $\bar{x}_{(Familias\ monoparentales)}=5.16$; $p=.033$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.39$), y con respecto a las familias heteroparentales ($\bar{x}_{(Familias\ reconstituidas)}=5.39$; $\bar{x}_{(Familias\ heteroparentales)}=5.16$; $p=.007$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.37$). Por otro lado, las familias reconstituidas, a diferencia de las familias heteroparentales, informan de una mayor Competencia en desarrollo personal y resiliencia ($\bar{x}_{(Familias\ reconstituidas)}=5.14$; $\bar{x}_{(Familias\ heteroparentales)}=4.92$; $p=.015$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.35$).

De forma específica, nos propusimos evaluar si la edad y el sexo de los/las hijos/as de los/las participantes condiciona sus competencias parentales. En relación a este aspecto, se observó que cuando los/las progenitores/as tienen hijos entre 11 y 13 años, a diferencia los/las que no tienen hijos en este rango de edad, informan tanto de una mayor competencia en Organización del escenario educativo familiar ($F_{(1,1199)}=9.05$; $p=.003$), con un tamaño del efecto casi pequeño ($d=.19$), como educativa ($F_{(1,1199)}=6.45$; $p=.011$), con un tamaño del efecto casi pequeño ($d=.16$) (ver tabla 74).

Tabla 74

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias Parentales entre los/las participantes que tienen hijos de 11 a 13 años

Factor	\bar{x} No (σ) n	\bar{x} Sí (σ) n	F	p-valor	d Cohen
ORGEDU	5.13 (.68) 776	5.25 (.60) 424	9.05	.003**	0.19
APOYO	3.43 (1.28) 776	3.53 (1.22) 424	1.70	.192	-
EDU	4.46 (1.06) 776	4.62 (1.01) 424	6.45	.011*	0.16
DPYR	4.94 (.69) 776	4.94 (.67) 424	.000	.995	-

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². Organización del escenario educativo familiar (ORGEDU), Búsqueda de apoyo formal e informal (APOYO), Competencia educativa (EDU), Desarrollo personal y resiliencia (DPYR)

Por el contrario, los/las que tienen hijas entre los 11 y 13 años, a diferencia de las figuras parentales que no tienen hijas en este rango de edad, informan únicamente de una mayor competencia en Organización del escenario educativo familiar ($F_{(1,1199)}=10.80$; $p=.001$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.21$) (ver tabla 75).

Tabla 75

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias Parentales entre los/las participantes que tienen hijas de 11 a 13 años

Factor	\bar{x} No (σ) n	\bar{x} Sí (σ) n	F	p-valor	d Cohen
ORGEDU	5.14 (.69) 857	5.27 (.57) 343	10.80	.001***	0.21
APOYO	3.44 (1.25) 857	3.54 (1.28) 343	1.73	.189	-
EDU	4.50 (1.06) 857	4.57 (1.01) 343	1.42	.233	-
DPYR	4.93 (.68) 857	4.98 (.68) 343	1.54	.215	-

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². Organización del escenario educativo familiar (ORGEDU), Búsqueda de apoyo formal e informal (APOYO), Competencia educativa (EDU), Desarrollo personal y resiliencia (DPYR)

Además, cuando los/las progenitores/as reportan no tener hijos entre los 16 y 17 años, a diferencia los/las que sí tienen hijos en este rango de edad, informan de una mayor competencia en Organización del escenario educativo familiar ($F_{(1,1199)}=30.42$; $p \leq .000$), con un tamaño del efecto pequeño (.39), educativa ($F_{(1,1199)}=3.96$; $p=.047$), con un tamaño

del efecto ínfimo (.15) y de desarrollo personal y resiliencia ($F_{(1,1199)}=4.39$; $p=.036$), con un tamaño del efecto ínfimo (.15) (ver tabla 76).

Tabla 76

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias Parentales entre los/las participantes que tienen hijos de 16 a 17 años

Factor	\bar{x} No (σ) N	\bar{x} Sí (σ) N	F	p-valor	d Cohen
ORGEDU	5.22 (.62) 983	4.95 (.76) 217	30.42	.000***	0.39
APOYO	3.48 (1.26) 983	3.40 (1.27) 217	.75	.387	-
EDU	4.55 (1.03) 983	4.39 (1.08) 217	3.96	.047*	0.15
DPYR	4.96 (.68) 983	4.86 (.68) 217	4.39	.036*	0.15

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². Organización del escenario educativo familiar (ORGEDU), Búsqueda de apoyo formal e informal (APOYO), Competencia educativa (EDU), Desarrollo personal y resiliencia (DPYR)

A su vez, los/las que no tienen hijas entre los 16 y 17 años, a diferencia de las figuras parentales que sí tienen hijas en este rango de edad, informan únicamente de una mayor competencia en Organización del escenario educativo familiar ($F_{(1,1199)}=12.16$; $p=.001$), con un tamaño del efecto pequeño (.28) (ver tabla 77).

Tabla 77

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias Parentales entre los/las participantes que tienen hijas de 16 a 17 años

Factor	\bar{x} No (σ) N	\bar{x} Sí (σ) N	F	p-valor	d Cohen
ORGEDU	5.20 (.64) 1025	5.01 (.72) 175	12.16	.001***	0.28
APOYO	3.47 (1.25) 1025	3.46 (1.34) 175	.001	.978	-
EDU	4.54 (1.01) 1025	4.38 (1.19) 175	3.50	.061	-
DPYR	4.95 (.67) 1025	4.92 (.71) 175	.133	.715	-

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². Organización del escenario educativo familiar (ORGEDU), Búsqueda de apoyo formal e informal (APOYO), Competencia educativa (EDU), Desarrollo personal y resiliencia (DPYR)

4. Discusión

El presente estudio tenía los siguientes objetivos. En primer lugar, se buscaba comprender cómo los padres y las madres con hijos/as en edad adolescente utilizaban la tecnología digital. En segundo lugar, se pretendía determinar la frecuencia con la que participaban en actividades de ocio digital en familia y en solitario, así como conocer sus percepciones sobre el ocio digital. En tercer lugar, se proponía investigar si existía una relación entre la participación en actividades de ocio digital en familia y las percepciones de los padres y las madres sobre el ocio digital. Por último, se buscaba evaluar cómo el

uso de las TIC por parte de los hijos/as, especialmente para actividades de ocio digital, influía en aspectos relacionados con la parentalidad, como la supervisión y las competencias parentales. Para alcanzar estos objetivos, se desarrollaron y adaptaron escalas específicas diseñadas para la medición de estos aspectos.

A continuación, se discutirán los resultados más destacados de cada escala y se evaluará si las hipótesis formuladas en el apartado “3. Hipótesis de la investigación” del capítulo 7, en relación con el Estudio 1, han sido corroboradas.

4.1. Uso de las TIC

La Escala de Uso de las TIC fue diseñada con el propósito de examinar el uso de la tecnología digital por parte de los padres y las madres. Esta herramienta identificó principalmente dos tipologías de uso: lúdico y de ocio e instrumental. Además, la escala posee unos buenos índices de ajuste, una alta fiabilidad y permite una discriminación efectiva entre los/las participantes del estudio.

Estos dos factores se fundamentan en la propuesta formulada por García-Faroldi (2022), quien subrayó la importancia de que investigaciones futuras lleven a cabo comparaciones entre los perfiles de los/las usuarios/as de internet que emplean este servicio con fines recreativos y sociales, en contraste con aquellos/as que lo utilizan con el objetivo de mejorar sus perspectivas de vida. Este último aspecto se puede comprender como un uso instrumental. Asimismo, el análisis del uso de las TIC y sus factores determinantes puede contribuir a la identificación de obstáculos para la inclusión digital (Lythreatis et al., 2022). En esta línea, es importante destacar que, aunque la brecha digital ha sido concebida como un fenómeno complejo y multifacético (Lanigan, 2009), autores como Hidalgo et al. (2020) argumentan que los factores sociodemográficos siguen siendo los determinantes principales de esta desigualdad. De modo que, el estudio de estos determinantes contribuye a una mejor comprensión de cómo se manifiesta este fenómeno para promover los beneficios en la sociedad digital (Lythreatis et al., 2022).

En cuanto a la situación específica en España, la Fundación Telefónica (2023) ha identificado que las variables más influyentes en el uso de la tecnología son el sexo, la edad y el nivel educativo. No obstante, es crucial destacar que otros factores como la ubicación geográfica (residir en zonas urbanas o rurales) y la situación laboral, vinculada estrechamente al nivel socioeconómico, también desempeñan un papel significativo en el acceso y uso de las TIC.

Siguiendo los resultados de este estudio, se ha constatado que los hombres son quienes utilizan las TIC de manera más instrumental. Del mismo modo, si evaluamos las medias, son quienes más recurren a la tecnología digital con fines lúdicos y de ocio, aunque no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en relación con este uso específico. Este fenómeno podría relacionarse con los hallazgos del estudio llevado a cabo por Sáinz et al. (2020). En su investigación, señalaron que las TIC habían sido predominantemente un dominio masculino, dando lugar a un acceso y una utilización más extendida de la tecnología digital por parte de los hombres en contraste con las mujeres. No obstante, investigaciones más recientes, como la de Hargittai (2021), han sugerido que en la actualidad la brecha de género en el ámbito digital no se manifiesta tanto en el acceso a las TIC, sino en la manera en que las personas emplean y obtienen beneficios de las herramientas digitales. De hecho, según el INE (2019), en España, a partir de 2019, no se aprecian desigualdades en el acceso a Internet entre hombres y mujeres. En contraste, en la última "Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los Hogares" publicada por esta misma institución (INE, 2022), se identifican patrones diferenciales en las preferencias de uso. Concretamente, las mujeres muestran una mayor tendencia a buscar información en línea relacionada con la salud o la educación, mientras que los hombres prefieren llevar a cabo actividades de entretenimiento en línea, como jugar en línea, escuchar o descargar música y visualizar contenido de vídeo en plataformas de uso compartido. Estos datos coinciden con la encuesta noruega "Padres y Medios", que reveló que el 46% de los padres juegan, con un porcentaje ligeramente superior entre los padres en comparación con las madres y más bajo entre los padres de mayor edad (The Norwegian Media Authority, 2018).

Además, autores como Serrano-Cinca et al. (2018) respaldan la premisa de que los hombres utilizan los recursos digitales con fines más productivos en comparación con las mujeres. Esta disparidad en el uso de las TIC podría tener un impacto significativo en la participación activa de las mujeres en la sociedad contemporánea, limitando así sus oportunidades de desarrollo y crecimiento en un entorno cada vez más digitalizado. Otros investigadores, como Hargittai y Shafer (2006), han explorado la influencia de la percepción de las habilidades digitales en el uso de internet. Sus hallazgos indican que, aunque no se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres en términos de habilidades digitales, las mujeres tienden a autoevaluarse de manera más negativa en lo

que respecta a su autoeficacia en este ámbito, lo que puede influir en el tipo de uso que hacen de internet.

Por su parte, de acuerdo con los datos proporcionados por el INE (2022), es importante destacar que en los últimos años ha tenido lugar un aumento en los índices de acceso a Internet en todas las franjas de edad, lo que sugiere una reducción en la brecha de acceso digital. Sin embargo, los resultados de nuestra investigación indican que esta brecha todavía se refleja en patrones de uso diferenciados.

Concretamente, se ha observado que a medida que la edad de las figuras parentales aumenta, también se incrementa su tendencia a utilizar las TIC de manera instrumental, mientras que las figuras parentales más jóvenes tienden a emplearlas con fines más lúdicos. Estas disparidades en el uso de las TIC pueden explicarse, en parte, por el contexto generacional. Los padres y las madres más jóvenes, nacidos entre 1980 y 2000, considerados nativos digitales o millennials, se han desarrollado en hogares donde los dispositivos electrónicos han estado presentes desde una edad temprana, y su adopción de las TIC se ha centrado principalmente en actividades de ocio digital. En contraste, la generación de padres de mayor edad, los baby boomers, creció en una era pre-tecnológica. Como resultado, adquirieron habilidades tecnológicas más tarde en la vida, motivados en gran medida por cambios en el mercado laboral y la evolución de la sociedad en general (Indriana et al., 2023; Latipah et al., 2020; Ray, 2013).

Además, se ha descubierto que las personas con estudios de postgrado presentan un mayor uso tanto instrumental como lúdico y de ocio de las TIC. Este hallazgo es respaldado por la Fundación Telefónica (2023) en su informe "Sociedad Digital en España 2023", donde se identifica una brecha relacionada con el nivel educativo de la población, indicando que el uso de medios digitales se encuentra correlacionado con el nivel de educación alcanzado.

En este contexto, investigaciones previas, como el estudio de Haight et al. (2014), han demostrado que las personas con un nivel educativo más elevado tienden a tener un acceso más amplio a internet y una mayor participación en actividades en línea en comparación con aquellas con un nivel educativo inferior. Además, según los autores citados anteriormente, las personas con un nivel educativo intermedio y un ingreso promedio no se encuentran excluidas digitalmente, pero su uso de internet no se orienta tanto hacia su desarrollo personal o profesional.

A su vez, este estudio ha evidenciado que las personas que residen en áreas urbanas utilizan las TIC de manera más instrumental y también para fines lúdicos y de ocio, aunque las diferencias en este último aspecto no resultaron significativas. Estos datos concuerdan con la investigación realizada por Serrano-Cinca et al. (2018), la cual señaló que las personas con educación superior, ingresos más elevados y que viven en áreas urbanas conforman el grupo que muestra un mayor uso de Internet, especialmente en contextos laborales y productivos. Por su parte, es ampliamente conocido que la accesibilidad desde las zonas rurales representa uno de los principales desafíos vinculados a la brecha digital. A pesar de las mejoras en la conectividad a Internet en los países industrializados, persisten deficiencias en el acceso desde regiones rurales, y España no es una excepción en este aspecto. De hecho, las condiciones geográficas y topográficas en muchas zonas rurales y montañosas dificultan la instalación y el acceso a infraestructuras de calidad. Esto implica obstáculos para obtener dispositivos móviles o digitales de calidad y para utilizar Internet de manera efectiva (Sáinz et al., 2020).

Por último, se encontró que las personas en situación de ERTE hacen un mayor uso lúdico y de ocio de las TIC, mientras que los/las trabajadores/as autónomos/as optan por un uso más instrumental. Esta diferencia podría atribuirse a sus circunstancias particulares. Por ejemplo, según Belmonte et al. (2021a), durante la pandemia, las personas en ERTE disponían de más tiempo, y fue en este período cuando el ocio digital comenzó a percibirse como una herramienta útil para escapar de los desafíos que enfrentábamos, permitiéndonos disfrutar y relajarnos. Por su parte, muchos/as autónomos/as tuvieron que aumentar su implicación y conocimiento en el uso de las TIC, para poder hacer frente a los desafíos surgidos durante el confinamiento (Torres et al., 2021).

En relación con la hipótesis 1 planteada en el apartado “3. Hipótesis de la investigación” del capítulo 4, es importante destacar que no se observan diferencias significativas en el uso de las TIC con fines lúdicos y de ocio en función del sexo, la edad, la ubicación geográfica ni la estructura familiar. Sin embargo, al analizar las medias, se aprecia que los hombres, los jóvenes y las personas que residen en zonas urbanas tienden a utilizar las TIC con mayor frecuencia para estos propósitos, mientras que las familias monoparentales son las que menos las emplean en esta área. Además, se encontraron diferencias significativas en relación con el nivel de estudios, específicamente a favor de aquellos y aquellas con estudios de postgrado. Estos hallazgos sugieren que la hipótesis

se cumple parcialmente, ya que solo se encontraron diferencias con respecto al nivel de estudios en el uso de las TIC con fines lúdicos y de ocio.

4.2. Actividades de Ocio Digital

La Escala de Actividades de Ocio Digital se ha desarrollado con el propósito de analizar las actividades de ocio digital llevadas a cabo por los padres y las madres, tanto en el ámbito familiar como en el contexto individual. Esta escala presenta unos buenos índices de ajuste, una alta fiabilidad y es capaz de discernir de manera efectiva entre las variables criterios de los/las participantes.

Hasta la fecha, la mayoría de las herramientas cuantitativas se han enfocado en medir la frecuencia de las actividades de ocio de manera individual, pasando por alto el ámbito tecnológico y familiar (Álvarez y Hernández, 2021). En consecuencia, la creación de esta escala surge como respuesta a la necesidad de abordar este fenómeno en el contexto familiar. Además, según Belmonte et al. (2021b), la familia desempeña un papel crucial como referente en el desarrollo de las prácticas de ocio en el entorno familiar, ya que son los padres y las madres quienes, con frecuencia, toman las decisiones sobre las actividades de ocio que se llevarán a cabo. Por esta razón, se optó por preguntar directamente a las figuras parentales sobre este aspecto.

Este instrumento identificó tres factores clave relacionados con las actividades de ocio digital en el ámbito familiar: el juego online, las actividades culturales en línea y el entretenimiento en línea. Al examinar la media de cada uno de estos factores, se evidencia que, en promedio, el juego en línea es una de las actividades menos practicadas en el entorno familiar. Por el contrario, el entretenimiento digital se posiciona como la más frecuente. A este respecto, es relevante señalar que, a pesar del notable aumento en el consumo de videojuegos durante el período de la pandemia, especialmente de los juegos online (Castro-Martínez et al., 2020), informes recientes indican una disminución en esta actividad. De hecho, según el último informe publicado por la Fundación Telefónica (2023), en el año 2022, el porcentaje de internautas que participaron en juegos en línea o descargaron juegos experimentó una reducción de 1.6 puntos en comparación con el año 2020. Igualmente, durante las primeras etapas del confinamiento, se registró un notable aumento en las prácticas culturales en línea. En España, por ejemplo, más del 28% de la población optó por visitar virtualmente museos y otros lugares de interés cultural. En el caso específico del Museo del Prado, su sitio web llegó a tener un promedio de 150000

visitas diarias en 2020, en contraste con las 20000 del año anterior (Castro-Martínez et al., 2020).

No obstante, es relevante destacar que, tanto durante la pandemia como en la actualidad, las actividades relacionadas con el entretenimiento en línea son las más populares, tal y como lo evidencian los datos proporcionados por la Fundación Telefónica (2023). Además, durante la pandemia, el 78% de la población optó por suscribirse a servicios en línea de streaming para disfrutar de películas, series o programas de televisión. Asimismo, el consumo de música a través de plataformas de streaming como Spotify o YouTube experimentó un aumento considerable (Castro-Martínez et al., 2020). Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Álvarez-Muñoz et al. (2023), quienes identificaron que, entre todas las experiencias de ocio analizadas en su estudio, el entretenimiento conjunto y la visualización de televisión destacan como algunas de las actividades más frecuentes en las familias del siglo XXI, siendo prácticamente parte de su rutina diaria.

En este contexto, como señala Moguillansky (2021), la pandemia y la prolongada cuarentena crearon una situación sin precedentes en la que millones de personas se vieron obligadas a quedarse en sus hogares, virtualizando no solo sus actividades laborales y educativas, sino también sus momentos de diversión y ocio. En este escenario, de acuerdo con Belmonte et al. (2021b), la familia desempeñó un papel fundamental en el fortalecimiento de las actividades recreativas en el hogar durante el período de confinamiento. Además, Medina et al. (2021) llevaron a cabo una investigación en ese momento, y encontraron que el 72% de los/las participantes expresaron su preferencia por disfrutar de su tiempo de ocio en familia en lugar de realizar actividades individuales. En este sentido, es importante destacar que, aunque investigaciones previas, como el estudio llevado a cabo por Dralega et al. (2019) sobre la relación entre la familia y los juegos en línea, asumían que los padres y las madres no participaban en estos juegos, esta suposición parece estar quedando obsoleta.

Sin embargo, de acuerdo con Conell et al. (2015), el conocimiento sobre los factores que influyen en el uso conjunto de la tecnología por parte de las familias es limitado. Estudios como el realizado por Marchenko et al. (2016) han propuesto la hipótesis de que esta dinámica podría depender de la disponibilidad y el tiempo que los padres y las madres dedican a los medios, considerando su propio acceso y uso. Otros investigadores, como Zerle-Elsäßer et al. (2021), han sugerido que las características

sociodemográficas de las figuras parentales, como el nivel educativo o la edad, podrían desempeñar un papel significativo en esta dinámica. Estos hallazgos resaltan la complejidad de los factores que intervienen en el uso conjunto de medios digitales por parte de las familias y enfatizan la necesidad continua de investigaciones para comprender mejor esta dinámica.

Este estudio reveló que existen diferencias significativas en las actividades de ocio digital tanto cuando los padres y las madres realizan este tipo de actividad con su pareja e hijos/as simultáneamente como cuando las realizan exclusivamente con estos/estas últimos/as relacionadas con la edad, el nivel de estudios, la situación laboral y la estructura familiar de los/las participantes. También según el número de hijos/as y cuando estos/estas tienen entre los 11 y 13 años. No obstante, cuando informan realizar estas actividades únicamente con sus hijos/as, surgen diferencias específicas vinculadas al sexo y al lugar de residencia.

Sin embargo, al analizar las medias, se observa que, en general, los/las participantes tienden a involucrarse más en actividades de ocio digital de forma individual que en compañía de sus hijos/as, con la excepción de los juegos en línea, donde la práctica conjunta es predominante. Estos hallazgos coinciden con el primer estudio realizado por la Asociación Española de Videojuegos (AEVI, 2014), que indicó que los progenitores/as suelen jugar solos/as (63%) o con sus hijos/as (58%).

A continuación, se destacarán y discutirán algunos aspectos relevantes relacionados con el ocio digital en familia.

En primer lugar, se encontró que la participación en actividades de ocio digital en familia está relacionada con la edad de los padres y las madres. Los datos indican que los/las progenitores/as más jóvenes tienden a involucrarse en mayor medida en actividades de juego en línea y entretenimiento digital junto a sus familias. Esta tendencia podría explicarse por investigaciones previas que sugieren que, a medida que la edad de los padres y las madres aumenta, su percepción sobre el potencial de los medios digitales para fomentar el ocio disminuye, influenciada por un menor conocimiento y habilidades digitales en este grupo etario. En contraste, se ha confirmado que los padres y las madres más jóvenes tienden a tener un nivel de alfabetización digital más elevado y mantienen una actitud más positiva hacia el uso de las TIC con fines de ocio (Belmonte et al., 2021a). A su vez, investigaciones como la realizada por Roeters et al. (2016) respaldan esta

relación, señalando que la juventud parental se relaciona con una mayor inclinación y disposición para pasar tiempo en familia, específicamente, según Nikken et al. (2007), para participar en actividades de entretenimiento digital junto a sus hijos/as.

También es relevante destacar que, en el contexto de este estudio, se observó que los padres y las madres con hijos/as en el rango de edades de 11 a 13 años participan de manera más activa en actividades de ocio digital en familia. Este fenómeno podría explicarse a través de los hallazgos presentados por Belmonte et al. (2021a), quienes sugieren que las figuras parentales más jóvenes y los hijos/as en estas edades demuestran una mayor confianza en el potencial de la tecnología como un elemento que puede mejorar la experiencia del ocio en familia. Además, es un hecho bien conocido que, a medida que los hijos/as crecen, suelen perder interés en compartir actividades de ocio con sus padres y madres, prefiriendo pasar más tiempo con sus iguales (Stattin y Kerr, 2000).

Adicionalmente, la preferencia por participar en juegos en línea con sus hijos/as de menor edad podría estar relacionada con un informe reciente publicado por la Asociación Española de Videojuegos (AEVI, 2022), que señala que los adolescentes de edades comprendidas entre los 11 y 14 años son los que más se dedican a los videojuegos, con un 84% de participación. Este hecho podría motivar a las figuras parentales a unirse a esta actividad, ya sea para fortalecer la conexión y pasar tiempo de calidad con sus hijos/as, mostrando interés en compartir una actividad que les gusta, o para supervisar las actividades de sus hijos/as (Belmonte et al., 2021b; Livingstone et al., 2017; Loveless y Williamson, 2017).

Por su parte, se ha observado que las familias con más de un hijo o una hija participan en una mayor cantidad de actividades de ocio digital. Estos resultados parecen contradecir investigaciones previas como las realizadas por Guizardi (2020) y Quispe (2020), quienes sugieren que a medida que aumenta el número de hijos/as en una familia, también aumentan los obstáculos y desafíos asociados al ocio familiar, particularmente en lo que respecta a la sobrecarga doméstica y laboral. Sin embargo, puesto que nuestra investigación se centró específicamente en actividades en línea, Yaman et al. (2022) respaldan la idea de que la presencia de hermanos/as mayores está vinculada a un aumento en el uso diario de internet. En otras palabras, en hogares con varios hijos/as, los niños y las niñas se motivan mutuamente a utilizar la tecnología con fines de entretenimiento. Esto, a su vez, puede conducir a que las familias participen en actividades de ocio digital de manera conjunta.

El nivel educativo de las figuras parentales también ejerce una influencia significativa en las preferencias por las actividades de ocio digital en el contexto familiar. Por un lado, se observa que aquellos/as padres y madres con un mayor nivel de educación tienden a preferir la participación en actividades culturales en línea en el entorno familiar. Según investigaciones como las realizadas por Hofferth (2006) y Wight et al. (2009), el nivel educativo de los/las progenitores/as tiene un impacto positivo en la cantidad de tiempo dedicado al ocio en familia, particularmente en el caso de las madres. Estos estudios encontraron que los/las adolescentes cuyas madres cuentan con estudios de educación superior pasan más tiempo participando en actividades en familia, siendo las actividades de ocio digital y saludable las más predominantes. En este contexto, dado que los videojuegos han sido objeto de amplios debates y controversias en términos de sus efectos (De Sanctis et al., 2017), resulta plausible que las figuras parentales con un mayor nivel educativo consideren que las actividades culturales en línea son opciones más saludables en comparación con los juegos en línea. Por lo tanto, es probable que fomenten este tipo de actividades en familia.

Por otro lado, este estudio también reveló que las familias con un nivel educativo más bajo muestran una preferencia por las actividades de ocio digital centradas en los juegos en línea. Este patrón concuerda con investigaciones previas, como el estudio realizado por García-Faroldi (2022), que sugiere que las personas en posiciones socioeconómicas más privilegiadas suelen utilizar internet para actividades que enriquecen su capital social, económico y educativo, mientras que las actividades recreativas suelen asociarse más con individuos que cuentan con recursos más limitados.

Siguiendo los resultados, aquellas personas que se encuentran en situación de ERTE son las que más participan en actividades de ocio digital en familia. Estos hallazgos están respaldados por investigaciones previas que sugieren que las responsabilidades laborales y familiares a menudo se presentan como obstáculos significativos para disfrutar del ocio en el ámbito familiar. Por el contrario, tanto las personas en ERTE como las personas desempleadas parecen no enfrentar los mismos niveles de estrés o ansiedad relacionados con el equilibrio entre las responsabilidades laborales y familiares (Álvarez et al., 2022). Esto sugiere una paradoja, donde el ERTE, a pesar de su inestabilidad laboral y económica, proporcionó a los padres y las madres una mayor disponibilidad de tiempo para participar en actividades de ocio en familia.

Igualmente, es importante mencionar que las familias homoparentales participan en menor medida en actividades de ocio digital en familia. Este hallazgo se relaciona con investigaciones previas, como las realizadas por Hofferth (2006) y Wight et al. (2009), que han identificado que la estructura familiar influye significativamente en la cantidad y calidad del tiempo de ocio en familia. Las familias extensas o monoparentales suelen contar con menos disponibilidad de tiempo paternofilial para dedicar al ocio familiar, lo que puede explicar por qué las familias homoparentales participan menos en actividades de ocio digital en familia.

En segundo lugar, es relevante destacar que, como se adelantó anteriormente, al analizar la participación en actividades de ocio digital exclusivamente con los hijos/as, se encuentran diferencias significativas relacionadas con el sexo y el lugar de residencia.

En cuanto al sexo, se observa que los hombres informan participar en mayor medida en actividades culturales y de entretenimiento en línea junto a sus hijos/as. Esta discrepancia podría explicarse por la tendencia en España, donde los hombres tienden a llevar a cabo actividades de ocio digital de forma individual con mayor frecuencia que las mujeres (INE, 2022). Esto podría incentivar el uso conjunto, ya que, según Ask et al. (2021) y Nikken et al. (2007), los padres y las madres que juegan en línea de forma individual son más propensos a jugar conjuntamente con sus hijos/as.

En relación con el lugar de residencia, se observa que las personas progenitoras que residen en áreas urbanas tienden a participar en mayor medida en actividades de ocio digital junto con sus hijos/as. Según Lazo y Gabelas (2009), el ocio digital tiene mayor presencia en contextos urbanos, mientras que en los rurales predominan las actividades lúdicas al aire libre. Esto podría explicarse por el menor acceso a las TIC de las familias que viven en ámbitos rurales (Sáinz et al., 2020). Sin embargo, conviene resaltar que, estos resultados contradicen el estudio de Eklund (2015), quien encontró que los individuos que viven en zonas urbanas son menos propensos que los de zonas rurales a jugar de forma online con miembros de la familia. Para explicar esta diferencia observada entre zonas urbanas y rurales, Eklund (2015) sugirió que las familias que viven en zonas rurales dependen más unas de otras para el ocio y dedican más tiempo a actividades comunes debido a la distancia espacial entre amigos y familiares. En contraste, los jugadores de áreas urbanas suelen tener un acceso más fácil a amigos y a redes de contactos más amplias, además de a los miembros de la familia.

En definitiva, en cuanto a la hipótesis 2 planteada en el apartado “3. Hipótesis de la investigación” del capítulo 4, en relación con la participación en actividades de ocio digital en familia, esta se cumple parcialmente, ya que no se encontraron diferencias significativas basadas en el sexo ni en la zona de residencia. Sin embargo, se observaron resultados interesantes relacionados con la edad y la situación laboral. Los resultados indican que los jóvenes y aquellos en situación de ERTE son quienes participan en estas actividades en mayor medida. Además, se encontró que las familias con dos hijos o con hijos en el rango de edad de 11 a 13 años son quienes más participan en el ocio digital en familia. En cuanto al nivel de educación, se observa variabilidad. Por un lado, los padres y las madres con un mayor nivel de educación tienden a preferir la participación en actividades culturales en línea en el entorno familiar. Por otro lado, este estudio también reveló que las familias con un nivel educativo más bajo muestran una preferencia por las actividades de ocio digital centradas en los juegos en línea.

4.3. Percepción sobre el Ocio Digital

La Escala de Percepción sobre el Ocio Digital se ha desarrollado con el propósito de conocer cuál es la percepción sobre esta actividad por parte de los padres y las madres con hijos/as adolescentes. Esta escala presenta unos buenos índices de ajuste, una alta fiabilidad y es capaz de discernir de manera efectiva entre las variables sociodemográficas de los/las participantes.

Neulinger (1974, 1981), considerado el padre de la psicología del ocio, fue el primero en explorar los comportamientos subyacentes a esta actividad y determinar sus beneficios. Su hallazgo principal fue que las personas consideran que están participando en actividades de ocio cuando tienen la libertad de elección y están motivadas por ellas. Este descubrimiento generó interés entre otros investigadores, como Shaw (1985), quien destacó la necesidad de entender las percepciones y actitudes que impulsan la participación en estas actividades y cómo se conciben las experiencias de ocio. Por ello, el estudio de la percepción del ocio es un tema relevante en la Psicología Social.

Triandis (1967) abogó por la consideración de la naturaleza multidimensional de las actitudes, dividiéndolas en componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Estos componentes sirvieron de base para la creación de la Escala de Actitudes hacia el Ocio de Ragheb y Beard (1982), compuesta por 36 ítems, 12 por cada componente. Esta escala ha sido ampliamente utilizada en investigaciones sobre actitudes hacia el ocio, adaptándose

a diversos idiomas (Chiu y Kayat, 2010; Lee et al., 2006; Moghadam, 2011; Walker et al., 2007) y dando lugar a versiones más breves (Deng et al., 2005; Teixeira y Freire, 2013).

No obstante, Freire y Fonte (2007) afirman que la investigación sobre la medición de las percepciones en el ámbito del ocio es limitada. Esto se refleja en la insuficiencia de instrumentos para evaluar dicho concepto, especialmente en el contexto de la investigación sobre el ocio digital (Schultz y McKeown, 2018). En este sentido, a pesar de la existencia de algunos estudios, como el realizado por Osmanovic y Pecchioni (2015), que examinan la percepción de los videojuegos por parte de progenitores, aún no se han desarrollado herramientas que analicen de manera integral la percepción del ocio digital, sin discriminación por tipo de actividad. Por tanto, en el marco de esta Tesis Doctoral, se plantea la adaptación de esta escala desde una perspectiva más amplia, con el objetivo de comprender la percepción del ocio digital en los padres y las madres con hijos/as adolescentes, sin hacer distinciones basadas en una actividad específica, mientras se explora simultáneamente si esta percepción varía en función de variables sociodemográficas.

Esta escala identificó cuatro tipos de percepciones relacionadas con el ocio digital: cognitiva, conductual, social y temporal. Es relevante señalar que los factores obtenidos contrastan con la Escala original de Ragheb y Beard (1982), al no incorporar el factor de Percepción del Tiempo. Asimismo, a diferencia de estos autores, nuestro grupo de investigación (GIEI) eligió utilizar el término "social" en lugar de "afectivo" para describir de manera más precisa uno de los factores. No obstante, conviene mencionar que esta escala presenta buenos índices de ajuste, una alta fiabilidad y capacidad para discernir según las variables criterio de los/las participantes

Al analizar las puntuaciones medias de los factores, se observa que los padres y las madres asignan una mayor importancia a las actividades de ocio digital en función de su componente conductual, seguido de la percepción del tiempo, el componente cognitivo y, por último, el componente social. Estos hallazgos coinciden con el estudio de Stebbins (2015), que encontró que la motivación principal para participar en actividades de ocio, ya sean juegos de mesa, actividad física o medios digitales, radica en la diversión que estas proporcionan. Esto también se alinea con la investigación de Osmanovic y Pecchioni (2015), que resaltó la diversión como el principal atractivo de los videojuegos. Además, según Sul (2015), cuando una persona percibe la actividad que está llevando a

cabo como divertida o gratificante, su cerebro libera dopamina, lo que la motiva a querer repetirla y elegirla en lugar de otras opciones menos placenteras.

Como se mencionó previamente, el segundo factor de mayor relevancia fue la Percepción del Tiempo. La literatura científica sugiere que esta dimensión se relaciona tanto con la disponibilidad de tiempo libre como con las habilidades digitales necesarias para el ocio digital (Dridea y Sztruten, 2010; Gómez, 2019). Además, es importante destacar que la propia percepción del tiempo durante la realización de la actividad de ocio digital es relevante. De acuerdo con la teoría del flujo de Csikszentmihalyi (2010), las experiencias altamente placenteras suelen hacer que la percepción del tiempo sea subjetivamente más corta. Este autor argumenta que, para alcanzar un estado de flujo, la actividad debe equilibrar adecuadamente el nivel de desafío con las habilidades requeridas.

El tercer factor se relaciona con la Percepción Cognitiva del ocio digital, la cual está vinculada al impacto positivo en las capacidades cognitivas de las personas. Numerosos estudios han demostrado que la participación regular en juegos en línea estimula el cerebro y mejora aspectos como la inteligencia, la memoria de trabajo, la toma de decisiones, la flexibilidad cognitiva y diversas habilidades adicionales. Además, esta actividad fomenta la concentración, la autorregulación, la autoconfianza y las habilidades sociales (MacRitchie et al., 2022; Rahmani y Boren, 2012; Sook et al., 2017; Wang et al., 2017).

Por último, el cuarto factor se relaciona con las oportunidades de socialización brindadas por el ocio digital. Contrariamente a la creencia previa de que los videojuegos eran una actividad solitaria, hoy en día se los considera una experiencia social gracias a los juegos en línea y la interacción virtual, que han facilitado la conexión entre jugadores/as (Ballard y Spencer, 2022). De hecho, los videojuegos se han convertido en una parte integral de la vida cotidiana, extendiendo las experiencias humanas (Sánchez, 2021). Además, durante el confinamiento, los videojuegos se volvieron una opción de ocio muy popular, especialmente debido a su componente de socialización y la diversión compartida en familia (AEVI, 2021).

Es fundamental comprender la percepción de los padres y las madres en relación con el ocio digital, dado que esta percepción puede tener un impacto directo en su disposición para participar en dichas actividades. Así, según Hsieh (1998), una actitud

negativa hacia el ocio puede desmotivar a una persona para involucrarse en una actividad de ocio específica. En este contexto, la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital (adaptada de Ragheb y Beard, 1982), se revela como una herramienta valiosa en la investigación sobre el ocio digital. Según nuestros hallazgos, las actitudes positivas hacia el ocio digital están relacionadas con una mayor participación en estas actividades. Concretamente, se observó que cuanto más perciben los padres y las madres que el ocio digital es divertido, más propensos/as son a participar en estas actividades. Este hallazgo coincide con el estudio cualitativo llevado a cabo por Ranzolin (2022), en el que se entrevistaron a familias con adolescentes y se les preguntó acerca de sus pensamientos en relación con los "videojuegos" y la combinación de "familia y videojuegos". En ambas preguntas, la respuesta predominante fue "diversión".

No obstante, conviene subrayar que la percepción sobre el ocio digital puede variar significativamente debido a múltiples factores y, especialmente, en función de las características individuales de cada persona (Lanigan, 2009; Vázquez, 2010).

Este estudio revela que, en relación con el sexo, los hombres reportan una mayor percepción en términos de la dimensión conductual y social del ocio digital, lo que significa que consideran que esta práctica principalmente promueve la diversión y la interacción social. Estos hallazgos concuerdan con investigaciones anteriores que también encontraron que los hombres disfrutaban más de los videojuegos (Barnett, 2013; Cervigón-Carrasco et al., 2022; Smahel et al., 2020). En esta línea, es importante destacar que, cuando se analizaron los resultados de la Escala de Uso de las TIC, se observó un patrón de uso diferencial entre hombres y mujeres, donde las mujeres eran quienes menos usaban la tecnología digital con fines lúdicos y de ocio. Es más, según la literatura, las mujeres tienden a utilizar las TIC para buscar información en áreas relacionadas con la salud, la educación y temas sociales, lo que sugiere un enfoque más orientado hacia tareas específicas y utilitarias (INE, 2022). Este patrón de uso diferencial podría estar relacionado con la perspectiva de que las mujeres consideran que Internet es un espacio destinado a continuar con sus responsabilidades diarias y tareas de cuidado, en lugar de verlo como una plataforma de entretenimiento y juego (Casarin, 2018). Barnett (2013) también sugiere que esta tendencia podría estar relacionada con la menor importancia que las mujeres otorgan al disfrute y su menor disposición a participar activamente en actividades de ocio. De hecho, Sharaievska (2017) encontró que muchas mujeres perciben los videojuegos como una pérdida de tiempo.

En relación con la variable de edad, se observa que las personas de mayor edad tienden a manifestar una mayor percepción del tiempo en el contexto del ocio digital. Esta tendencia podría estar relacionada con la creencia por parte de este grupo etario de que se requiere una inversión considerable de tiempo y esfuerzo para adquirir las competencias digitales necesarias que les permitan participar en actividades de ocio digital. Estos resultados se alinean con la literatura científica existente que aborda la brecha digital generacional en el contexto de las TIC, la cual se caracteriza por diferencias en los patrones de uso, las costumbres y las actitudes hacia las TIC e Internet (Prensky, 2001). En esta línea, según Martín (2020), aún persisten ciertas reservas entre los adultos mayores en lo que respecta a la adopción de la tecnología digital en el ámbito del ocio digital. Estas reservas pueden estar relacionadas con la falta de habilidades digitales, el temor a lo desconocido o, simplemente, la falta de interés en algo que les resulta poco familiar. Sin embargo, es importante subrayar que un número considerable de adultos mayores está descubriendo los beneficios de los videojuegos para su salud y su disfrute personal. Esta evolución en las actitudes hacia los videojuegos se refleja en una nueva generación de jugadores que incluye a personas mayores (Kaufman et al., 2016). En consecuencia, Repetto (2018) argumenta que la brecha digital parece estar reduciéndose de manera gradual, ya que cada vez más adultos están realizando esfuerzos para adquirir habilidades digitales y utilizar las TIC e Internet. Además, estos esfuerzos, en muchas ocasiones, cuentan con el apoyo de familiares más jóvenes que poseen competencias digitales y que colaboran en la inclusión digital de las personas mayores.

También se descubrió que las personas con un mayor nivel de educación suelen tener una percepción más positiva del ocio digital en términos generales. La literatura científica argumenta que la educación proporciona a las personas las habilidades y conocimientos necesarios para utilizar de manera efectiva las TIC en su tiempo de ocio (González-Zabala et al., 2015). Esto podría explicar por qué aquellos/as con niveles educativos más altos tienden a tener una percepción más favorable de esta actividad. Además, según Gil-García et al. (2023) el ocio digital se considera una herramienta didáctica valiosa y motivadora para el aprendizaje de los/las estudiantes. En este contexto, Correa (2016b) argumenta que cuanto más utilizan los/las estudiantes la tecnología digital para actividades de ocio digital, mayor es su percepción de las competencias digitales, su sentido de autonomía y su autoeficacia digital.

En definitiva, en relación con la hipótesis 3 presentada en el apartado “3. Hipótesis de la investigación” del capítulo 4 sobre la percepción del ocio digital, se constata que estas se cumplen parcialmente. Concretamente, se confirma que los hombres y las figuras parentales manifiestan una percepción más positiva hacia el ocio digital. Sin embargo, se observa que las figuras parentales de mayor edad reportan una percepción más elevada en cuanto al tiempo dedicado a las actividades de ocio digital, lo que sugiere que para adquirir mayor competencia en estas actividades se requiere de un considerable esfuerzo y dedicación. Además, no se encontraron diferencias significativas basadas en la estructura familiar.

4.4. Supervisión parental y Competencias parentales

Por último, se analizó el impacto del uso de las TIC por parte de los hijos/as, especialmente en el contexto de actividades de ocio digital, sobre aspectos relacionados con la parentalidad, en particular, la supervisión y las competencias parentales. Para abordar estos objetivos, se desarrollaron dos escalas que demostraron buenos índices de ajuste, una alta fiabilidad y capacidad para discriminar según las características sociodemográficas de los/las participantes.

Por un lado, en cuanto a la escala de Supervisión parental, es esencial destacar la obtención del factor "Supervisión del ocio digital". Este hallazgo respalda la idea de que la supervisión no debe limitarse únicamente a las actividades offline, sino que también debe extenderse al ámbito digital. Asimismo, enfatiza la función esencial de los padres y las madres como mediadores en las experiencias de ocio digital de sus hijos/as (Mukherjee, 2020), ejerciendo un rol activo en la salvaguardia de estos y estas jóvenes frente a los riesgos presentes en línea (Tomczyk y Wąsiński, 2017). De hecho, según Davies (2011), la motivación de algunos padres y algunas madres para aprender y mejorar sus habilidades digitales está arraigada en el deseo de respaldar a sus hijos/as y garantizar que utilicen la tecnología de manera efectiva y segura.

Además, si se analizan con detenimiento los ítems que componen este factor, se puede observar que guarda similitudes con lo que se denomina "mediación habilitante", considerada uno de los tipos de mediación más efectivos al combinar diversas estrategias de supervisión (Livingstone et al., 2017). Por ejemplo, los ítems “Tu hijo/a te cuenta espontáneamente con qué personas juega de forma online” y “Tu hijo/a te comenta espontáneamente cuáles son los recursos digitales a los que más le gusta jugar” se

relacionan con la autorrevelación o también conocido por Larrañaga et al. (2022) como "mediación inversa". Esta forma de mediación se basa en el diálogo intergeneracional iniciado por el hijo o la hija. En contraste, el ítem "Tu hijo/a te tiene que avisar si va a jugar de forma online con personas desconocidas" está relacionado con la mediación restrictiva, en la que se establece una norma con la intención de limitar ciertas actividades en línea. En último lugar, el ítem "Sabes a qué recursos digitales juega tu hijo/a y si son adecuados a su edad" se refiere a la mediación activa, donde se espera que los padres y las madres muestren interés en las actividades en línea de sus hijos/as y tengan conocimiento sobre si su comportamiento en línea es apropiado o no, para poder brindar la orientación adecuada

Por otro lado, con respecto a la escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales, es fundamental resaltar la identificación de cinco factores clave. Estos factores coinciden con las dimensiones que Martín et al. (2013) consideran esenciales para el ejercicio de la Parentalidad Positiva.

Para llevar a cabo una Parentalidad Positiva, es fundamental que las familias muestren interés en comprender el mundo de sus hijos/as, supervisen sus actividades y fomenten la percepción de que son agentes competentes y activos (Consejo de Europa, 2006). Por ello, no sorprende que los aspectos relacionados específicamente con las competencias parentales adaptadas al entorno socio-tecnológico actual se hayan agrupado en los factores de "Organización del escenario educativo familiar" y "Desarrollo personal y resiliencia".

Dado que, en la actualidad, la tecnología forma parte de la vida y las rutinas familiares, varios autores enfatizan la necesidad de una educación mediática y la implementación de normas y límites en este ámbito (Sánchez-Martínez y Ricoy, 2018). Así, en el contexto digital, la "Organización del escenario educativo familiar" implica la capacidad de establecer normas y límites claros y flexibles en relación con el uso de la tecnología, así como brindar educación sobre los riesgos y oportunidades en línea.

A su vez, considerando que pasamos mucho tiempo frente a las pantallas, también estamos desarrollándonos en este ámbito. Por tanto, los padres y las madres deben ser conscientes de los riesgos a los que pueden estar expuestos y mostrar interés en adquirir competencias digitales que les permitan hacer un uso seguro y responsable de la tecnología, no solo para ellos/as mismos/as, sino también para enseñar a sus hijos/as.

Según Modecki (2022), estas habilidades son esenciales para promover la capacitación y autonomía de los/las jóvenes en el mundo virtual.

Si bien algunos investigadores sugieren que las diferencias en la supervisión y las competencias parentales pueden depender del nivel de conocimiento sobre tecnología de los padres y las madres, así como de su percepción de los riesgos en línea (Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad [ONTSI], 2022), es importante resaltar que el impacto de las TIC en estos aspectos relacionados con la parentalidad es un fenómeno complejo que también está influenciado por las variables sociodemográficas tanto de las figuras parentales como de los/las hijos/as (Nikken y Jansz, 2006).

Este estudio revela que, con respecto al sexo, se observa que las mujeres reportan un mayor nivel de supervisión del ocio digital y presentan un grado más alto de competencias parentales, especialmente en lo relacionado con la organización del entorno educativo familiar. Este hallazgo coincide con la investigación de Livingstone et al. (2017), quienes también encontraron que las madres son las principales supervisoras de las actividades en línea de sus hijos/as. Esta tendencia puede explicarse al considerar que, aunque algunos estudios, como el de Ponnet et al. (2015), sugieren que la brecha de género en la participación en la crianza de los/las hijos/as está disminuyendo, otros, como el de Symons et al. (2017), sostienen que las madres siguen asumiendo una mayor responsabilidad y un rol más activo en la crianza de sus hijos/as. No obstante, según Craig (2006), la diferencia no radica tanto en que los padres no supervisen las actividades en línea de sus hijos/as, sino en que adoptan un enfoque más flexible y menos estricto en cuanto al uso que estos hacen de los medios digitales. En este sentido, en una encuesta de Reino Unido sobre la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos/as a través de la tecnología, se observó que, aunque la figura parental encargada de la supervisión tenía más probabilidades de ser la madre, los padres generalmente se involucraban con mayor frecuencia en la prestación de asistencia tecnológica (Hart et al., 2008).

Asimismo, se ha observado que las figuras parentales más jóvenes tienden a ejercer una supervisión más frecuente, tanto de las actividades offline como las online. Además, estos padres y estas madres presentan un nivel más elevado de competencias parentales. Este hallazgo podría estar influenciado tanto por la edad de los hijos/as como por el nivel de habilidades digitales de las figuras parentales.

Por un lado, diversas investigaciones han destacado la importancia de la edad de los/las hijos/as como un factor determinante en la supervisión parental. Las figuras parentales tienden a supervisar más las actividades en línea de sus hijos/as de menor edad, ya que perciben una mayor necesidad de control debido a los posibles riesgos asociados a las tecnologías digitales. A medida que los hijos/as crecen y adquieren más autonomía, los padres y las madres sienten que ya no es tan necesario supervisar de cerca su uso de dispositivos digitales, ya que los/las consideran más capaces de enfrentar los desafíos en línea por sí mismos/as (Mitchell et al., 2005; Stašová et al., 2012).

En lo que respecta al sexo de los hijos/as, se ha observado una tendencia a supervisar más a las niñas que a los niños, lo cual concuerda con investigaciones previas como la realizada por Nikken y Jansz (2006). Estos autores encontraron que los padres y las madres suelen ser más restrictivos/as en cuanto al uso de videojuegos por parte de las niñas, posiblemente debido a una percepción de mayor vulnerabilidad. Sin embargo, es importante destacar que no existe una consistencia completa en este resultado, ya que estudios como el de Valcke et al. (2010) no encontraron diferencias significativas en la supervisión parental relacionado con el sexo del hijo o la hija. Además, un estudio anterior incluso encontró que se ejercía más supervisión de las actividades en línea sobre los niños que sobre las niñas (Eastin et al., 2006).

Por su parte, el número de hijos/as también ha mostrado ser un factor relevante en la supervisión parental (Álvarez et al., 2013). Las figuras parentales con menos hijos/as tienden a supervisar con mayor frecuencia, lo que puede deberse a una cuestión de tiempo y recursos disponibles para dedicar a la supervisión de cada hijo.

Por otro lado, se ha encontrado que el nivel de habilidades digitales de los padres y las madres influye en la supervisión parental. Livingstone et al. (2017) descubrieron que la supervisión es más frecuente cuando las figuras parentales son más jóvenes o poseen habilidades digitales más desarrolladas. Esto sugiere que los padres y las madres con un mayor dominio de la tecnología pueden sentirse más capacitados/as para supervisar y guiar a sus hijos/as en su uso de dispositivos digitales. De hecho, según Yaman et al. (2022), los niveles de habilidad en el uso de internet de los padres y las madres influyen en sus preferencias de estilo de crianza en relación con el uso de la tecnología por parte de sus hijos/as. No obstante, existen contradicciones con respecto a este aspecto. Por ejemplo, Wong et al. (2015) encontraron que las figuras parentales con niveles más altos de conocimiento en internet tienden a preferir un estilo de crianza en

línea más autoritario. Dichos autores argumentan que esto podría deberse a que son más conscientes de los riesgos en línea y eligen un enfoque más autoritario para proteger a sus hijos/as. Sin embargo, otros estudios como el elaborado por Lou et al. (2010) sugieren que los padres y las madres con niveles más altos de alfabetización en internet tienen más probabilidades de confiar en sus hijos/as en lugar de ejercer un control estricto sobre su uso de la tecnología.

También es importante destacar que, si bien se han identificado diferencias significativas en relación al nivel de educación de los/las participantes en cuanto a sus competencias parentales, no se han observado diferencias significativas en lo que respecta a la supervisión parental. No obstante, investigaciones como las de Valcke et al. (2010) y Wang et al. (2005) han encontrado que existe una correlación positiva entre el nivel de formación académica de los padres y las madres y el grado de supervisión que ejercen sobre las actividades en línea de sus hijos/as. Esto posiblemente se deba, según estos autores, a una mayor experiencia en el uso de Internet por parte de los padres y las madres con mayor nivel de estudios. De hecho, Schofield (2011), sostiene que las madres, las figuras parentales con mayor nivel educativo y con hijos/as más pequeños/as ejercen una mayor supervisión del ocio digital.

Por el contrario, las familias monoparentales destacan por ser aquellas que ejercen la menor supervisión y exhiben una competencia parental inferior. Esta tendencia podría atribuirse a las propias dificultades que enfrentan al formar parte de una familia de este tipo. De hecho, según las investigaciones de Briones y Briones (2021), la escasez de tiempo, motivada por las demandas tanto laborales como familiares, limita el tiempo que estos padres y madres pueden dedicar a sus hijos, lo que a su vez dificulta la capacidad de conocer con precisión lo que ocurre en el entorno del hogar. Esta carencia de supervisión puede dar lugar a la manifestación de dificultades en diversos ámbitos, incluyendo el ámbito digital.

Tras lo expuesto anteriormente, con respecto a la hipótesis 4 presentada en el apartado “3. Hipótesis de la investigación” del capítulo 4 sobre la supervisión de las actividades de ocio digital, se puede concluir que, a excepción del sexo, las demás hipótesis se confirman. Inicialmente, se esperaba que los hombres, dada su mayor utilización de las TIC con fines de ocio digital, desempeñaran un papel más activo en la supervisión de estas actividades por parte de sus hijos. Sin embargo, los resultados indican que son las madres quienes llevan a cabo una mayor supervisión en este tipo de actividad.

No obstante, se comprueba que las figuras parentales de mayor edad y las familias monoparentales tienden a ejercer una supervisión más limitada. Asimismo, se observa que los padres con un único hijo o hija son quienes supervisan con mayor frecuencia estas actividades, especialmente cuando se trata de hijos menores de 11 a 13 años.

A su vez, en relación con la hipótesis 5 presentada en el apartado “3. Hipótesis de la investigación” del capítulo 4 sobre las competencias parentales, se debe señalar que, aunque no se detectaron diferencias significativas en relación con el número total de hijos/as, se confirma la validez de las demás hipótesis. Específicamente, se observa que son las mujeres, las figuras parentales más jóvenes, con un nivel educativo más alto y con hijos en la etapa de la adolescencia temprana (11-13 años) quienes exhiben un mayor nivel de competencias parentales. En contraposición, las familias monoparentales muestran un grado inferior de competencias parentales.

5. Conclusión

- Los instrumentos diseñados y adaptados para este estudio han sido validados exitosamente, respaldando su utilidad en la comprensión de dinámicas familiares relacionadas con el ocio digital y su impacto en la parentalidad, incluyendo la supervisión y las competencias parentales.
- Los resultados subrayan la importancia de considerar factores sociodemográficos al desarrollar estrategias educativas y programas de intervención en el ámbito familiar, ocio y tecnología.
- Se destaca la necesidad de promover la alfabetización digital, especialmente entre padres y madres con características específicas, como personas mayores y niveles educativos más bajos, para capacitarles en competencias digitales y facilitar la supervisión de las actividades en línea de sus hijos/as.
- La importancia de programas de intervención familiar que fomenten actitudes positivas y cambios en la percepción de las actividades de ocio digital es resaltada. La gestión y valoración adecuadas de estos recursos son fundamentales para obtener beneficios a nivel individual y grupal.
- Reconociendo el derecho al ocio digital como parte fundamental de la vida familiar, se enfatiza en la necesidad de colaboración entre instituciones educativas, organizaciones gubernamentales y la sociedad en general. Esta colaboración es esencial para implementar eficazmente programas y crear un

entorno que permita a las familias aprovechar las oportunidades de ocio digital, asegurando al mismo tiempo la seguridad y el bienestar de sus hijos/as.

Capítulo 8. Estudio 2. Perfiles de padres y madres en el ocio digital: supervisión parental y competencias parentales

1. Introducción

El aumento en el uso de los dispositivos y servicios digitales entre adolescentes, particularmente para actividades de ocio digital (INE, 2022), ha planteado la necesidad de que los padres y las madres adquieran competencias específicas relacionadas con la crianza en esta era digital, debido a que son los/las principales responsables del bienestar de sus hijos/as, incluso en un entorno digital en constante evolución (Gil y Alemán, 2023a; Livingstone et al., 2017; Sánchez-Martínez y Ricoy, 2018). Además, a pesar de la creencia generalizada de que los nativos digitales poseen habilidades innatas en el ámbito digital, es importante destacar que el uso de las herramientas digitales no está exento de riesgos, como el ciberacoso, el fraude cibernético y la exposición a contenido inapropiado, entre otros (Garmendia et al., 2019; ONTSI, 2022; Prensky, 2001; Sánchez-Caballé et al., 2020). Por lo tanto, es esencial que niños, niñas y adolescentes aprovechen los beneficios y oportunidades que ofrece la esfera virtual, al mismo tiempo que se asegura su seguridad en línea (Loveless y Williamson, 2017).

En este contexto, autores como Blázquez (2017) enfatizan en la importancia de la participación activa de los padres y madres en las experiencias en línea de sus hijos/as como una estrategia clave para protegerlos de posibles amenazas. A este respecto, el co-uso, es decir, la participación conjunta en actividades digitales es una de las estrategias que los/las progenitores/as están empleando para respaldar, regular y supervisar el uso de las TIC por parte de sus hijos/as (Nikken y Jansz, 2006). Esta práctica no solo fomenta un entorno de aprendizaje compartido, sino que también fortalece los lazos familiares y promueve un uso más seguro y responsable de las tecnologías en la vida cotidiana (Belmonte et al., 2021a). Sin embargo, investigaciones como la realizada por Çetinkaya y Sütçü (2016), Livingstone y Blum-Rose (2020) y Livingstone y Haddon, (2009) han identificado la existencia de padres y madres poco familiarizados/as con la tecnología digital y, por ende, con escasas competencias digitales. Esta falta de familiaridad repercute negativamente en la supervisión parental, ya que estas figuras parentales afirman sentirse inseguras y ansiosas a la hora de orientar a sus hijos/as en el uso responsable de las TIC debido a su desconocimiento, lo que a menudo los lleva a restringir su uso en lugar de participar activamente con ellos/as en las actividades en línea.

No obstante, la participación activa de los padres y las madres en el ocio digital, tanto compartiéndolo con sus hijos/as como disfrutándolo de manera individual, desempeña un papel fundamental en la promoción de competencias digitales. De hecho,

el ocio digital se considera una herramienta crucial para la inclusión digital en la actualidad, ya que proporciona la oportunidad de desarrollar las habilidades necesarias para comprender mejor el entorno digital en el que crecen sus hijos/as, lo que facilita una supervisión más efectiva, a la vez que les brinda múltiples ventajas y beneficios en términos de salud, bienestar social y desarrollo cognitivo (Ballard y Spencer, 2022; Bediou et al., 2018; García-Naveira et al., 2018; Gil et al., 2022a; Gutiérrez et al., 2013; Mojica et al., 2021; Nikken y Jansz, 2006).

En relación con lo mencionado anteriormente, autores como Walker et al. (2011) y Wu et al. (2020) han destacado que la actitud de los padres y las madres hacia las TIC y su percepción de autoeficacia, que se refiere a la creencia en la propia capacidad para utilizar con éxito la tecnología, también desempeñan un papel fundamental en la crianza digital. A su vez, uno de los aspectos menos explorados en investigaciones previas sobre mediación parental es el grado en que las figuras parentales utilizan los dispositivos y servicios digitales, así como su finalidad (Nikken, 2017). Sin embargo, de acuerdo con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), los padres y las madres son modelos a seguir fundamentales para sus hijos/as. Niños, niñas y adolescentes observan y aprenden de los comportamientos de sus figuras parentales, incluyendo sus hábitos y preferencias mediáticas (Kucirnova y Sakr 2015; Plowman et al. 2008). Por lo tanto, investigar cómo los padres y las madres utilizan las TIC proporciona una visión importante sobre cómo los hijos y las hijas pueden estar modelando sus propios comportamientos digitales.

Hasta ahora se ha investigado ampliamente el perfil de usuarios adultos/as (Chiu-Ju, 2019; Pantelaki et al., 2023) e incluso de adolescentes (Gómez et al., 2017) en relación con las TIC, utilizando análisis de clases latentes para comprender mejor sus patrones de uso. Sin embargo, esta investigación a menudo pasa por alto si estos adultos/as son padres o madres. Además, es relevante destacar que de los escasos estudios existentes que han investigado el uso de las TIC por parte de los padres y las madres (Walker et al., 2011; Wu et al., 2020; Yaman et al., 2022), ninguno analiza el componente del ocio digital, a pesar de su notable importancia en la sociedad actual (Bryce, 2013; Cuenca y Goytia, 2012) y en la familia, en particular (Agate et al., 2007; Hornberger et al., 2010; Zabriskie y McCormick, 2001).

Asimismo, no suelen considerar otras variables igualmente significativas que podrían arrojar luz sobre el impacto de las TIC en la dinámica familiar, como, por ejemplo, las habilidades parentales relacionadas con la supervisión de las actividades que

sus hijos/as realizan en el ámbito digital, así como en la orientación de sus hijos/as en el uso de las TIC. Por tanto, el objetivo principal de este estudio, tal y como se muestra en el apartado “2.2. Objetivos específicos” del capítulo 4, es identificar subgrupos de padres y madres con patrones diferenciados en cuanto a su uso de las TIC, su percepción del ocio digital y su grado de participación en estas actividades, tanto en compañía de sus hijos/as como de forma individual. Además, se busca determinar las diferencias en términos de supervisión y competencias parentales entre estos subgrupos, con el fin de ofrecer una visión más completa de la influencia de las TIC en la vida familiar y en la crianza de los hijos/as. En línea con este propósito, también se busca profundizar en los factores subyacentes que contribuyen a la formación de los perfiles parentales identificados cuantitativamente, explorando las experiencias, actitudes y percepciones de los padres y las madres con respecto a este fenómeno complejo y multidimensional.

2. Método

Tal y como se justifica en el apartado “1. El marco de los métodos mixtos” del capítulo 4, en este estudio se adoptó un enfoque mixto que combina técnicas cuantitativas con técnicas cualitativas.

2.1. Participantes

Las características completas de los/las participantes se encuentran detalladas tanto en el apartado “1. Participantes” del capítulo 5 como en el apartado “2. Participantes” del capítulo 6. De forma sucinta, para la parte cuantitativa de este estudio participaron un total de 1200 madres (79.4%) y padres (20.6%) residentes en España con hijos/as adolescentes entre los 11 y 17 años. La edad promedio de estas figuras parentales fue de 46.61 años, abarcando un rango desde los 28 hasta los 69 años. En cuanto a las características educativas y laborales, el 43.4% de los participantes tenía estudios universitarios, y el 75.9% se encontraba trabajando en el momento de la investigación. Además, un 77.7% informó ser parte de una familia heteroparental (ver tabla 6).

Para la parte cualitativa, se llevaron a cabo tres Grupos Focales en los cuales participaron un total de 19 padres y madres con al menos un/una hijo/a de entre 11 y 17 años (57.89% hombres; 42.11% mujeres) residentes en la isla de Gran Canaria (Islas Canarias, España). La edad de los/las participantes varió entre 33 y 66 años. En cuanto al nivel educativo, el 36.84% indicó tener estudios universitarios y/o de postgrado. En lo

que respecta a la composición familiar, el 57.89% manifestó pertenecer a una familia heteroparental (ver tablas 13 y 14).

2.2. Instrumentos

Para llevar a cabo la parte cuantitativa de este estudio, se desarrolló un cuestionario dirigido a padres y madres con hijos/as en la adolescencia, compuesto por dos secciones (ver Anexo 1). La primera se centró en recopilar información sociodemográfica de los/las participantes, incluyendo datos como el sexo, la edad, el lugar de residencia, el nivel educativo, la situación laboral y la estructura familiar de los/las participantes. Estos datos serán fundamentales para el análisis de este estudio. En la segunda sección, se incorporaron las escalas detalladas en el apartado “2. Instrumentos” del capítulo 5, cuyo proceso de validación se describe en el Estudio 1. Por lo tanto, en este estudio se emplearon todas las dimensiones que integran las siguientes escalas:

- Escala de Uso de las TIC (Gil et al., 2020).
- Escala de Actividades de Ocio Digital (Gil et al., 2020). Con respecto a esta escala, es importante señalar que se utilizó exclusivamente la opción de respuesta relacionada con la participación de los padres y las madres en actividades de ocio digital exclusivamente con sus hijos/as y de forma solitaria.
- Escala de Percepción sobre el Ocio Digital (adaptada de Ragheb y Beard, 1982).
- Escala de Supervisión parental (Gil et al., 2020).
- Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales (Gil et al., 2020).

Para la parte cualitativa, con el objetivo de moderar los Grupos Focales, se elaboró una guía temática de preguntas siguiendo las directrices propuestas por Lewis-Beck et al. (2004). Esta guía se encuentra disponible en el apartado “3.1. Diseño de la guía de preguntas” del capítulo 6. Algunas de las preguntas planteadas fueron: *¿De qué forma los dispositivos y servicios digitales están presentes en vuestro día a día?; ¿Cómo creen que han impactado en vuestra vida familiar?; ¿Consideran que los dispositivos y servicios digitales han transformado vuestras prácticas de ocio?* (ver tabla 15).

2.3. Procedimiento

El procedimiento seguido para la recopilación de datos y la realización de este estudio se explican tanto en el apartado “3. Procedimiento” del capítulo 5 como en el apartado “3. Procedimiento” del capítulo 6.

2.4. Análisis de datos

En el apartado “4. Análisis de datos” del capítulo 5 y en el apartado “4. Análisis de datos” del capítulo 6, se detallan los análisis realizados para alcanzar los objetivos específicos de este estudio. No obstante, a continuación, se ofrecerá una descripción pormenorizada de los análisis realizados.

Con respecto a las técnicas y medidas relacionadas con la parte cuantitativa del estudio, en primer lugar, se llevó a cabo un análisis de clases latentes mediante el software LatentGold V.6.0 para identificar subgrupos de padres y madres con hijos/as adolescentes que presentan patrones diferenciados en el uso de las TIC, su percepción de las actividades de ocio digital y su participación en dichas actividades, tanto en compañía de sus hijos/as como de forma individual.

Para evaluar la parsimonia y la bondad de ajuste de los modelos, se consideraron los siguientes criterios: la entropía, el Criterio de Información Bayesiano (BIC), el Criterio de Información de Akaike (AIC) y el AIC3, todos basados en el logaritmo de la verosimilitud ($\log L$) (Villarejo-Ramos et al., 2016; Wang et al., 2017) además del número de parámetros estimados (N_{par}), el p-valor y el error de clasificación (Vermunt y Magidson, 2005; Peral et al., 2011). No obstante, se otorgó prioridad a la interpretación teórica al evaluar los criterios estadísticos. Además, para considerar una clase como representativa, se estableció un requisito mínimo de 100 personas agrupadas en cada una de las clases identificadas (Weller et al., 2020). La relevancia de las variables utilizadas en la segmentación de clases latentes se evaluó mediante el test de Wald, considerando su significación (Villarejo-Ramos et al., 2016).

Una vez identificadas las clases latentes, se realizaron tablas de contingencia utilizando el estadístico chi-cuadrado para explorar el perfil sociodemográfico de los padres y madres que conforman cada una de las clases identificadas (Agresti, 2018).

Finalmente, se llevaron a cabo análisis de varianza (ANOVAs) para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre las clases latentes encontradas y

la supervisión parental y las competencias parentales. Adicionalmente se realizaron pruebas post-hoc utilizando el procedimiento de Tukey en situaciones en las que se identificaron más de dos subgrupos, con el objetivo de examinar cuáles de estos grupos mostraban diferencias significativas entre sí (Cardinal y Aitken, 2013). El tamaño del efecto se calculó mediante d de Cohen (1988). Estos últimos análisis se realizaron a través del software SPSS V.28.

En relación con la categorización del discurso de los Grupos Focales se empleó el software NVivo Release 1.5, siguiendo una metodología inductiva, conforme al enfoque de Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002).

3. Resultados

A continuación, se abordará exhaustivamente la identificación de las clases latentes, estableciendo vínculos entre las opiniones, vivencias y experiencias compartidas por los padres y las madres que formaron parte de los Grupos Focales. Esta triangulación nos proporcionará una comprensión más profunda de los factores subyacentes asociados a los perfiles encontrados. Para obtener información detallada sobre la categorización del discurso en los Grupos Focales, se recomienda consultar el Estudio 5.

3.1. Identificación de las clases latentes

En primer lugar, para identificar el número óptimo de clústeres, se llevaron a cabo siete modelos, cada uno con un número diferente de clases latentes, desde dos hasta siete (ver tabla 78).

La tabla 78 indica que, al seguir los criterios para evaluar la parsimonia y la bondad de ajuste de los modelos, el modelo conformado por siete clústeres resultó ser el más apropiado. Sin embargo, desde un punto de vista teórico, esta elección carecía de sentido. Por lo tanto, se optó por continuar explorando modelos con un menor número de clases, a pesar de que los valores de estos criterios no alcanzaran la óptima significación estadística. Como resultado, se seleccionó el modelo compuesto por tres clases latentes.

Tabla 78*Evaluación de modelos con diferentes grupos de clases latentes*

Modelos	Entropía	Log-likelihood	BIC(LL)	AIC(LL)	AIC3(LL)	Npar	p-valor	Class.Err.
2 clases	0,8348	-20165.6675	40678.7488	40429.3351	40478.3351	49	0	0,0472
3 clases	0,8074	-19577.3637	39679.393	39302.7274	39376.7274	74	0	0,0859
4 clases	0,8791	-18735.372	38172.6615	37668.7439	37767.7439	99	0	0,0632
5 clases	0,8874	-17951.7633	36782.6961	36151.5266	36275.5266	124	0	0,0665
6 clases	0,8831	-17753.3146	36563.0506	35804.6291	35953.6291	149	0	0,0736
7 clases	0,8798	-17560.1038	36353.8809	35468.2075	35642.2075	174	0	0,0825

Nota. Logaritmo de la verosimilitud (Log-likelihood), Criterio de Información Bayesiano (BIC), Criterio de Información de Akaike (AIC y AIC3), Número de parámetros estimados (Npar), Error de clasificación (Class.Err.)

Conviene aclarar que, aunque el modelo de cuatro clases latentes también tuviera respaldo teórico, implicaba un mayor número de parámetros estimados (Npar) en comparación con el modelo de tres clases latentes. Adicionalmente, otro factor que influyó en la elección del modelo de tres clases en lugar del modelo de cuatro fue la falta de representatividad, ya que uno de los subgrupos dentro del modelo de cuatro clústeres tenía menos de 100 personas.

A continuación, en la tabla 79, se muestra la significancia estadística de las trece variables utilizadas en la segmentación de clases latentes, evaluada a través del test de Wald. En todos los casos, el p-valor fue inferior a .05, lo que respalda la idoneidad de estas trece variables como fundamentos sólidos para la segmentación.

Tabla 79

Parámetros estimados de las variables de segmentación

VARIABLES DE SEGMENTACIÓN	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Wald
Percepción cognitiva sobre el ocio digital	0.23	-0.49	0.26	143,4325***
Percepción conductual sobre el ocio digital	0.04	-0.43	0.40	100,538***
Percepción social sobre el ocio digital	0.24	-0.41	0.16	113,35***
Percepción del tiempo sobre el ocio digital	0.002	-0.22	0.22	25,7072***
Uso lúdico y de ocio de las TIC	0.04	-0.77	0.73	698,9894***
Uso instrumental de las TIC	0.15	-0.76	0.62	369,4526***
Juego online en solitario	-0.13	-0.48	0.62	109,4315***
Juego online junto con los/las hijos/as	-0.12	-0.51	0.63	154,4063***
Actividades culturales online en solitario	0.22	-0.88	0.65	399,358***
Actividades culturales online junto con los/las hijos/as	0.18	-0.75	0.57	327,8044***
Actividades de entretenimiento online en solitario	0.15	-1.29	1.14	739,9294***
Actividades de entretenimiento online junto con los/las hijos/as	0.12	-1.22	1.10	632,3741***

Nota. ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Es importante mencionar que en el modelo de 3 clases latentes la distribución en frecuencia y porcentaje de participantes fue: clúster 1 (n=494; 39.61%), clúster 2 (n=377; 31.88%) y clúster 3 (n=329; 28.51%).

El clúster 1 se está conformado por padres y madres que exhiben puntuaciones moderadas en todas las variables de segmentación, resaltando la percepción conductual sobre el ocio digital. Se ha denominado a este grupo "Instrumentales". En contraste, el clúster 2 está compuesto por participantes con puntuaciones bajas en todas las variables, siendo identificados como "Pasivos digitales". No obstante, este clúster presenta una puntuación moderada en la percepción del tiempo dedicado al ocio digital. El clúster 3 alberga figuras parentales con puntuaciones altas en todas las variables y ha sido

nombrado "Activos digitales". Este grupo destaca por su propensión a participar en actividades de entretenimiento en línea de manera individual (ver tabla 80).

Tabla 80

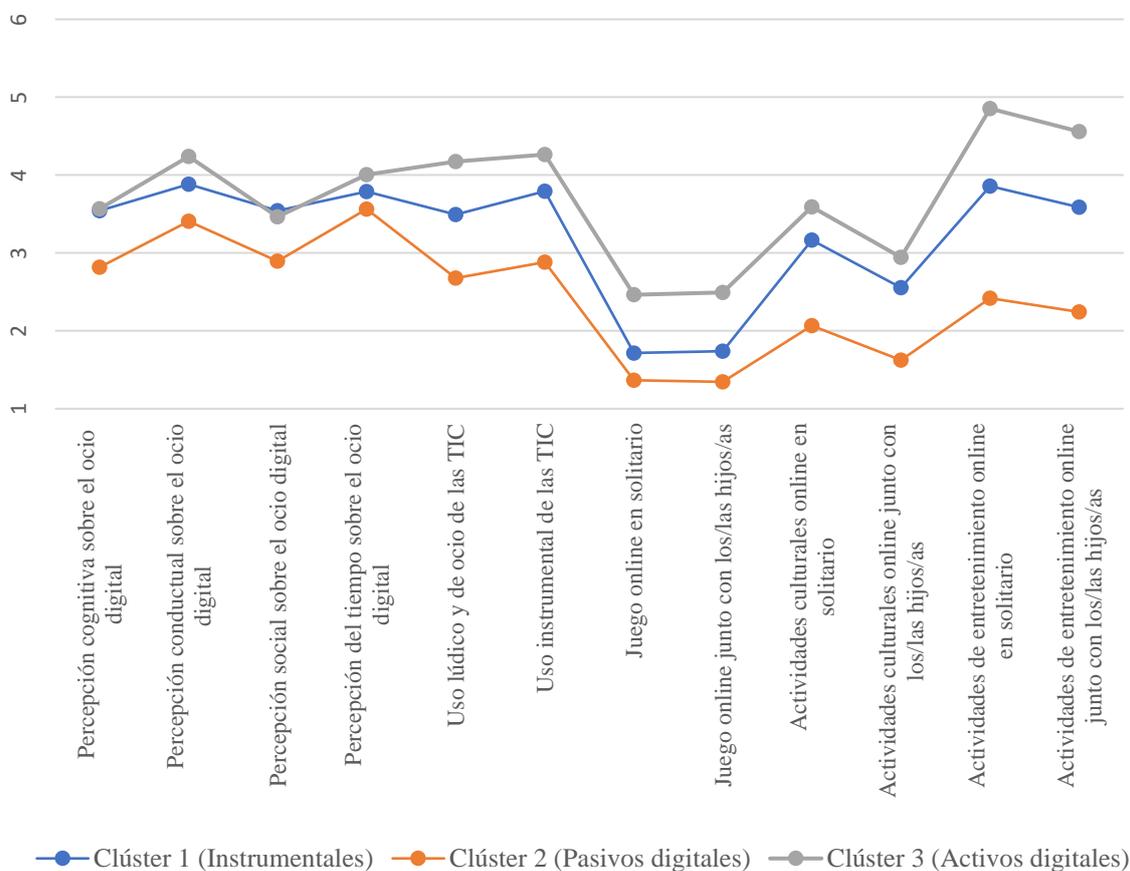
Puntuaciones medias de las variables de segmentación

Variables de segmentación	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3
Percepción cognitiva sobre el ocio digital	3.54	2.82	3.57
Percepción conductual sobre el ocio digital	3.89	3.41	4.24
Percepción social sobre el ocio digital	3.54	2.89	3.47
Percepción del tiempo sobre el ocio digital	3.79	3.56	4.01
Uso lúdico y de ocio de las TIC	3.49	2.68	4.18
Uso instrumental de las TIC	3.79	2.88	4.26
Juego online en solitario	1.72	1.36	2.46
Juego online junto con los/las hijos/as	1.74	1.35	2.49
Actividades culturales online en solitario	3.17	2.07	3.59
Actividades culturales online junto con los/las hijos/as	2.55	1.62	2.95
Actividades de entretenimiento online en solitario	3.86	2.42	4.85
Actividades de entretenimiento online junto con los/las hijos/as	3.59	2.24	4.56

En la figura 12, se muestra una representación gráfica de estos clústeres.

Figura 12

Representación gráfica de los clústeres identificados según puntuaciones medias de las variables de segmentación



3.2. Análisis del perfil sociodemográfico de las clases latentes identificadas

En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de tablas de contingencia utilizando la prueba de chi-cuadrado para comparar las proporciones de participantes en cada clúster, en función de sus variables sociodemográficas. Los resultados revelaron diferencias significativas en relación con la edad, el lugar de residencia, el nivel educativo y la situación laboral de los/las participantes. Sin embargo, no se observaron diferencias significativas en función del sexo ni la estructura familiar (ver tabla 81).

Tabla 81

Tabla de contingencia de los clústeres en función de las variables sociodemográficas de los/las participantes

	Clúster 1		Clúster 2		Clúster 3		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Sexo								
Mujer	385	77.9	307	81.4	261	79.3	953	79.4
Hombre	109	22.1	70	18.6	68	20.7	247	20.6
Edad *								
28-44 años	143	29.2	121	32.3	125	38.6	389	32.7
45-49 años	196	40.1	140	37.3	123	38	459	38.6
50-69 años	150	30.7	114	30.4	76	23.5	340	28.6
Lugar de residencia*								
Ciudad	280	56.7	177	46.9	178	54.1	635	52.9
Pueblo	167	33.8	161	42.7	114	34.7	442	36.8
Zona rural	47	9.5	39	10.3	37	11.2	123	10.3
Nivel de estudios**								
SE-Primaria	15	3	24	6.4	8	2.4	47	3.9
ESO	29	5.9	39	10.3	25	7.6	93	7.8
FP Medio	41	8.3	28	7.4	26	7.9	95	7.9
FP superior y bachillerato	125	25.3	113	30	74	22.5	312	26
Diplomatura y grado universitario	226	45.7	142	37.7	153	46.5	521	43.4
Postgrado	58	11.7	31	8.2	43	13.1	132	11
Situación laboral***								
Desempleado/a	69	14.2	95	25.7	50	15.8	214	18.3
ERTE	16	3.3	8	2.2	18	5.7	42	3.6
Trabajo por cuenta propia	56	11.5	46	12.5	46	14.6	148	12.6
Trabajo por cuenta ajena	345	71	220	59.6	202	63.9	767	65.5
Tipología familiar								
Familia monoparental	56	11.7	56	15.3	40	12.6	152	13.1
Familia heteroparental	393	82	285	77.7	254	79.9	932	80.1
Familia reconstituida	30	6.3	26	7.1	24	7.5	80	6.9

Nota. ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05

Concretamente, el 38.6% de los/las participantes pertenecientes al clúster 3 “Activos digitales”, se caracterizan por ser jóvenes, con edades comprendidas entre los 28 y 44 años ($\chi^2(4)=9.85$; $p=0.043^*$), con un tamaño de efecto ínfimo ($d=.18$). En contraste, la mayoría de las figuras parentales que forman parte del clúster 1 “Instrumentales”, y 2 “Pasivos digitales”, tienen edades comprendidas entre 45 y 49 años (40.1% y 37.3%, respectivamente). En lo que respecta al lugar de residencia, se observa una mayor presencia de padres y madres que viven en áreas urbanas en todos los clústeres ($\chi^2(4)=9.71$; $p=.046^*$), con un tamaño de efecto ínfimo ($d=.18$). De manera similar, aquellos/as que poseen alguna diplomatura o grado universitario ($\chi^2(10)=26.67$; $p=.003^{**}$), con un tamaño de efecto pequeño ($d=.30$), y aquellos/as que están trabajando por cuenta ajena ($\chi^2(6)=28.55$; $p\leq.000^{***}$), con un tamaño de efecto pequeño ($d=.31$), se encuentran en una proporción superior en los distintos clústeres.

3.3. Análisis de variaciones en la Supervisión y Competencias parentales entre las clases latentes identificadas

Finalmente, con el fin de analizar posibles diferencias en los niveles de supervisión y competencias parentales entre los/las participantes de los tres clústeres identificados, se llevaron a cabo análisis de varianza (ANOVAs)

Con respecto a la supervisión parental, en la tabla 82, se observan diferencias significativas con respecto al factor de Apertura ($F_{(2,1196)}=5.36$; $p=.005$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.21$); Control ($F_{(2,1171)}=5.47$; $p=.004$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.23$); Supervisión del ocio nocturno ($F_{(2,933)}=5.35$; $p=.005$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.24$) y Supervisión del ocio digital ($F_{(2,1175)}=5.84$; $p=.003$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.24$). Sin embargo, no se observan diferencias significativas en el factor de Supervisión educativa.

Tabla 82

ANOVA de los factores de la Escala de Supervisión parental en función de los clústeres identificados

Factor	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	F	p-valor	d Cohen
APERTURA	4.72 (.96) 494	4.72 (1.09) 375	4.93 (.86) 328	5.36	.005**	.21
CONTROL	5.26 (.82) 484	5.23 (.91) 362	5.42 (.71) 326	5.47	.004**	.23
SEDU	5.01 (.82) 494	5.09 (.87) 374	5.15 (.80) 328	2.75	.064	-
SOCIONOC	5.07 (.96) 384	5.06 (1.11) 287	5.30 (.94) 263	5.35	.005**	.24
SOCIODIG	4.64 (1.09) 484	4.73 (1.09) 365	4.89 (.95) 327	5.84	.003**	.24

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². Apertura (APERTURA), Control (CONTROL), Supervisión educativa (SEDU), Supervisión del ocio nocturno (SOCIONOC), Supervisión del ocio digital (SOCIODIG)

Según las pruebas post hoc, los/las progenitores/as del clúster 3 “Activos digitales”, informan de una mayor Apertura, con respecto a los/las que pertenecen al clúster 1 “Instrumentales” ($\bar{x}_{Clúster 3}=4.93$; $\bar{x}_{Clúster 1}=4.72$; $p=.008$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.23$) y con respecto a los/las que pertenecen al clúster 2 “Pasivos digitales” ($\bar{x}_{Clúster 3}=4.93$; $\bar{x}_{Clúster 2}=4.72$; $p=.014$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.21$). A su vez, también informan de un mayor Control con respecto a los/las que pertenecen al clúster 1 “Instrumentales” ($\bar{x}_{Clúster 3}=5.42$; $\bar{x}_{Clúster 1}=5.26$; $p=.019$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.21$) y con respecto a los/las que pertenecen al clúster 2 “Pasivos digitales” ($\bar{x}_{Clúster 3}=5.42$; $\bar{x}_{Clúster 2}=5.23$; $p=.006$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.23$). Asimismo, informan de una mayor Supervisión del ocio nocturno con respecto a los/las que pertenecen al clúster 1 “Instrumentales” ($\bar{x}_{Clúster 3}=5.30$; $\bar{x}_{Clúster 1}=5.07$; $p=.012$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.24$) y con respecto a los/las que

pertencen al clúster 2 “Pasivos digitales” ($\bar{x}_{(Clúster\ 3)}=5.30$; $\bar{x}_{(Clúster\ 2)}=5.06$; $p=.011$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.23$). Además, los/las participantes del clúster 3 “Activos digitales”, a diferencia de los/las del clúster 1 “Instrumentales”, informan de una mayor Supervisión del ocio digital ($\bar{x}_{(Clúster\ 3)}=4.89$; $\bar{x}_{(Clúster\ 1)}=4.64$; $p=.002$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.24$).

En relación con las competencias parentales de los/las participantes pertenecientes a los diferentes clústeres, se observan diferencias significativas en la Organización del escenario educativo familiar ($F_{(1,1199)}=16.50$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.42$); Búsqueda de apoyo formal e informal ($F_{(1,1199)}=8.98$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.31$) y Desarrollo personal y resiliencia ($F_{(1,1199)}=11.01$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.35$). Sin embargo, no se observan diferencias significativas en la Competencia educativa (ver tabla 83).

Tabla 83

ANOVA de los factores de la Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales en función de los clústeres identificados

Factor	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	F	p-valor	d Cohen
ORGEDU	5.16 (.65) 494	5.05 (.74) 377	5.33 (.54) 329	16.50	.000***	.42
APOYO	3.50 (1.23) 494	3.26 (1.28) 377	3.65 (1.27) 329	8.98	.000***	.31
EDU	4.50 (.99) 494	4.45 (1.08) 377	4.63 (1.07) 329	2.73	.065	-
DPYR	4.93 (.61) 494	4.84 (.81) 377	5.08 (.59) 329	11.01	.000***	.35

Nota¹. *** $p\leq.001$; ** $p\leq.01$; * $p\leq.05$

Nota². Organización del escenario educativo familiar (ORGEDU), Búsqueda de apoyo formal e informal (APOYO), Competencia educativa (EDU), Desarrollo personal y resiliencia (DPYR)

Según las pruebas post hoc, por un lado, los/las progenitores/as del clúster 3 “Activos digitales”, informan de una mayor Organización del escenario educativo familiar, con respecto a los/las que pertenecen al clúster 1 “Instrumentales” ($\bar{x}_{(Clúster\ 3)}=5.33$; $\bar{x}_{(Clúster\ 1)}=5.16$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.28$) y con respecto a los/las que pertenecen al clúster 2 “Pasivos digitales” ($\bar{x}_{(Clúster\ 3)}=5.33$; $\bar{x}_{(Clúster\ 2)}=5.05$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.43$). A su vez, los/las que pertenecen al clúster 1 “Instrumentales”, a diferencia de los/las que pertenecen al clúster 2 “Pasivos digitales”, informan de una mayor Organización del escenario educativo familiar, ($\bar{x}_{(Clúster\ 1)}=5.16$; $\bar{x}_{(Clúster\ 2)}=5.05$; $p=.035$), con un tamaño del efecto ínfimo ($d=.16$).

Por otro lado, los padres y las madres que pertenecen al clúster 2 “Pasivos digitales”, informan de una menor Búsqueda de apoyo formal e informal, con respecto a

los/las que pertenecen al clúster 1 “Instrumentales” ($\bar{x}_{(Clúster\ 2)}=3.26$; $\bar{x}_{(Clúster\ 1)}=3.50$ $p=.016$), con un tamaño del efecto ínfimo ($d=.19$) y con respecto a los/las que pertenecen al clúster 3 “Activos digitales” ($\bar{x}_{(Clúster\ 2)}=3.26$; $\bar{x}_{(Clúster\ 3)}= 3.65$ $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.31$)

A su vez, los/las que pertenecen al clúster 3 “Activos digitales”, informan de un mayor Desarrollo personal y resiliencia, con respecto a los/las que pertenecen al clúster 1 “Instrumentales” ($\bar{x}_{(Clúster\ 3)}=5.08$; $\bar{x}_{(Clúster\ 1)}=4.93$; $p=.007$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.25$) y con respecto a los/las que pertenecen al clúster 2 “Pasivos digitales” ($\bar{x}_{(Clúster\ 3)}=5.08$; $\bar{x}_{(Clúster\ 2)}=4.84$; $p\leq.000$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.34$).

Considerando los resultados presentados anteriormente y reconociendo que la edad es un factor determinante en la configuración de los clústeres, particularmente en el clúster 3 "Activos digitales", donde se encuentran los padres y las madres más jóvenes, es crucial establecer conexiones con los hallazgos cualitativos de los Grupos Focales. Si consultamos la tabla 95 del Estudio 5, que detalla la jerarquía de categorización del discurso en los Grupos Focales, se observa que los/las participantes discutieron sobre los desafíos que enfrentan tanto para acceder y usar las TIC como para supervisar las actividades en línea de sus hijos/as. El análisis de estas categorías cualitativas emergentes destaca que “la brecha digital” relacionada con la edad se percibe como uno de los principales obstáculos para ejercer una parentalidad efectiva en la era digital.

Concretamente, perciben que sus hijos/as han crecido en una era donde el acceso y uso de las tecnologías ha sido parte integral de su vida cotidiana desde siempre. Por el contrario, a medida que el desarrollo de las TIC ha avanzado, ellos/ellas han tenido que adaptarse al mundo digital de manera gradual. Algunos/as incluso mencionan haber experimentado un acceso "tardío" a la tecnología, en algunos casos, incluso después de que sus hijos/as ya estuvieran utilizando los dispositivos digitales. Esto ha llevado a que sientan que están en desventaja en comparación con las generaciones más jóvenes en lo que respecta al acceso a las TIC. Este sentimiento fue expresado por un padre de 53 años, quien señaló que esta percepción de desventaja dificulta la supervisión digital adecuada al sentir que desconoce este mundo:

¿Cómo van a poder orientarles si ni saben? A mí nunca se me olvidará el caso de mi padre en paz descansa, cuando teníamos un video en mi casa, yo tenía que ir a darle al play porque él no había visto un aparato electrónico de botones, rara

vez en su vida, ¿entiendes? Entonces yo ahora me veo cuando ellos están en el ordenador como cuando mi padre, le tenía que dar al play (P1, hombre, 53 años, GF2)

Otra participante de 56 años compartió su experiencia, poniendo de manifiesto que desconoce el potencial o el propósito para el cual utilizan sus hijos/as las TIC:

Desde que les compré, por ejemplo, una Play o una Nintendo, yo no sabía que por ahí se comunicaban con los demás compañeros y los veías hablando y alucinabas ¿no? Como se estaban hablando y jugando y el handbook y otros medios de comunicación que yo ni conocía (P2, mujer, 56 años, GF3)

Asimismo, el análisis del discurso por edad reveló que el 64.71% de las evidencias referidas a este grupo se encuentran codificadas en la subcategoría de "uso moderado o bajo"(ver tabla 98). En este sentido, el testimonio de un padre invita a pensar que aún existen figuras parentales en este rango de edad que no utilizan las TIC de forma cotidiana:

Digitalmente me cuesta pensar en...en cosas que haga solo (P5, hombre, 50 años, GF2)

Además, son los padres y las madres de mayor edad quienes en el discurso manifestaron mayores dificultades para definir qué entendían por ocio digital o incluso expresaron preferir las formas tradicionales de ocio. Si hacían actividades de esta índole era principalmente motivados/as por los/las hijos/a, tal y como expresó un padre de 51 años:

Yo no hago nada de ocio con... con... quiero decir, yo voluntariamente sí que comparto con mis hijos, pero yo coger el móvil y empezar a... nada, para nada (P4, hombre, 51 años, GF2).

Lo expuesto hasta aquí sugiere que las personas de mayor edad podrían adoptar un enfoque pasivo o instrumental en el uso de las TIC para abordar las tareas cotidianas, limitándose a buscar ayuda solo cuando se enfrentan a dificultades específicas, como este mismo padre expresó:

Yo cuando tengo una duda, me peleo 20 minutos con mi portátil, al final me rindo y le digo a mi hijo "mira, ¿qué pasó aquí?" (P4, hombre, 51 años, GF2)

Esta actitud podría estar motivada por la necesidad de cumplir con las demandas laborales que exigen cierto grado de familiaridad con la tecnología. Sin embargo, este enfoque no se traduce necesariamente en una participación activa frente al impacto que las TIC tienen en la dinámica familiar. A pesar de requerir la asistencia de los hijos/as para cuestiones específicas, no parece haber una intención de aprovechar estas tecnologías para establecer momentos de ocio digital compartido en familia o para adoptar una parentalidad más alineada con la realidad digital actual.

4. Discusión

En este estudio, el objetivo principal fue identificar subgrupos de padres y madres en función de sus patrones de uso de las TIC, sus percepciones sobre las actividades de ocio digital y su grado de participación en estas actividades, ya fuese en compañía de sus hijos/as o de forma individual. Además, se buscó analizar las diferencias en términos de supervisión y competencias parentales entre estos subgrupos.

Los hallazgos sugieren la existencia de tres perfiles distintos de padres y madres en relación con su uso de las TIC en la vida familiar: "Instrumentales", "Pasivos digitales" y "Activos digitales".

El primer grupo, denominado "Instrumentales", se caracteriza por utilizar regularmente las TIC en su vida cotidiana. Tienen una percepción neutral o moderada del ocio digital y participan en actividades de ocio digital, aunque no tan intensivamente como el tercer grupo, los "Activos digitales". Además, informan de puntuaciones medias altas en la posesión de habilidades parentales relacionadas con la supervisión de las actividades que sus hijos/as realizan en el ámbito digital, así como en la orientación de sus hijos/as en el uso de las TIC. Es importante destacar que este grupo representa la mayoría de la muestra, con un 39.61%, lo que refuerza la evidencia de la influencia significativa de las TIC en la dinámica familiar. Esta tendencia puede explicarse por varios factores, entre ellos, las responsabilidades laborales y administrativas que los impulsan a utilizar internet para gestionar sus cuentas bancarias y para llevar a cabo trámites legales y burocráticos mediante el certificado digital (Gil y Alemán, 2023b). Además, hoy en día, muchas figuras parentales utilizan internet como una fuente esencial de información y recursos para enriquecer su conocimiento en temas relacionados con la crianza de sus hijos/as (Suárez, 2017). También, el ocio familiar desempeña un papel sustancial en el uso activo de internet por parte de los padres y las madres, ya que buscan

actividades de entretenimiento en línea, como ver películas o participar en videojuegos en familia (Gil et al., 2023). Estas actividades tecnológicas, junto con otras que no se han mencionado, están cada vez más integradas en la vida cotidiana de los padres y las madres, lo que refuerza su papel activo en el uso de la tecnología.

El segundo grupo, conocido como "Pasivos digitales", se distingue por su escasa interacción con TIC, una percepción negativa o limitada del ocio digital y una participación mínima en actividades de este tipo. Asimismo, este grupo exhibe puntuaciones significativamente más bajas en las competencias parentales relacionadas con la supervisión de las actividades digitales de sus hijos/as, así como en la orientación de estos/estas en el uso de las TIC. En contraste, el tercer grupo, denominado "Activos digitales", está compuesto por padres y madres que participan activamente en actividades digitales, tienen una percepción positiva del ocio digital y se involucran tanto individualmente como en compañía de sus hijos/as en estas actividades. Este grupo informa tener habilidades parentales sólidas relacionadas con la supervisión de las actividades de sus hijos/as en el ámbito digital y en la orientación de los/las mismos/as en el uso de las TIC. Estos resultados confirman la hipótesis 1 planteada en el apartado "3. Hipótesis de la investigación" del capítulo 4.

De acuerdo con la literatura científica, la identificación de estos grupos parentales guarda similitud con una investigación previa realizada por Walker et al. (2011), quienes también identificaron tres subgrupos principales de padres y madres usuarios/as de las TIC con hijos/as adolescentes con una media de edad 14.41 años. En el estudio mencionado los subgrupos se definieron en función de su frecuencia de actividad en línea, los dispositivos que utilizaban y su actitud hacia la tecnología. A estos subgrupos identificados se les dio los nombres de "En medio del camino" (Middle of the Road), "Activos" (Active) y "Limitados" (Limited), siendo el primero el más representativo. Estos subgrupos variaban desde aquellos que realizaban una variedad de actividades en línea a diario, utilizaban múltiples dispositivos y tenían una actitud positiva hacia la tecnología, hasta aquellos que accedían a la tecnología con poca frecuencia, usaban pocos tipos de dispositivos y tenían una actitud negativa hacia ella. Así pues, se puede decir que las características del subgrupo "En medio del camino" se asemejan de manera notable a las de nuestro grupo "Instrumentales".

Asimismo, investigaciones más recientes, como la realizada por Wu et al. (2020), también han identificado tres perfiles distintos de padres y madres con hijos/as entre los

12 y 14 años. Estos perfiles se denominaron "usuarios conformes" (compliant users), "usuarios inactivos" (quiescent users) y "usuarios activos" (active users). En esta investigación, se evaluó el dominio de las TIC por parte de las figuras parentales, incluyendo aspectos como su propio uso de dispositivos y servicios digitales, actitudes hacia estas herramientas, autoeficacia y participación en la regulación del uso de las TIC por parte de sus hijos/as. El perfil más común en este estudio fue el de "usuarios conformes", caracterizado por mostrar un nivel básico en todas las variables relacionadas con su competencia en el ámbito de las TIC. Estos padres y madres utilizan las TIC de manera ocasional, mantienen una actitud neutral hacia ellas y tienen una autoeficacia moderada en su uso. Además, brindan un apoyo activo a sus hijos/as en asuntos relacionados con las TIC y, de manera ocasional, establecen normas para regular su uso. Este perfil guarda una marcada similitud con el grupo "Instrumentales" identificado en nuestro estudio.

Conviene subrayar que, si bien es cierto que los datos proporcionados hasta este punto brindan una comprensión detallada de cómo las familias interactúan con la tecnología en la actualidad, es relevante destacar, tal como señala Wu et al. (2020), que la mayoría de los estudios que han investigado el dominio de las TIC por parte de los padres y madres, así como su actitud hacia estas tecnologías y su papel en la mediación del uso de las TIC por parte de sus hijos/as, han asumido que las figuras parentales son homogéneas en cuanto a estas características, sin considerar sus diferencias individuales. Sin embargo, autores como Baker et al. (2017) sostienen que las variables sociodemográficas, especialmente las relacionadas con el sexo, la edad y el nivel educativo, influyen de manera significativa en todos estos aspectos.

En esta línea, los resultados indican que, a pesar de ser el grupo menos numeroso en la muestra (28.51%), los "Activos Digitales" merecen una atención especial debido a sus características particulares. La relevancia de este grupo radica en que formar parte de él no solo enriquece la propia experiencia digital de los padres y las madres, sino que también les proporciona las herramientas y el conocimiento necesarios para desempeñar un papel más efectivo en la crianza de sus hijos/as en la era digital. Así pues, siguiendo los datos del presente estudio, estas figuras parentales son en su mayoría madres jóvenes que residen en áreas urbanas, poseen al menos una diplomatura o grado universitario, están activas laboralmente y provienen de familias heteroparentales. Este hallazgo

confirma la hipótesis 2 planteada en el apartado “3. Hipótesis de la investigación” del capítulo 4.

Este perfil se relaciona de manera significativa con los resultados de estudios previos que han identificado diversas tipologías de usuarios de internet. Por ejemplo, en el estudio de Chiu-Ju (2019), se identificaron cuatro tipologías: los "usuarios de ocio", quienes participaban en cursos en línea y utilizaban el comercio electrónico, redes sociales y software de comunicación; los "usuarios esporádicos," con comportamientos ocasionales y poco frecuentes en Internet; los "usuarios instrumentales," que utilizaban Internet para buscar información financiera y económica, noticias, y temas de salud y alimentación, y los "usuarios ansiosos," que participaban en casi todos los aspectos del uso de internet.

En particular, los "Activos Digitales" en nuestro estudio presentan similitudes notables con la tipología de "usuarios de ocio" identificada por Chiu-Ju (2019). Esta tipología estaba compuesta principalmente por mujeres con niveles educativos elevados, una amplia experiencia en el uso de internet, una percepción más positiva de la utilidad de la tecnología y una mayor participación en actividades sociales en línea. Además, es importante señalar que los "usuarios de ocio" tendían a contar con una red de familiares y amigos/as que también se desenvolvían en el entorno digital, lo que podría estar relacionado con su mayor participación en actividades digitales compartidas.

Por su parte, Yaman et al. (2022) llevó a cabo un análisis de conglomerados basado en las percepciones de autoeficacia en la crianza digital, utilizando la Escala de Percepción de la Autoeficacia en la Crianza Digital (Digital Parenting Self-Efficacy Perception Scale-DPSPE) de Yaman et al. (2019), la cual aborda tres factores relacionados con la crianza digital: "Alfabetización digital" (Digital Literacy), "Seguridad digital" (Digital Safety), y "Comunicación digital" (Digital Communication). En este análisis, los/las participantes fueron estratificados según su nivel educativo y experiencia en el uso de internet, lo que condujo a la identificación de tres grupos distintos: el "Grupo Experimentado y Bien Educado" (Experienced Well Educated Group), el "Grupo Experimentado Moderadamente Educado" (Experienced Moderately Educated Group), y el "Grupo Sin Experiencia Menos Educado" (Inexperienced Less-Educated Group).

Es interesante resaltar que los resultados arrojados por Yaman et al. (2022) son consistentes con los hallazgos de nuestro grupo de "Activos Digitales". En ambos casos,

las madres, así como las figuras parentales con un nivel de educación elevado y más jóvenes, exhibieron una percepción más sólida de autoeficacia en la crianza digital.

En primer lugar, con respecto al sexo de los/las progenitores/as, la tendencia de que las madres sean más propensas a ser "Activas Digitales" podría explicarse por estudios recientes que respaldan la idea de que las madres tienden a asumir un papel más activo y mayor responsabilidad en las actividades digitales de sus hijos/as (Anderson, 2016; Ihmeideh y Shawareb, 2014; Livingstone et al., 2018). Sin embargo, en nuestro estudio no se observaron diferencias significativas en función del género de los padres y las madres, lo cual concuerda con el estudio realizado por Nikken (2017). Este autor investigó las características sociodemográficas de cuatro tipos de familias en los Países Bajos (consumidores bajos, moderados, altos y muy altos de medios de comunicación) y encontró que estas no difieren en función del género de las figuras parentales.

En segundo lugar, la literatura científica respalda que el nivel educativo de los padres y las madres influye en su uso de Internet y en su confianza para lidiar con asuntos relacionados con la tecnología en la crianza de sus hijos/as. En general, aquellos con niveles educativos más altos tienden a utilizar Internet con mayor frecuencia y a tener una percepción más sólida de su autoeficacia en la crianza digital (Baker et al., 2017; Yaman et al., 2022).

En tercer lugar, tanto nuestro estudio como el de Yaman et al. (2022) coinciden en que las percepciones de autoeficacia en la crianza digital disminuyen a medida que los padres y madres envejecen, lo que podría relacionarse con la brecha digital generacional. De hecho, observando las características de los/las participantes que pertenecen al grupo de " Activos digitales" y "Pasivos digitales", la edad juega un papel fundamental en la determinación de su ubicación en uno u otro grupo. Este hallazgo también se alinea con el estudio de Walker et al. (2011), quienes encontraron que los padres y las madres más jóvenes tienden a ser "usuarios activos" de internet, mientras que los más mayores tienden a ser "usuarios limitados".

5. Conclusión

- Este estudio se destaca como el primero en profundizar en la relación entre el uso de las TIC por parte de los padres y las madres, su percepción sobre el ocio digital, la participación en actividades digitales en familia o en solitario, así como su nivel de supervisión y competencia parental en el contexto digital.

- Los "Activos Digitales" representan un grupo con un potencial significativo para guiar y apoyar a sus hijos/as en el entorno digital, en concordancia con la literatura científica.
- Factores sociodemográficos, como la edad, emergen como determinantes clave que influyen en la participación activa de los padres en actividades de ocio digital y, por ende, en su capacidad para desempeñar un papel activo en la crianza digital.
- La importancia de diseñar intervenciones específicas dirigidas a integrar a padres y madres en el grupo de "Activos Digitales" se subraya para asegurar su participación efectiva en la crianza en la era digital.
- Conforme a las recomendaciones de Wu et al. (2020), se destaca la necesidad de centrar las intervenciones en mejorar la competencia digital de las figuras parentales.
- Investigaciones previas sugieren que muchos padres y madres carecen de conocimientos sobre cómo utilizar ciertos dispositivos y servicios digitales, limitando su capacidad para guiar la alfabetización digital de sus hijos/as (Çetinkaya y Sütçü, 2016; Livingstone y Blum-Rose, 2020; Livingstone y Haddon, 2009).
- En base a los hallazgos de este estudio, se recomienda priorizar la atención en aquellos/as padres y madres etiquetados/as como "Pasivos digitales".
- Asimismo, se sugiere fortalecer las habilidades digitales del grupo de los "Instrumentales" para maximizar su capacidad de apoyo en la crianza en la era digital.
- Para abordar esta cuestión, se propone que los gobiernos establezcan colaboraciones con organizaciones comunitarias locales y escuelas para proporcionar capacitación en competencias digitales a los padres y las madres.
- Esta colaboración no solo mejoraría la autoeficacia de las figuras parentales en el uso de la tecnología, sino que también fomentaría la supervisión del uso de las TIC por parte de los hijos/as en el hogar, proporcionándoles el apoyo adecuado y estableciendo reglas claras.
- Se recomienda que futuros estudios amplíen la gama de variables a analizar, lo que podría conducir a modelos latentes más ajustados y precisos. La inclusión de variables adicionales, como las competencias digitales de los padres y madres, se identifica como crucial para una comprensión más completa.

Capítulo 9. Estudio 3. El papel de la percepción y el uso de las TIC por parte de las figuras parentales en la participación en el ocio digital: un análisis de mediación

1. Introducción

Históricamente, el proceso de socialización ha sido concebido como un flujo unidireccional de transmisión cultural de una generación a la siguiente. Sin embargo, perspectivas contemporáneas han redefinido este enfoque, reconociendo la naturaleza bidireccional de la socialización, en el cual padres, madres e hijos/as influyen recíprocamente en su desarrollo (Kuczynski y Parkin, 2007).

El carácter bidireccional, e incluso ascendente de la socialización, es decir, de hijos/as a padres y madres, se manifiesta de manera prominente en el contexto de la tecnología y la conectividad (Correa 2014, 2015). Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022) y la investigación de Torrecillas-Lacave et al., (2017), los hogares con hijos/as adolescentes exhiben niveles superiores de conectividad en comparación con aquellos que carecen de descendencia. Este hallazgo sugiere que la presencia de un hijo o hija en el hogar ejerce un impacto tanto directo como indirecto en la adopción de medios digitales por parte de sus progenitores y progenitoras (Kennedy et al., 2008). De hecho, siguiendo a Beatty y Talpade (1994), la influencia de los/las adolescentes en las decisiones familiares ha sido ampliamente resaltada en la investigación sobre el comportamiento del consumidor. Estos autores afirman que cuando los/las hijos/as perciben un producto como interesante, tienen la capacidad de ejercer influencia en las decisiones de consumo de sus padres y madres. En consecuencia, de acuerdo con Correa et al. (2015), la atracción y la competencia de los/las jóvenes en las nuevas tecnologías pueden desempeñar un papel significativo en la adopción y uso de los dispositivos y servicios digitales por parte de sus figuras parentales, convirtiéndolos en agentes de cambio social en el entorno familiar. Así pues, autores como Katz (2010) se refieren a este colectivo como "intermediarios tecnológicos", argumentando que los niños niñas y adolescentes median entre sus padres, madres y los medios digitales.

En esta línea, la revisión sistemática llevada a cabo por Gil et al. (2022b) bajo el título "The role of digital leisure in family context with adolescents" ha revelado que la transmisión ascendente de tecnología se produce principalmente a través de actividades de ocio digital. Según estos autores, esto se debe al interés predominante de los/las adolescentes en este ámbito y a su influencia en la adquisición de dispositivos y servicios destinados a estas actividades.

En relación con el ocio digital, diversas investigaciones han destacado el papel fundamental que desempeña la participación en actividades de este tipo en la promoción de la inclusión digital y sociolaboral entre los miembros de la familia. Por un lado, estudios como el de Aguilar et al. (2013) han establecido una relación directa entre la participación en actividades de ocio digital, como los juegos en línea, y el desarrollo de competencias digitales. Por otro lado, Rochat y Armengol (2020) han señalado una conexión entre el ocio digital y las oportunidades laborales, al brindar a las personas experiencias sociales que, a su vez, pueden contribuir a la adquisición y demostración de habilidades interpersonales altamente valoradas en el entorno laboral actual.

Sin embargo, a pesar de que Granic et al. (2014), han encontrado que la participación en actividades de este tipo podría verse obstaculizada por la persistencia de estereotipos negativos en torno a los juegos en línea, como los videojuegos, que a menudo son percibidos por la opinión pública como pasatiempos inútiles o incluso peligrosos, múltiples estudios respaldan la idea de que los aspectos negativos se contrarrestan con efectos beneficiosos, principalmente en los ámbitos cognitivo, emocional y social (Dale y Shawn, 2017; MacRitchie et al., 2022; Rahmani y Boren, 2012; Sook et al., 2017; Wang et al., 2017).

Además, en la literatura científica, uno de los aspectos más apreciados al participar en videojuegos es la diversión que brindan, ya sea de manera individual o compartida con la familia (Osmanovic y Pecchioni, 2015). En el caso de la participación familiar, incluso se ha demostrado que llevar a cabo actividades de este tipo junto con los/las hijos/as puede fortalecer la conexión, fomentar la comunicación y facilitar la creación de recuerdos compartidos, entre otros beneficios (Agate et al., 2007; Alonso et al., 2022; Hornberger et al., 2010; Zabriskie y McCormick, 2001). Esto subraya aún más la importancia de superar los estereotipos negativos en torno a los videojuegos.

Tras lo expuesto anteriormente, es importante destacar que autores como Correa et al. (2015), cuyas investigaciones se centran en la influencia de las hijas e hijos en la adopción de las TIC por parte de las madres y los padres, han reconocido la relevancia de explorar no solo el impacto de la influencia de las hijas e hijos, sino también el papel de otros factores de influencia, como las creencias y el propio uso de las madres y los padres de los medios digitales.

De hecho, investigaciones anteriores han sugerido que la actitud hacia internet es un fuerte predictor de las actividades en línea (Broos y Roe, 2006; Livingstone y Helsper, 2007; Ryan et al., 2006). Esto lleva a la conclusión de que, con el propósito de fomentar una actitud más positiva hacia las TIC, es fundamental que las madres y los padres cuenten con experiencia previa y familiaridad en el uso de la tecnología (Correa, 2010; Eastin y LaRose, 2000). Esto ayudaría a mitigar posibles miedos y a fomentar sus competencias digitales, ya que se ha identificado que las inquietudes de los/las progenitores/as varían de acuerdo con sus propios patrones de uso de tecnologías digitales, así como con su nivel de conocimiento y experiencia en el entorno digital (Livingstone et al., 2017; Yubero et al., 2018). Es en este contexto cuando a menudo los/las hijos/as se convierten en agentes activos, ayudando a que sus padres y madres se familiaricen y experimenten con Internet, lo que, en última instancia, se ha comprobado que aumenta su percepción positiva del uso de Internet y promueve una mayor interacción con este servicio (Correa et al., 2015).

No obstante, a pesar de los avances en la comprensión de los factores que influyen en la adopción de las TIC tanto entre madres y padres como en la población en general (Correa 2014, 2015; Correa et al., 2015; Lanigan, 2009), subsisten brechas en la comprensión de la adopción de las TIC con fines de ocio en este grupo demográfico. Por un lado, esto se debe a que la investigación ha estado principalmente enfocada en el impacto de las TIC en el tiempo libre de los menores y en la población adolescente en general (Iglesias-Caride et al., 2022). Por otro lado, las investigaciones previas sobre la relación entre la familia y los juegos solían presuponer que los padres y las madres no participaban en los juegos en línea (Dralega et al., 2019; Shin y Huh, 2011), lo que llevaba a un escaso interés en este ámbito de estudio. Sin embargo, esta suposición está quedando rápidamente obsoleta, según los últimos datos proporcionados por el INE (2022).

Por tanto, el propósito principal de este estudio es abordar esta falta de estudios en el ámbito, centrándose en examinar la compleja relación que existe entre la percepción de las madres y los padres sobre el ocio digital, su uso de las TIC, su participación en actividades de ocio en compañía de sus hijas e hijos y su involucramiento en actividades de ocio digital de manera individual. Además, se pretende investigar específicamente cómo la participación conjunta en juegos online influye en la participación en solitario por parte de los padres y las madres en actividades de esta índole, a través de la mediación de la percepción sobre el ocio digital y el tipo de uso que hacen de las TIC. Paralelamente,

para enriquecer la comprensión de este fenómeno se explorará las experiencias, actitudes y percepciones de las madres y los padres a fin de captar las narrativas individuales y contextuales que subyacen a las relaciones identificadas cuantitativamente.

Tras el planteamiento de los objetivos, se formularon tres hipótesis fundamentales con el fin de arrojar luz sobre estos aspectos hasta ahora poco explorados, las cuales se muestran en el apartado “2.2. Objetivos específicos” del capítulo 4.

- Hipótesis 1: Dada la influencia de los/las hijos/as en la adopción de las TIC por parte de las madres y los padres, se espera que la participación conjunta en actividades de ocio digital con los/las hijos/as tenga un impacto significativo en su participación en solitario.
- Hipótesis 2: Considerando que la percepción de las personas ante una actividad condiciona su participación, se plantea que la percepción del ocio digital de las madres y los padres media la relación entre la participación en actividades de ocio digital con los/las hijos/as y su participación en solitario.
- Hipótesis 3: Teniendo en cuenta que las figuras parentales que hacen un uso regular de las TIC y están más familiarizadas con los dispositivos y servicios digitales tienden a estar más dispuestas a participar en actividades de este tipo, se anticipa que el uso de las TIC por parte de las madres y los padres actúe como mediador en la relación entre la participación en actividades de ocio digital con los/las hijos/as y su posterior participación en solitario

2. Método

Tal y como se justifica en el “1. El marco de los métodos mixtos” del capítulo 4, en este estudio se adoptó un enfoque mixto que combina técnicas cuantitativas con técnicas cualitativas.

2.1. Participantes

Las características completas de los/las participantes se encuentran detalladas tanto en el apartado “1. Participantes” del capítulo 5 como en el apartado “2. Participantes” del capítulo 6. De forma sucinta, para la parte cuantitativa de este estudio participaron un total de 1200 progenitores/as residentes en España, con hijos/as adolescentes cuyas edades oscilaban entre los 11 y 17 años. La mayoría, un 79.4% eran mujeres, mientras que el 20.6% eran hombres, con una edad media de 46.61 años, en un

rango que se extendía desde los 28 hasta los 69 años. En lo referente al nivel de estudios, el 43.4% poseía estudios universitarios. En cuanto a la situación laboral, el 75.9% se encontraba trabajando. En relación con la estructura familiar, un 77.7% informaron ser parte de una familia heteroparental (ver tabla 6).

Para la parte cualitativa se celebraron tres Grupos Focales, en el cual participaron un total de 19 progenitores/as con al menos un/una hijo/a entre los 11 y 17 años (57.89% hombres; 42.11% mujeres) residentes en la isla de Gran Canaria (Islas Canarias, España). El rango de edad fue de 33 a 66 años. En relación con el nivel educativo, el 36.84% mencionó poseer estudios universitarios y/o de postgrado. Con respecto a la estructura familiar, el 57.89% verbalizó ser una familia heteroparental (ver tablas 13 y 14).

2.2. Instrumentos

Para llevar a cabo la parte cuantitativa de este estudio, se desarrolló un cuestionario dirigido a padres y madres con hijos/as en la adolescencia, compuesto por dos secciones (ver Anexo 1). La primera se centró en recopilar información sociodemográfica de los/las participantes. En la segunda sección, se incorporaron las escalas detalladas en el “2. Instrumentos” del capítulo 5, cuyo proceso de validación se describe en el Estudio 1. Para este estudio se utilizaron las siguientes escalas:

- Escala de Uso de las TIC (Gil et al., 2020).
- Escala de Actividades de Ocio Digital (Gil et al., 2020). Se utilizó exclusivamente la opción de respuesta relacionada con la participación de los padres y las madres en actividades de ocio exclusivamente con sus hijos/as y de forma solitaria.
- Escala de Percepción sobre el Ocio Digital (adaptada de Ragheb y Beard, 1982).

Para la parte cualitativa, con el objetivo de moderar los Grupos Focales, se elaboró una guía temática de preguntas siguiendo las directrices propuestas por Lewis-Beck et al. (2004). Esta guía se encuentra disponible en el apartado “3.1. Diseño de la guía de preguntas” del capítulo 6. Algunas de las preguntas planteadas fueron: *¿De qué forma los dispositivos y servicios digitales están presentes en vuestro día a día?; ¿Cómo creen que han impactado en vuestra vida familiar?; ¿Consideran que los dispositivos y servicios digitales han transformado vuestras prácticas de ocio?* (ver tabla 15).

2.3. Procedimiento

El procedimiento seguido para la recopilación de datos y la realización de este estudio se explican tanto en el apartado “3. Procedimiento” del capítulo 5 como en el apartado “3. Procedimiento” del capítulo 6.

2.4. Análisis de datos

En el apartado “4. Análisis de datos” del capítulo 5 y en el apartado “4. Análisis de datos” del capítulo 6, se proporciona una descripción exhaustiva de los análisis llevados a cabo para abordar los objetivos de este estudio. No obstante, en las siguientes líneas, se proporcionará una explicación pormenorizada de los análisis llevados a cabo.

En primer lugar, con respecto a las técnicas y medidas de cohorte cuantitativo, conviene subrayar que, tal y como se podrá apreciar en el apartado de resultados de este Estudio 3, en consonancia con los objetivos del presente estudio, se llevaron a cabo dos modelos de ecuaciones estructurales, uno general y otro específico.

En el modelo general, la variable independiente (X) se refiere a las actividades de ocio digital que los padres y las madres comparten con sus hijos e hijas. Para obtener esta puntuación, se calculó la media de los tres factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital, considerando exclusivamente las respuestas relacionadas con la participación en estas tres categorías de actividades de ocio digital junto con sus hijos e hijas. Del mismo modo, se adoptó un enfoque similar para la variable dependiente (Y), la cual se centra en las actividades de ocio digital que las figuras parentales realizan de forma individual. Aquí, se calculó la media ponderada de los tres factores específicos que abordan esta modalidad de participación en solitario. Además, para la primera variable mediadora (M₁), se utilizó la dimensión global de la percepción del ocio digital. La puntuación correspondiente se derivó como el promedio de los cuatro factores extraídos de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital (adaptada de Ragheb y Beard, 1982). Asimismo, la segunda variable mediadora (M₂) se refiere a la dimensión general de la Escala de Uso de las TIC.

En el modelo específico, la variable independiente (X) y la variable dependiente (Y) se centraron en el factor de *juego online* de la Escala de Actividades de Ocio Digital. Es importante destacar que para la variable independiente se consideró la opción de respuesta "junto con los/las hijos/as", mientras que para la variable dependiente se evaluó

la práctica en solitario por parte de los padres y las madres. Además, como variables mediadoras, se incorporaron todos los factores de las Escalas de Percepción sobre el Ocio Digital (M₁-M₄) y de Uso de las TIC (M₅-M₆).

En segundo lugar, se efectuó un análisis descriptivo de las variables del estudio, presentando medidas como la media, desviación estándar, asimetría y curtosis. Luego, se realizó un análisis de correlación para identificar asociaciones significativas entre las variables en el modelo general (actividades de ocio digital realizadas junto con los/las hijos/as, actividades de ocio digital realizadas en solitario, percepción sobre el ocio digital y uso de las TIC) y el modelo específico (participación en juegos en línea junto con los/las hijos/as y en solitario, así como diversas percepciones sobre el ocio digital y diferentes tipos de uso de las TIC por parte de los padres y las madres). El tamaño del efecto de las correlaciones se calculó mediante la *d* de Cohen (1988).

Finalmente, se llevó a cabo un análisis de ecuaciones estructurales de mediación para examinar el papel de la percepción sobre el ocio digital y el uso de las TIC en relación con la realización de actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as y en solitario, tanto en el modelo general como en el específico.

Es relevante mencionar que se utilizó un modelo de mediación múltiple en ambas instancias y se aplicó el método de remuestreo bootstrapping, con base en 5000 muestras bootstrap, para garantizar resultados precisos y estadísticamente sólidos (Fang et al., 2012).

Para realizar estos cálculos, se utilizó el macro "PROCESS," que se integra con el software estadístico SPSS para facilitar la estimación de efectos directos e indirectos en modelos de mediación (Hayes, 2018). Todos los análisis se consideraron significativos con un p -valor ≤ 0.05 .

Para la categorización del discurso de los Grupos Focales se empleó el software NVivo Release 1.5, siguiendo una metodología inductiva, conforme al enfoque de Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002).

3. Resultados

A continuación, se detallarán los modelos de ecuaciones estructurales, haciendo uso de las opiniones, vivencias y experiencias compartidas por los padres y madres

participantes en los Grupos Focales para comprender en mayor medida las relaciones e influencias de las variables empleadas en el modelo general.

3.1. Modelo de ecuación estructural general

Este modelo se centra en analizar cómo la percepción del ocio digital (M_1) y los diferentes patrones de uso de las TIC por parte de los padres y las madres (M_2) impactan en la relación entre la participación en actividades de ocio digital con los/las hijos/as (X) y su participación en solitario (Y) (ver figura 13 y tabla 85).

Antes de adentrarnos en la interpretación del modelo, es crucial destacar que, en respuesta a las críticas de autores como Bullock et al. (2010) y Rohrer et al. (2022) acerca de las suposiciones causales en modelos de mediación, llevamos a cabo una "prueba de especificación inversa". Este análisis, que implicó la inversión de las variables mediadoras como independientes, tuvo como objetivo confirmar la existencia de relaciones directas entre estas y la variable dependiente original, fortaleciendo así la validez de nuestro enfoque.

En esta prueba, se observó que el porcentaje de varianza explicada en la variable dependiente, un indicador crítico según Chin (1998) y Falk y Miller (1992), reveló que, al invertir las variables mediadoras, la varianza explicada no alcanzó un nivel sustancial. Este hallazgo respalda la premisa de que las variables mediadoras propuestas en el modelo no funcionan como impulsores directos de la variable dependiente original. Estos resultados refuerzan la validez del modelo propuesto en el presente estudio, proporcionando así una base sólida para la interpretación de los resultados en el contexto de las complejas relaciones exploradas.

3.1.1. Análisis descriptivo y correlacional

La tabla 84 muestra las estadísticas descriptivas y las correlaciones de las variables analizadas. En cuanto a los valores de asimetría, oscilan entre -0.74 en la variable de percepción sobre el ocio digital hasta 0.93 en la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as. Por su parte, los valores de curtosis abarcan un rango que se extiende desde -0.31 en el uso de las TIC hasta 2.19 en la percepción sobre el ocio digital. Estos resultados sugieren una distribución apropiada de las variables (Curran et al., 1996).

Con respecto a las puntuaciones, se observan puntajes medios en la variable de participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as ($M=2.54$; $SD=.92$) y en forma solitaria ($M=2.81$; $SD=.93$). El análisis de correlación reveló asociaciones estadísticamente significativas y positivas en todas las variables, excepto en la relación entre la participación en actividades de ocio digital en solitario y el uso de las TIC. La asociación más destacada fue encontrada entre la variable independiente (participación en actividades de ocio digital con los/las hijos/as) y la variable dependiente (participación en actividades de ocio digital en solitario) ($r=.68$; $p\leq.001$). Además, es importante destacar que la relación entre la variable independiente (participación en actividades de ocio digital con los/las hijos/as) y la variable mediadora (uso de las TIC) también es positiva y significativa en magnitud ($r=.55$; $p\leq.001$).

Tabla 84

Estadísticas descriptivas y correlación entre las variables medidas

Variables	n	M	SD	A	K	1	2	3	4
1. PERCEP	1200	3.56	.73	-.74	2.19	-			
2. USO TIC	1200	3.53	.85	-.22	-.31	.28***	-		
3. ACTOD_H	1200	2.54	.92	.07	-.07	.24***	.55***	-	
4. ACTOD_S	1197	2.81	.93	.04	.08	.29***	.65	.68***	-

Nota¹. *** $p\leq.001$; ** $p\leq .01$; * $p\leq .05$

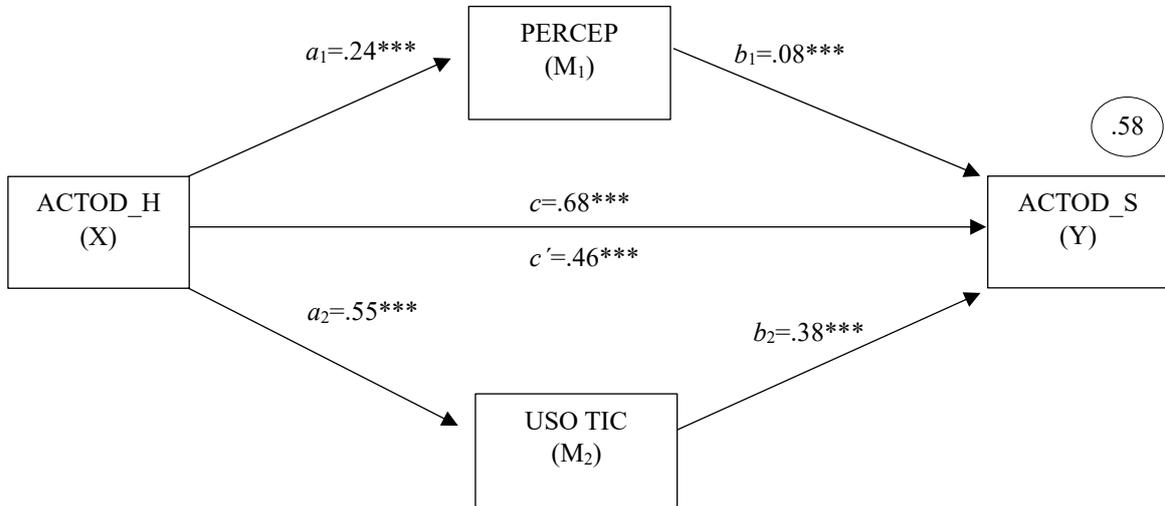
Nota². PERCEP (percepción sobre el ocio digital de los padres y las madres); USO TIC (uso de las TIC por parte de los padres y las madres); ACTOD_H (participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as); ACTOD_S (participación en actividades de ocio digital en solitario por parte de los padres y las madres); A (asimetría); K (curtosis)

3.1.2. Modelo de mediación múltiple en paralelo

A continuación, se detallan los resultados del modelo de mediación múltiple en paralelo, presentados en la figura 13 y la tabla 85.

Figura 13

Efecto mediador de la percepción sobre el ocio digital y el uso de las TIC por parte de los padres y las madres en la relación entre la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as y en solitario



Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². PERCEP (percepción sobre el ocio digital de los padres y las madres); USO TIC (uso de las TIC por parte de los padres y las madres); ACTOD_H (participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as); ACTOD_S (participación en actividades de ocio digital en solitario por parte de los padres y las madres)

Tabla 85

Resultados del análisis de regresión

Ecuación de regresión		Índices de ajuste		Coeficiente de regresión	
Variables de resultado	Variables predictoras	R ²	F	β	t
PERCEP		.06	74.50***		
	ACTOD_H			.24	8.63***
USO TIC		.30	510.49***		
	ACTOD_H			.55	22.59***
ACTOD_S		.58	552.83***		
	ACTOD_H			.68	18.49***
	PERCEP			.08	3.98***
	USO TIC			.38	16.70***

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². PERCEP (percepción sobre el ocio digital de los padres y las madres); USO TIC (uso de las TIC por parte de los padres y las madres); ACTOD_H (participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as); ACTOD_S (participación en actividades de ocio digital en solitario por parte de los padres y las madres)

En primer lugar, es importante destacar que el análisis reveló un efecto total (c) significativo de la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as (X) en la participación en solitario de los padres y las madres (Y) ($\beta = .68$; $t_{(1,1198)} = 32.32$;

$p \leq .001$). Además, el efecto directo (c') de la participación conjunta en la participación en solitario también fue estadísticamente significativo ($\beta = .46$; $t_{(3,1196)} = 20.28$; $p \leq .001$). Esto se traduce en que la participación conjunta de los padres y las madres en actividades de ocio digital con sus hijos e hijas tiene un efecto positivo tanto directo como indirecto a través de las variables mediadoras en su participación en solitario en dichas actividades.

En segundo lugar, los resultados indican que la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as tiene un impacto significativo en la percepción de los padres y las madres sobre el ocio digital (a_1) ($\beta = .24$; $t_{(1,1198)} = 8.63$; $p \leq .001$) y en el tipo de uso de las TIC (a_2) ($\beta = .55$; $t_{(1,1198)} = 22.59$; $p \leq .001$).

En tercer lugar, se observó que la percepción sobre el ocio digital (b_1) ($\beta = .08$; $t_{(3,1196)} = 3.98$; $p \leq .001$) y el tipo de uso de las TIC por parte de las figuras parentales (b_2) ($\beta = .38$; $t_{(3,1196)} = 16.70$; $p \leq .001$) desempeñaron un papel significativo en la predicción de la participación en solitario de los padres y madres en actividades de ocio digital.

Asimismo, el efecto indirecto total, que refleja la influencia conjunta de las dos variables mediadoras (M_1 y M_2) en la relación entre la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as y en solitario, resultó ser estadísticamente significativo ($\beta = .2263$; $SE = .0151$; 95% CI [.1966;.2555]).

Los efectos indirectos de cada variable mediadora fueron:

- ab_1 ($\beta = .0189$; $SE = .0055$; 95% CI [.0088;.0301])
- ab_2 ($\beta = .2074$; $SE = .0148$; 95% CI [.1782;.2360])

En este caso, tanto M_1 como M_2 tienen efectos indirectos significativos en la relación entre la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as y la participación en solitario, lo que sugiere que estas variables mediadoras explican por completo la relación entre la variable independiente y la variable dependiente.

Además, el modelo propuesto explica el 58% de la variabilidad en la participación en solitario en actividades de ocio digital (ver tabla 85). Esto indica que las variables incorporadas en el modelo proporcionan una contribución significativa para comprender la participación individual por parte de los padres y las madres en dichas actividades.

De hecho, al analizar el discurso de los/las participantes de los Grupos Focales, se evidencia cómo estas variables también son tenidas en cuenta por los padres y las madres. En concreto, una madre indicó que se acercó a las actividades de ocio digital

principalmente gracias a su hija, quien despertó su curiosidad al verla participar en este tipo de actividad. La madre aprendió de su hija y, al final, se "enganchó" tanto que terminó realizando estas actividades en solitario durante el confinamiento:

En el confinamiento, una de las que se enganchó fui yo porque era una forma divertida, algo simpático, algo nuevo y una forma de conectar con los hijos (P3, mujer, 53 años, GF3)

Además, como se puede comprobar a través del siguiente testimonio, la percepción ante el ocio digital y la familiaridad con las TIC incentivan su uso:

Yo uso las redes desde un punto de vista práctico y de trabajo y, como me gusta, pues es mi ocio. Yo considero que mi ocio es lo que hago en mi trabajo, y eso se puede considerar ocio también (P5, hombre, 49 años, GF1)

Este mismo padre destaca la importancia de un "uso responsable y productivo" de la tecnología:

Los juegos son buenos también como herramienta si los sabemos usar. Los juegos a los que jugamos en casa son Trivial Pursuit, Pictionary que es de pintar y un juego de puzzle y creatividad. Yo creo que son buenos si son bien usados (P5, hombre, 49 años, GF1)

Además, su propio acceso y uso de las TIC promueve no solo su propio uso, sino también el uso de las TIC en el ámbito familiar:

En casa tenemos una habitación, sola, mía, un despacho, en la que tenemos una mesa como esta, donde tengo el videojuego, una pantalla, un portátil, una pantalla de sobremesa, otra pantalla en la pared. O sea, soy muy friki para las tecnologías. Es la sala de la tecnología, y mi hija tiene acceso a ella (P5, hombre, 49 años, GF1)

Algunos/as padres y madres consideran un uso productivo de la tecnología cuando sus hijos/as la emplean para actividades de ocio que les permiten beneficiarse de su potencial, especialmente en términos de socialización. En esta línea, se destaca el caso específico de un padre que ha establecido normas y límites con el objetivo de aprovechar las oportunidades que brindan las actividades de ocio digital para promover la socialización de su hijo/a:

En cierta medida le exigimos que no puede hacer actividades en las que esté él solo. Por ejemplo, ponerse a jugar a un juego él solo es requisito indispensable para que pueda seguir manteniendo ese beneficio, que se tiene que socializar a través. Tiene que estar hablando con gente, jugar con más gente con la que tenga que hablar o tenga que hacer cositas, y como nosotros también usamos el Movistar, el Family línea y el control parental y todo esto, lo que hacemos es que, cuando vemos que lleva mucho tiempo haciendo cosas prohibidas, nosotros entramos y lo invitamos a jugar desde nuestros dispositivos. Entonces, lo invitamos a jugar al pasapalabra, al empalabrado...entonces tiene que jugar con nosotros y hacer un uso productivo (P4, hombre, 51 años, GF2)

Este testimonio sugiere la posibilidad de que el modelo sea bidireccional. Aunque previamente se mencionó el caso de una madre que se acercó a las actividades de ocio digital principalmente gracias a su hija, también se observa que hay situaciones en las que son las propias figuras parentales quienes han fomentado el ocio digital de sus hijos/as. Un ejemplo es cuando un padre recuerda haber sido el "interruptor" de su hijo al introducirlo a juegos como el "come-coco". Al compartir estas experiencias, se evidencia cómo los padres también pueden ser impulsores y participantes activos en el ocio digital familiar:

Recuerdo que yo fui el interruptor de mi hijo a los juegos que me puse a jugar con él al... ¿se acuerdan del come-coco? (pregunta al grupo) pues a mí me encantaba (ríe) y nada, que soy un prehistórico al lado de ese juego, pero recuerdo que yo le introduje a eso también (P5, hombre 50 años, GF2)

Siguiendo la literatura científica, es importante resaltar que, según se ha justificado en los capítulos del marco teórico de esta tesis doctoral, la transmisión ascendente de la tecnología durante las actividades de ocio digital ha sido reconocida como una influencia clave en la inclusión digital de los padres y las madres. No obstante, se reconoce que esta dinámica también puede operar en sentido inverso. Estudios como el de Kucirnova y Sakr (2015) y Plowman et al. (2008) han señalado la influencia bidireccional, destacando que el uso individual de tecnología con fines de ocio por parte de las figuras parentales puede servir como referencia para las preferencias de juego o acercamiento al ocio digital por parte de los/las hijos/as. La investigación de Brito et al. (2017) respalda esta noción al encontrar una conexión entre el tiempo de pantalla de los/las hijos/as y el tiempo dedicado por los padres y las madres a los dispositivos

digitales, subrayando la importancia del papel de las figuras parentales en modelar comportamientos y condicionar preferencias digitales. Además, Ask et al. (2021) y Connell et al. (2015) y Nikken et al. (2007), indican que, a mayor cantidad de ocio digital individual de los padres y las madres, mayor es el ocio digital familiar, sugiriendo una relación positiva asociada a la comodidad y familiaridad de los padres y las madres con las tecnologías.

En este sentido, el modelo de ecuaciones “inverso” que se propone a continuación busca validar la relación bidireccional entre el ocio digital individual de los padres y madres y su impacto en el ocio digital familiar. Este enfoque contribuye a una comprensión más profunda de las dinámicas intergeneracionales en el uso de la tecnología con fines de ocio, capturando las complejas influencias mutuas entre el ocio digital individual de los padres y madres y el ocio digital familiar, proporcionando así una visión completa de las interacciones en el entorno tecnológico y de ocio familiar.

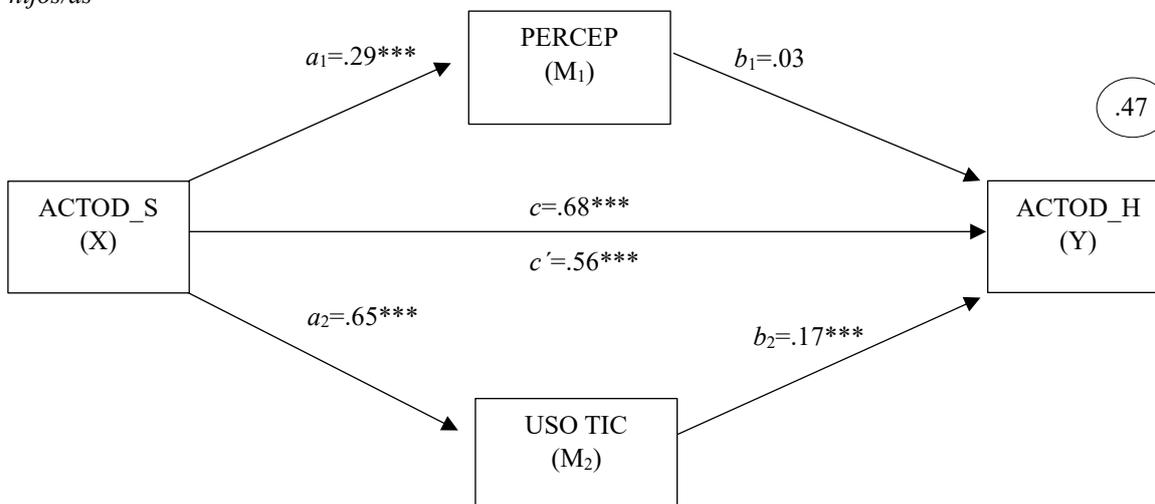
3.2. Modelo de ecuación estructural “inverso” general

En primer lugar, para la realización de este modelo se llevó a cabo la "prueba de especificación inversa" propuesta por Bullock et al. (2010) y Rohrer et al. (2022). Al invertir las variables mediadoras en la variable dependiente, la varianza explicada no alcanzó un nivel sustancial (Chin, 1998; Falk y Miller, 1992).

A continuación, se detallan los resultados del modelo de mediación múltiple en paralelo, presentados en la figura 14 y la tabla 86. Dado que se utilizarán las mismas variables presentadas en el modelo anterior, se proporcionará la tabla 86 para realizar el correspondiente análisis descriptivo y correlacional de las variables empleadas.

Figura 14

Efecto mediador de la percepción sobre el ocio digital y el uso de las TIC por parte de los padres y las madres en la relación entre la participación en actividades de ocio en solitario digital y junto con los/las hijos/as



Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². PERCEP (percepción sobre el ocio digital de los padres y las madres); USO TIC (uso de las TIC por parte de los padres y las madres); ACTOD_S (participación en actividades de ocio digital en solitario por parte de los padres y las madres); ACTOD_H (participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as)

Tabla 86

Resultados del análisis de regresión

Ecuación de regresión		Índices de ajuste		Coeficiente de regresión	
Variables de resultado	Variables predictoras	R ²	F	β	t
PERCEP		.08	113.0023***		
	ACTOD_H			.30	45.17***
USO TIC		.42	878.3756***		
	ACTOD_H			.65	30.97***
ACTOD_S		.48	375.1730***		
	ACTOD_H			.68	10.28***
	PERCEP			.03	1.33***
	USO TIC			.17	6.31***

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². PERCEP (percepción sobre el ocio digital de los padres y las madres); USO TIC (uso de las TIC por parte de los padres y las madres); ACTOD_H (participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as); ACTOD_S (participación en actividades de ocio digital en solitario por parte de los padres y las madres)

En primer lugar, es importante destacar que el análisis reveló un efecto total (c) significativo de la participación en actividades de ocio digital en solitario por parte de los padres y las madres (X) en su participación en familia (Y) ($\beta = .68$; $t_{(1,1198)} = 10.28$; $p \leq .001$). Además, el efecto directo (c') de la participación individual en la participación conjunta

también fue estadísticamente significativo ($\beta=.56$; $t_{(3,1196)}=20.28$; $p\leq.001$). Esto se traduce en que la participación individual de los padres y las madres en actividades de ocio digital tiene un efecto positivo tanto directo como indirecto a través de las variables mediadoras en su participación en familia.

En segundo lugar, los resultados indican que la participación en actividades de ocio de forma individual tiene un impacto significativo en la percepción de los padres y las madres sobre el ocio digital (a_1) ($\beta=.29$; $t_{(1,1198)}=45.17$; $p\leq.001$) y en el tipo de uso de las TIC (a_2) ($\beta=.17$; $t_{(3,1196)}=6.31$; $p\leq.001$).

En tercer lugar, se observó que el tipo de uso de las TIC por parte de las figuras parentales (b_2) ($\beta=.65$; $t_{(1,1198)}=30.98$; $p\leq.001$) desempeñó un papel significativo en la predicción de la participación por parte de los padres y madres en actividades de ocio digital en familia. Sin embargo, no se observó una asociación significativa con la percepción sobre el ocio digital (b_1) ($\beta=.03$; $t_{(3,1196)}=1.33$; $p=.1836$).

Asimismo, el efecto indirecto total, que refleja la influencia conjunta de las dos variables mediadoras (M_1 y M_2) en la relación entre la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as y en solitario, resultó ser estadísticamente significativo ($\beta=.1215$; $SE=.0185$; 95% CI [.0845;.1576]).

Los efectos indirectos de cada variable mediadora fueron:

- ab_1 ($\beta=.0085$; $SE=.0072$; 95% CI [-.0052;.0231])
- ab_2 ($\beta=.1130$; $SE=.0182$; 95% CI [.0779;.1478])

En este modelo, existe una mediación de tipo parcial, puesto que la M_1 no muestra significancia estadística.

El modelo propuesto explica el 47% de la variabilidad en la participación familiar en actividades de ocio digital (ver tabla 86). Sin embargo, al compararlo con el modelo anterior, se observa que el modelo "explica" más cuando son los/las hijos/as quienes promueven el ocio digital de sus padres que al revés. Este resultado, en consonancia con la introducción de este estudio, evidencia que los/las adolescentes han asumido un rol activo como incentivadores del ocio digital y agentes en la promoción de la inclusión digital de sus progenitores/as, reafirmando la importancia de la teoría sobre la "transmisión de tecnología ascendente".

3.3. Modelo de ecuación estructural específico

Por ello, siguiendo el modelo inicialmente planteado en este estudio, A continuación, se presentará uno más específico, el cual tiene como objetivo analizar los efectos de la percepción en el ocio digital, abordando diferentes dimensiones: la percepción cognitiva (M_1), la percepción conductual (M_2), la percepción social (M_3) y la percepción del tiempo (M_4), así como el tipo de uso de las TIC por parte de los padres y madres, incluyendo el uso lúdico y de ocio (M_5) y el uso instrumental (M_6) en la relación entre la participación en juegos online junto con los/las hijos/as (X) y la participación en actividades de esta índole de manera individual por parte de las figuras parentales (Y) (ver figura 15 y tabla 88).

3.3.1. Análisis descriptivo y correlacional

La tabla 87 muestra las estadísticas descriptivas y las correlaciones de las variables analizadas. En cuanto a los valores de asimetría, oscilan entre $-.56$ en la variable de percepción cognitiva sobre el ocio digital hasta 1.15 en la participación en juegos online en solitario por parte de los padres y las madres. Por su parte, los valores de curtosis abarcan un rango que se extiende desde $-.59$ en el uso instrumental de las TIC de las figuras parentales hasta 1.29 en la percepción conductual sobre el ocio digital. Estos resultados sugieren una distribución apropiada de las variables (Curran et al., 1996).

Con respecto a las puntuaciones, se observan puntajes bajos en la variable de participación en juegos online junto con los/las hijos/as ($M=1.83$; $SD=1.12$) y en forma solitaria ($M=1.82$; $SD=1.23$). El análisis de correlación reveló asociaciones estadísticamente significativas y positivas en todas las variables, excepto en la relación entre la percepción del tiempo en actividades de ocio digital y la participación conjunta y solitaria en juegos online. La asociación más destacada fue encontrada entre dos variables mediadoras: la percepción social del ocio digital en relación con la percepción cognitiva ($r=.63$; $p\leq.001$) y conductual ($r=.59$; $p\leq.001$).

Tabla 87*Estadísticas descriptivas y correlación entre las variables medidas*

Factores analizados	n	M	SD	A	K	1	2	3	4	5	6	7	8
1. COGN	1200	3.32	.93	-.29	.60	-							
2. COND	1200	3.83	.89	-.56	1.29	.55***	-						
3. SOC	1200	3.31	.92	-.35	.57	.59***	.63***	-					
4. TIEMPO	1200	3.78	.90	-.43	1.18	.41***	.57***	.39***	-				
5. USO OCIO	1200	3.43	.89	-.06	-.36	.24***	.27***	.22***	.11***	-			
6. USO INST	1200	3.64	1.05	-.24	-.59	.16***	.26***	.16***	.14***	.54***	-		
7. JONLINE_H	1200	1.83	1.12	1.15	1.15	.18***	.14***	.09***	.02	.31***	.14***	-	
8. JONLINE_S	1200	1.82	1.23	.93	.67	.22***	.16***	.05	.03	.32***	.09***	.55***	-

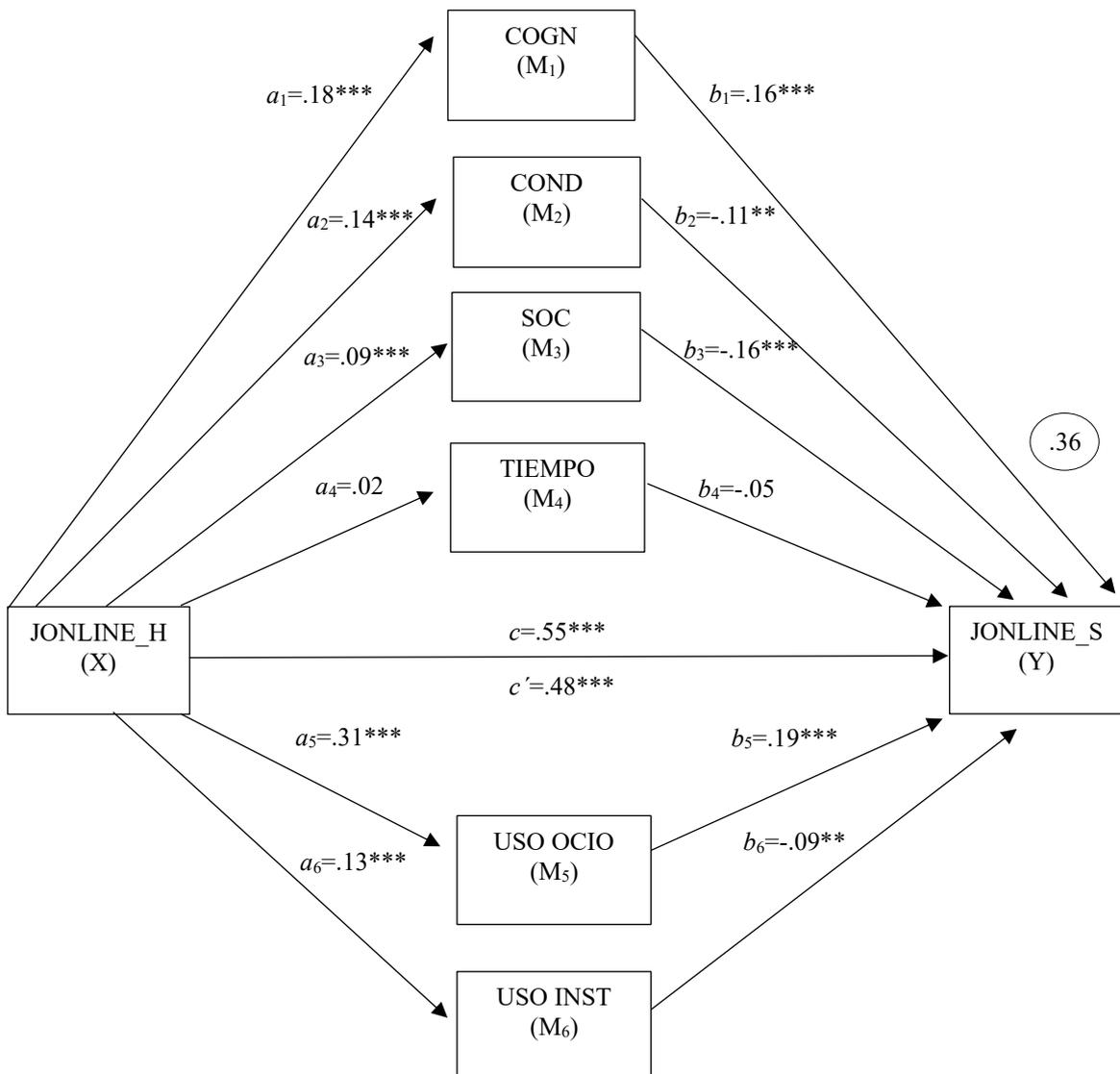
Nota¹. ***p≤.001; **p≤ .01; *p≤ .05Nota². COGN (percepción cognitiva); COND (percepción conductual); SOC (percepción social); TIEMPO (percepción del tiempo); USO OCIO (uso lúdico y de ocio de las TIC); USO INST (uso instrumental de las TIC); JONLINE_H (participación en juegos online junto con los/las hijos/as); JONLINE_S (participación en juegos online de manera individual por parte de los padres y las madres); A (asimetría); K (curtosis)

3.3.2. Modelo de mediación múltiple en paralelo

Los resultados del modelo de mediación múltiple en paralelo, presentados en la figura 15 y la tabla 88, se detallan a continuación.

Figura 15

Efecto mediador de las dimensiones de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital y el Uso de las TIC por parte de los padres y las madres en la relación entre la participación en juegos online junto con los/las hijos/as y en solitario



Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². COGN (percepción cognitiva); COND (percepción conductual); SOC (percepción social); TIEMPO (percepción del tiempo); USO OCIO (uso lúdico y de ocio de las TIC); USO INST (uso instrumental de las TIC); JONLINE_H (participación en juegos online junto con los/las hijos/as); JONLINE_S (participación en juegos online de manera individual por parte de los padres y las madres)

Tabla 88

Resultados del análisis de regresión

Ecuación de regresión		Índices de ajuste		Coeficiente de regresión	
Variables de resultado	Variables predictoras	R ²	F	β	t
COGN		.03	41.47***		
	JONLINE_H			.18	6.44***
COND		.02	25.25***		
	JONLINE_H			.14	-5.03***
SOC		.0094	11.39***		
	JONLINE_H			.09	3.37***
TIEMPO		.0003	.3865		
	JONLINE_H			.02	.62
USO OCIO		.09	129.52***		
	JONLINE_H			.31	11.38***
USO INST		.02	22.10***		
	JONLINE_H			.13	4.70***
JONLINE_S		.36	94.41***		
	JONLINE_H			.55	12.50***
	COGN			.16	5.07***
	COND			.11	3.25**
	SOC			-.16	-5.05***
	TIEMPO			-.05	-1.80
	USO OCIO			.19	6.54***
	USO INST			-.09	-3.18**

Nota¹. ***p≤.001; **p≤ .01; *p≤ .05

Nota². COGN (percepción cognitiva); COND (percepción conductual); SOC (percepción social); TIEMPO (percepción del tiempo); USO OCIO (uso lúdico y de ocio de las TIC); USO INST (uso instrumental de las TIC); JONLINE_H (participación en juegos online junto con los/las hijos/as); JONLINE_S (participación en juegos online de manera individual por parte de los padres y las madres)

En primer lugar, es relevante destacar que el análisis reveló un efecto total (*c*) significativo de la participación en juegos en línea con los/las hijos/as (*X*) en la participación en solitario de los padres y madres en esta actividad (*Y*) ($\beta=.55$; $t_{(1,1198)}=22.90$; $p\leq.001$). Además, se observa un efecto directo (*c'*) también significativo ($\beta=.48$; $t_{(7,1192)}=19.22$; $p\leq.001$). Esto indica que la participación conjunta de padres y madres en juegos en línea con sus hijos e hijas tiene un efecto positivo tanto directo como indirecto a través de las variables mediadoras en su participación en solitario.

En segundo lugar, resultados indican que la participación conjunta de padres y madres en juegos en línea con sus hijos e hijas tiene un impacto significativo en la percepción cognitiva (*a*₁) ($\beta=.18$; $t_{(1,1198)}=6.44$; $p\leq.001$), conductual (*a*₂) ($\beta=.14$; $t_{(1,1198)}=-5.03$; $p\leq.001$) y social (*a*₃) ($\beta=.09$; $t_{(1,1198)}=3.37$; $p\leq.001$) del ocio digital, así como en el uso lúdico y de ocio (*a*₅) ($\beta=.31$; $t_{(1,1198)}=11.38$; $p\leq.001$) e instrumental de las TIC por parte de las figuras parentales (*a*₆) ($\beta=.13$; $t_{(1,1198)}=4.70$; $p\leq.001$). Sin embargo, no se

observó una asociación significativa con la percepción del tiempo dedicado al ocio digital de los padres y las madres (a_4) ($\beta=.02$; $t_{(1,1198)}=.62$; $p=.5343$).

En tercer lugar, se observó que la percepción cognitiva (b_1) ($\beta=.16$; $t_{(7,1192)}=5.07$; $p\leq.001$), conductual (b_2) ($\beta=.11$; $t_{(7,1192)}= 3.25$; $p\leq.001$) y social (b_3) ($\beta=-.16$; $t_{(7,1192)}= -5.05$; $p\leq.001$) del ocio digital, así como en el uso lúdico y de ocio (b_5) ($\beta=.19$; $t_{(7,1192)}=.6.54$; $p\leq.001$) e instrumental de las TIC por parte de las figuras parentales (b_6) ($\beta=-.09$; $t_{(7,1192)}=-3.18$; $p\leq.001$) desempeñaron un papel significativo en la predicción de la participación en solitario de los padres y las madres en juegos online. Sin embargo, no se observó una asociación significativa con la percepción del tiempo dedicado al ocio digital de los padres y las madres (b_4) ($\beta=-.05$; $t_{(7,1192)}=-1.80$; $p=.0715$)

Asimismo, el efecto indirecto total, que refleja la influencia conjunta de las seis variables mediadoras (M_1 - M_6) en la relación entre la participación en juegos online junto con los/las hijos/as y en solitario, resultó ser estadísticamente significativo ($\beta=.0757$; $SE=.0110$; 95% CI [.0552;.0979])

Los efectos indirectos de cada variable mediadora fueron:

- ab_1 ($\beta=.0284$; $SE=.0077$; 95% CI [.0148;.0448])
- ab_2 ($\beta=.0163$; $SE=.0068$; 95% CI [.0045; .0308])
- ab_3 ($\beta=-.0158$; $SE=.0061$; 95% CI [-.0290; -.0053])
- ab_4 ($\beta=-.0009$; $SE=.0020$; 95% CI [-.0054;.0027])
- ab_5 ($\beta=.0596$; $SE=.0103$; 95% CI [.0405;.0804])
- ab_6 ($\beta=-.0119$; $SE=.0049$; 95% CI [-.0226; -.0035])

En este modelo, a excepción de la variable M_4 , que no muestra significancia estadística, todas las demás variables tienen efectos indirectos significativos en la relación entre la participación en juegos en línea junto con los/las hijos/as y la participación en solitario. Esto sugiere una mediación de tipo parcial.

Además, el modelo propuesto explica el 36% de la variabilidad en la participación en solitario en juegos en línea (ver tabla 88). Estos resultados indican que las variables incluidas en el modelo hacen una contribución significativa para comprender la participación individual de los padres y las madres en este tipo de actividad.

4. Discusión

En este estudio, se examinó la relación entre la percepción de los padres y las madres sobre el ocio digital, su uso de las TIC, su participación en actividades de ocio

junto con sus hijos e hijas, y la realización de actividades de ocio digital en solitario. Además, se investigó específicamente cómo la participación conjunta en juegos online influye en la participación en solitario por parte de los padres y las madres en actividades de esta índole, a través de la mediación de la percepción sobre el ocio digital y el tipo de uso que hacen de las TIC.

En primer lugar, conviene mencionar que, uno de los resultados más relevantes de este estudio fue la identificación de un efecto total (*c*) altamente significativo de la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as (*X*) en la participación en solitario de los padres y las madres (*Y*). Este hallazgo subraya la importancia de la participación conjunta en actividades de ocio digital en la familia como un factor clave para fomentar la participación en solitario de los padres y madres en estas actividades, confirmando así la hipótesis 1 mostrada en el apartado “3. Hipótesis de la investigación” del capítulo 4.

A este respecto, investigaciones previas (Correa 2014, 2015; Correa et al., 2015) y actuales (Gil et al., 2022b) respaldan la idea de que la participación conjunta en actividades en línea puede dar lugar a un proceso de socialización bidireccional, e incluso ascendente en algunas ocasiones. En este proceso, tanto los progenitores como las progenitoras pueden aprender de sus hijos/as acerca de las tendencias tecnológicas y las nuevas actividades de ocio digital.

En particular, siguiendo el modelo de este estudio, se sugiere que a través de este proceso de coaprendizaje, los hijos y las hijas pueden desempeñar un papel crucial en la adquisición de las competencias necesarias para que sus padres y madres disfruten de estas actividades. Este aumento de competencia aumenta la probabilidad de que los padres las incorporen en su tiempo de ocio en solitario. Además, esta dinámica de aprendizaje compartido puede exponerlos a nuevas oportunidades de entretenimiento, introduciéndolos en formas de ocio y actividades a las que posiblemente no habrían accedido por sí mismos. Como resultado, las figuras parentales pueden explorar y desarrollar sus propios intereses en el ámbito del ocio digital, lo que, a su vez, podría influir en su participación individual en estas actividades.

En segundo lugar, se encontró que la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as tiene un impacto significativo en la percepción de los/las progenitores/as sobre el ocio digital, especialmente cuando consideran estas actividades

como una oportunidad para mejorar sus competencias cognitivas, disfrutar y conectarse con los demás. Este hallazgo respalda la hipótesis 2 mostrada en el apartado “3. Hipótesis de la investigación” del capítulo 4.

En lo que respecta a los juegos en línea, cada vez existen más estudios que demuestran el gran potencial de estos en el ámbito cognitivo. Diversas investigaciones han revelado que los videojuegos aportan una amplia variedad de beneficios al desarrollo cognitivo, estimulando distintas áreas del cerebro y mejorando capacidades mentales como la inteligencia, la memoria de trabajo, la reflexión, la toma de decisiones, la flexibilidad cognitiva, la búsqueda visual, la habilidad multitarea, la atención, el procesamiento de información y las funciones ejecutivas (Dale y Shawn, 2017; MacRitchie et al., 2022; Rahmani y Boren, 2012; Sook et al., 2017; Wang et al., 2017).

Según el estudio realizado por la Entertainment Software Association (2022), las percepciones de los juegos en línea pueden variar según la edad. En este sentido, se observa que los más jóvenes tienden a involucrarse en los juegos en línea en busca de diversión y conexión, mientras que las generaciones más maduras a menudo los utilizan como una forma de estimulación mental. Sin embargo, esta apreciación de los beneficios conductuales y sociales de los juegos en línea entre los/las progenitores/as también se destaca en el estudio realizado por Osmanovic y Pecchioni (2015), quienes descubrieron que los padres y las madres eligen jugar videojuegos en familia principalmente debido a la diversión que proporcionan, lo que, en muchos casos, se traduce en un sentimiento de mayor unión y conexión con los/las hijos/as (Agate et al., 2007; Alonso et al., 2022; Hornberger et al., 2010; Zabriskie y McCormick, 2001).

Además, es importante destacar que, según los datos de este estudio, se presume que esta actitud positiva hacia el ocio digital no solo se traduce en una mayor participación en actividades de ocio digital en familia, sino que también motiva a los/las progenitores/as a participar incluso cuando están solos/as, con el fin de seguir aprovechando las ventajas y oportunidades que estas actividades ofrecen en los ámbitos cognitivo, conductual y social.

En tercer lugar, los resultados subrayan la influencia del tipo de uso de las TIC por parte de los progenitores en la predicción de su participación en actividades de ocio digital, lo que respalda la hipótesis 3 en el apartado “3. Hipótesis de la investigación” del capítulo 4. Específicamente, sugieren que las figuras parentales que emplean las TIC con

finés lúdicos y de entretenimiento tienden a involucrarse tanto en actividades de ocio digital en familia como en solitario con mayor frecuencia. Esta tendencia podría deberse a la mayor familiaridad y comodidad que tienen estos padres y madres con las TIC (Livingstone et al., 2017; Yubero et al., 2018), en este caso, en el contexto específico del ocio digital

5. Conclusión

- La participación conjunta en actividades de ocio digital en la familia no solo tiene un impacto directo, sino que también influye de manera significativa en la participación en solitario de los padres y las madres en estas actividades. Esta interacción familiar, se podría convertir en una oportunidad de aprendizaje mutuo, mejorando las relaciones familiares y fomentando el desarrollo de habilidades digitales.
- Fomentar la participación conjunta en actividades de ocio digital es una estrategia efectiva para mejorar la percepción de las TIC por parte de los padres y las madres. La experiencia compartida con los/las hijos/as transforma la percepción de las TIC, pasando de meras herramientas funcionales a medios de entretenimiento y conexión familiar, lo que puede abrir a una mayor apertura hacia el uso de las TIC con fines de ocio y entretenimiento, mejorando la relación entre padres, madres e hijos/as y estimulando el interés por las TIC.
- Las intervenciones deberían tener presente que la participación en actividades de ocio digital en solitario tiene impactos positivos, incluyendo la oportunidad de profundizar en el conocimiento tecnológico y mejorar la inclusión digital. Estas habilidades digitales no solo afectan el bienestar personal y familiar, sino que también son relevantes en el ámbito profesional, siendo un recurso valioso en la vida diaria y la carrera laboral de las figuras parentales. El dominio de estas habilidades contribuye a un mayor sentido de competencia y confianza en el entorno digital, con impacto significativo en la calidad de vida y desenvolvimiento en una sociedad cada vez más digitalizada (Aguilar et al., 2013; Rochat y Armengol, 2020).

Capítulo 10. Estudio 4. El papel del ocio digital compartido en la relación entre la supervisión parental y las competencias parentales

1. Introducción

En un mundo en constante evolución, la tecnología digital ha revolucionado la dinámica familiar, presentando desafíos y oportunidades sin precedentes en la crianza (Modecki et al., 2022). De manera más específica, Vaquero (2020) resalta los cambios significativos que la era digital ha introducido en la parentalidad, marcada por la omnipresencia de las TIC en la vida cotidiana de las familias. Estos cambios generan interrogantes sobre la supervisión de las actividades en línea de los/las hijos/as y su influencia en el desarrollo de competencias parentales efectivas (Konok et al., 2020; Symons et al., 2017). En consecuencia, este contexto ha dado origen a conceptos como "parentalidad digital" (Modecki et al., 2022; Vaquero, 2020) o "crianza trascendente" (Lim, 2016), términos que hacen referencia a las prácticas parentales destinadas a regular y guiar el uso de las TIC por parte de los/las hijos/as.

Hoy en día, los hogares se han convertido en puntos de acceso primordiales a la tecnología digital (INE, 2022). Como resultado, los y las menores viven en entornos hiperconectados (Torrecillas et al., 2017), lo que plantea preocupaciones particulares, especialmente durante la adolescencia, una etapa vulnerable donde pueden surgir conductas de riesgo relacionadas con el uso inadecuado de las TIC (Ciranka y van den Bos, 2021; McDool et al., 2020). Asimismo, estudios como el de UNICEF (2017) y Yildiz (2022) han señalado que los y las adolescentes pueden carecer de la capacidad crítica necesaria para evaluar la credibilidad de los contenidos en línea y las relaciones digitales, lo que, siguiendo a Vezne et al. (2023), los hace más vulnerables al ciberacoso. En este sentido, y considerando las conclusiones de investigaciones anteriores, como la de Kowalski et al. (2014), que han demostrado que la supervisión parental actúa como un factor protector que puede limitar la participación en el ciberacoso, ya sea como víctimas o acosadores, resulta fundamental que los padres y las madres supervisen y regulen el uso que sus hijos e hijas hacen de las TIC.

Según Livingstone et al. (2017), la supervisión parental en el entorno digital comprende una variedad de estrategias que abarcan desde la protección de la seguridad en línea hasta la promoción de un desarrollo digital saludable. Es fundamental destacar que la supervisión es un proceso multifacético y complejo, y las estrategias empleadas pueden variar según las necesidades específicas de cada familia y la etapa de desarrollo de los y las adolescentes (Modecki et al., 2022). Algunos de los enfoques más reconocidos incluyen la mediación activa, restrictiva y técnica (Camerini et al., 2018; Clark, 2011 A

su vez, es importante destacar que, a diferencia de lo que se creía hace unas décadas, la supervisión no se limita únicamente al control del acceso digital, sino que también abarca la importancia de fomentar una comunicación abierta y participar activamente en experiencias digitales compartidas (Livingstone y Blum-Ross, 2020).

En particular, el co-uso o uso conjunto de actividades en línea entre padres, madres e hijos/as, considerado una forma de mediación activa, ha emergido como un enfoque relevante en la investigación contemporánea (Nikken y Jansz, 2006). Este enfoque no solo implica supervisar las actividades en línea de los hijos y las hijas, sino también compartir tiempo y experiencias significativas con ellos/as en el mundo digital, fortaleciendo la conexión familiar y contribuyendo al desarrollo de competencias parentales efectivas (Nikken, 2019). De hecho, autores como Elsaesser et al. (2017) han argumentado que las estrategias parentales activas, como el uso conjunto, son las prácticas de supervisión más protectoras contra el ciberacoso.

Además, conviene destacar que este enfoque está en consonancia con los principios de la Recomendación REC (2006)¹⁹. Esta recomendación, emitida por el Comité de ministros del Consejo de Europa, promueve políticas que buscan fomentar la crianza positiva, centrándose en satisfacer las necesidades fundamentales de los niños, las niñas y los y las adolescentes. Esto implica la promoción de relaciones emocionales saludables y la creación de un entorno familiar bien estructurado con supervisión adecuada y reglas claras y flexibles. En la actualidad, los principios de la mencionada recomendación proporcionan una sólida base para abordar los desafíos de la parentalidad, tanto en el mundo offline como en el mundo digital.

Por un lado, la Recomendación REC (2006)¹⁹ subraya la importancia de mostrar un auténtico interés por el mundo de los hijos y las hijas y en sus actividades preferidas. En el contexto digital, esto se traduce en demostrar un genuino interés por el entorno digital de los y las adolescentes y las actividades que realizan en este ámbito (PantallasAmigas et al., 2021). Este compromiso no solo fortalece los lazos familiares (Belmonte et al., 2021a), sino que también facilita conversaciones significativas sobre el uso responsable de la tecnología y la seguridad en línea, promoviendo la autonomía y la competencia digital de los y las adolescentes (Livingstone et al., 2017). Además, Wade y Beran, (2011), encontró que el conocimiento parental sobre las actividades en línea de sus hijos/as se asocia con una menor victimización cibernética.

Por otro lado, la Recomendación REC (2006)¹⁹ también destaca la importancia de estimular y respaldar el aprendizaje y las actividades de los niños, las niñas y los y las adolescentes. Esto está relacionado con la promoción del desarrollo de habilidades digitales esenciales, como la alfabetización digital y la conciencia cibernética (Gentile et al., 2012). De este modo, la educación digital se ha convertido en un componente vital de la crianza positiva en la era digital (Livingstone et al., 2017). Sin embargo, para que esto sea factible, los padres y las madres deben estar familiarizados con las TIC, poseer competencias digitales y servir de ejemplo para sus hijos/as. De hecho, la competencia tecnológica de las figuras parentales es fundamental para respaldar sus responsabilidades en la crianza digital, ya que los progenitores y las progenitoras más competentes tienden a emplear estrategias de mediación más efectivas (Nikken, 2019), como el co-uso o uso conjunto.

Tras lo expuesto hasta aquí, se evidencia que las figuras parentales de hoy en día se enfrentan al reto de educar a sus hijos/as en un mundo híbrido, donde la implicación de estos/estas en el uso de las TIC por parte de los y las adolescentes, pese a su creciente interés, continúa siendo un desafío complejo e inexplorado (Martín-Criado et al., 2021). Además, siguiendo los datos de informes recientes, muchos padres y madres temen que el uso cada vez más común de las tecnologías con fines de ocio pueda perjudicar a sus hijos/as si no disponen de las estrategias necesarias para hacer frente a los riesgos asociados al uso de las TIC (Garmendia et al., 2019; ONTSI, 2022).

En este sentido, varios estudios, como los realizados por Martín-Criado et al. (2021) y Vezne et al. (2023), se han centrado en la relación entre la supervisión parental y la competencia parental, especialmente en el contexto del ciberacoso. No obstante, considerando que el co-uso de actividades de ocio digital se ha destacado como una estrategia crucial para reducir riesgos relacionados con el uso recreativo de las TIC (Nikken y Jansz, 2006), este estudio no se limita a prevenir el ciberacoso, sino que busca entender cómo los padres y las madres pueden promover un uso saludable de la tecnología digital para el entretenimiento de sus hijos/as. Esto involucra la participación activa de las figuras parentales en estas actividades y desarrollar habilidades de supervisión para proteger a los y las jóvenes de diversos riesgos digitales, como el contacto con desconocidos/as o el acceso a contenido inapropiado, entre otros, incluido el ciberacoso (Garmendia et al., 2019; ONTSI, 2022).

En consecuencia, esta investigación tiene como objetivo arrojar luz sobre este ámbito de estudio y analizar la relación entre la supervisión parental, el co-uso de actividades de ocio digital y las competencias parentales. Además, se investigará específicamente cómo la supervisión de las actividades de ocio digital realizadas por los y las adolescentes influye en la capacidad de los padres y las madres para organizar el entorno educativo familiar, a través de la mediación de la participación conjunta en estas actividades. Adicionalmente, De forma simultánea, con la intención de profundizar en la comprensión de este fenómeno, se investigarán las vivencias, actitudes y perspectivas de las madres y los padres para capturar las narrativas individuales y contextuales que guarden relación con las relaciones identificadas.

Una vez establecidos los objetivos, se formularon las siguientes hipótesis, que se detallan en el apartado apartado “2.2. Objetivos específicos” del capítulo 4.

- Hipótesis 1: La supervisión parental está positivamente relacionada con el desarrollo de competencias parentales en la era digital.
- Hipótesis 2: El co-uso de actividades de ocio digital actúa como mediador en la relación entre la supervisión parental y las competencias parentales en la era digital.

2. Método

Tal y como se justifica en el en el “1. El marco de los métodos mixtos” del capítulo 4, en este estudio se adoptó un enfoque mixto que combina técnicas cuantitativas con técnicas cualitativas.

2.1. Participantes

Las características completas de los/las participantes se encuentran detalladas tanto en el apartado “1. Participantes” del capítulo 5 como en el apartado “2. Participantes” del capítulo 6. De forma sucinta, para la parte cuantitativa de este estudio participaron un total de 1200 progenitores/as residentes en España, con hijos/as adolescentes cuyas edades oscilaban entre los 11 y 17 años. La mayoría, un 79.4% eran mujeres, mientras que el 20.6% eran hombres, con una edad media de 46.61 años, en un rango que se extendía desde los 28 hasta los 69 años. En lo referente al nivel de estudios, el 43.4% poseía estudios universitarios. En cuanto a la situación laboral, el 75.9% se

encontraba trabajando. En relación con la estructura familiar, un 77.7% informaron ser parte de una familia heteroparental (ver tabla 6).

Para la parte cualitativa se celebraron tres Grupos Focales, en el cual participaron un total de 19 progenitores/as con al menos un/una hijo/a entre los 11 y 17 años (57.89% hombres; 42.11% mujeres) residentes en la isla de Gran Canaria (Islas Canarias, España). El rango de edad fue de 33 a 66 años. En relación con el nivel educativo, el 36.84% mencionó poseer estudios universitarios y/o de postgrado. Con respecto a la estructura familiar, el 57.89% verbalizó ser una familia heteroparental (ver tablas 13 y 14).

2.2. Instrumentos

Para llevar a cabo la parte cuantitativa de este estudio, se desarrolló un cuestionario dirigido a padres y madres con hijos/as en la adolescencia, compuesto por dos secciones. La primera se centró en recopilar información sociodemográfica de los/las participantes. En la segunda sección, se incorporaron las escalas detalladas en el apartado “2. Instrumentos” del capítulo 5, cuyo proceso de validación se describe en el Estudio 1. Para este estudio se utilizaron las siguientes escalas:

- Escala de Actividades de Ocio Digital (Gil et al., 2020). Se utilizó exclusivamente la opción de respuesta relacionada con la participación de los padres y las madres en actividades de ocio exclusivamente con sus hijos/as y de forma solitaria.
- Escala de Supervisión parental (Gil et al., 2020).
- Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales (Gil et al., 2020).

Para la parte cualitativa, con el objetivo de moderar los Grupos Focales, se elaboró una guía temática de preguntas siguiendo las directrices propuestas por Lewis-Beck et al. (2004). Esta guía se encuentra disponible en el apartado “3.1. Diseño de la guía de preguntas” del capítulo 6. Algunas de las preguntas planteadas fueron: *¿De qué forma los dispositivos y servicios digitales están presentes en vuestro día a día?; ¿Cómo creen que han impactado en vuestra vida familiar?; ¿Consideran que los dispositivos y servicios digitales han transformado vuestras prácticas de ocio?* (ver tabla 15).

2.3. Procedimiento

El procedimiento seguido para la recopilación de datos y la realización de este estudio se explican tanto en el apartado “3. Procedimiento” del capítulo 5 como en el apartado “3. Procedimiento” del capítulo 6.

2.4. Análisis de datos

En el apartado “4. Análisis de datos” del capítulo 5 y en el apartado “4. Análisis de datos” del capítulo 6, se exponen los análisis efectuados para lograr los objetivos específicos de este estudio. Sin embargo, a continuación, se proporcionará una explicación pormenorizada de los análisis ejecutados.

En primer lugar, con respecto a las técnicas y medidas de cohorte cuantitativo, conviene subrayar que, tal y como se podrá apreciar en el apartado de resultados de este Estudio 4, en consonancia con los objetivos del presente estudio, se llevaron a cabo dos modelos de ecuaciones estructurales, uno general y otro específico.

En el modelo general, se empleó la dimensión global de supervisión parental como variable independiente (X). Esta puntuación se determinó como la media de los cinco factores relacionados con la Escala de Supervisión Parental. De manera similar, se siguió el mismo enfoque para la variable dependiente (Y), que se refiere a las competencias parentales, utilizando el promedio de los cuatro factores que constituyen la Escala de Percepción de las Figuras Parentales sobre sus Propias Competencias Parentales.

En el modelo específico, se centró la atención de manera exclusiva en el factor de *Supervisión del ocio digital* como variable independiente (X), específico de la Escala de Supervisión Parental. La variable dependiente (Y) se correspondió con el factor de *Organización del Escenario Educativo Familiar*, propio de la Escala de Percepción de las Figuras Parentales sobre sus Propias Competencias Parentales.

En ambos modelos, tanto el general como el específico, se emplearon los tres factores de la Escala de Actividades de Ocio Digital. Concretamente, se calculó la media ponderada de las respuestas relacionadas con la realización de cada tipo de actividad de ocio digital junto con los/las hijos/as.

En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables del estudio, donde se informó sobre la media, desviación estándar, asimetría y curtosis. Además, se realizó un análisis de correlación para identificar asociaciones significativas

entre las variables en el modelo general (supervisión parental, competencias parentales y la participación en tres actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as: juego online, actividades culturales online y actividades de entretenimiento online) y el modelo específico (supervisión del ocio digital, organización del escenario educativo familiar y la participación junto con los/las hijos/as en las tres actividades de ocio digital señaladas anteriormente). El tamaño del efecto del coeficiente de correlación se calculó mediante la d de Cohen (1988).

Finalmente, se llevó a cabo un modelo de ecuaciones estructurales de mediación para examinar el papel de la participación de los padres y las madres en juegos online, actividades culturales online y actividades de entretenimiento online junto a los/las hijos/as entre la supervisión y las competencias parentales, tanto en el modelo general como en el específico.

Conviene subrayar que se utilizó un modelo de mediación múltiple en ambas instancias. Se aplicó el método de remuestreo conocido como bootstrapping, que se basa en 5000 muestras bootstrap para corregir el sesgo y estimar el intervalo de confianza del 95%, garantizando resultados estadísticamente sólidos y precisos (Fang et al., 2012).

Para realizar estos cálculos, se utilizó el macro "PROCESS", que se integra de manera efectiva con el software estadístico SPSS y simplifica la estimación de efectos directos e indirectos en modelos de mediación (Hayes, 2018). Todos los análisis se consideraron significativos con un p -valor ≤ 0.05 .

Para la categorización del discurso de los Grupos Focales se empleó el software NVivo Release 1.5, siguiendo una metodología inductiva, conforme al enfoque de Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002).

3. Resultados

A continuación, se detallarán los modelos de ecuaciones estructurales, haciendo uso de las opiniones, vivencias y experiencias compartidas por los padres y madres participantes en los Grupos Focales para comprender en mayor medida las relaciones e influencias de las variables empleadas en el modelo general.

3.1. Modelo de ecuación estructural general

El presente modelo se centra en analizar los efectos de la participación en tres actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as: juegos online (M_1), actividades

culturales online (M_2) y actividades de entretenimiento online (M_3) en la relación entre la supervisión parental (X) y las competencias parentales (Y) (ver figura 16 y tabla 90).

Antes de comenzar con la interpretación del modelo, es crucial destacar que, en respuesta a las críticas de autores como Bullock et al. (2010) y Rohrer et al. (2022) acerca de las suposiciones causales en modelos de mediación, llevamos a cabo una "prueba de especificación inversa". Este análisis, que implicó la inversión de las variables mediadoras como independientes, tuvo como objetivo confirmar la existencia de relaciones directas entre estas y la variable dependiente original, fortaleciendo así la validez de nuestro enfoque.

En esta prueba, se observó que el porcentaje de varianza explicada en la variable dependiente, un indicador crítico según Chin (1998) y Falk y Miller (1992), reveló que, al invertir las variables mediadoras, la varianza explicada no alcanzó un nivel sustancial. Este hallazgo respalda la premisa de que las variables mediadoras propuestas en el modelo no funcionan como impulsores directos de la variable dependiente original. Estos resultados refuerzan la validez del modelo propuesto en el presente estudio, proporcionando así una base sólida para la interpretación de los resultados en el contexto de las complejas relaciones exploradas.

3.1.1. Análisis descriptivo y correlacional

La tabla 89 muestra las estadísticas descriptivas y las correlaciones de las variables analizadas. En cuanto a los valores de asimetría, oscilan entre -1.11 en la variable de supervisión parental hasta 0.93 en la participación en juegos en línea junto con los/las hijos/as. Por su parte, los valores de curtosis abarcan un rango que se extiende desde -0.72 en la participación en actividades de entretenimiento en línea junto con los/las hijos/as hasta 1.38 en la variable de supervisión parental. Estos resultados sugieren una distribución apropiada de las variables (Curran et al., 1996).

Con respecto a las puntuaciones, se observan puntajes altos en la variable de supervisión parental ($M=5$; $SD=.79$) y competencias parentales ($M=4.53$; $SD=.70$). El análisis de correlación reveló que, exceptuando la relación entre la supervisión parental y la participación en actividades culturales en línea junto con los/las hijos/as, las demás variables presentan asociaciones positivas estadísticamente significativas. La relación más significativa se encontró entre la variable independiente (supervisión parental) y la variable dependiente (competencias parentales) ($r=.44$; $p\leq 0.001$). Asimismo, cabe

resaltar que la relación entre dos variables mediadoras, específicamente entre la participación conjunta con los/las hijos/as en juegos en línea y en actividades de entretenimiento en línea, también es positiva y considerable en magnitud ($r=.42$; $p\leq.000$).

Tabla 89

Estadísticas descriptivas y correlación entre las variables medidas

Variables	n	M	SD	A	K	1	2	3	4	5
1. JONLINE_H	1200	1.83	1.13	.93	.67	-				
2. CULTONL_H	1200	2.37	1.13	.24	-.42	.23***	-			
3. ENTRONL_H	1200	3.44	1.43	-.25	-.72	.34***	.42***	-		
4. SP	1197	5	.79	-1.11	1.38	.14***	.04	.16***	-	
5. CP	1200	4.53	.70	-.35	.14	.13***	.14***	.18***	.44***	-

Nota¹. *** $p\leq.001$; ** $p\leq.01$; * $p\leq.05$

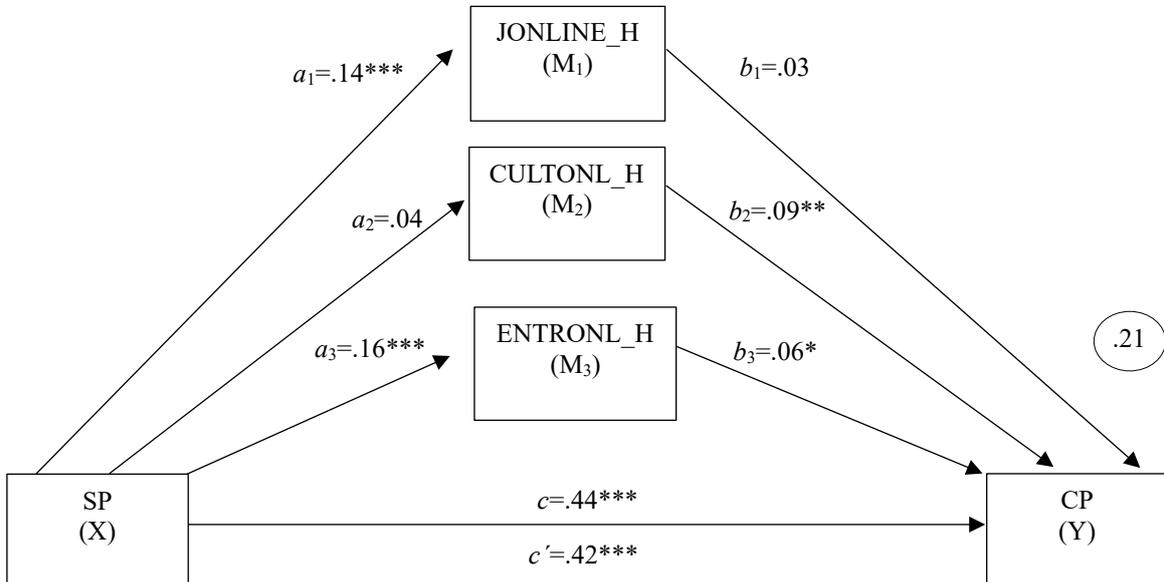
Nota². JONLINE_H (participación en juegos online junto con los/las hijos/as); CULTONL_H (participación en actividades culturales online junto con los/las hijos/as); ENTRONL_H (participación en actividades de entretenimiento online junto con los/las hijos/as); SP (supervisión parental); CP (competencias parentales); A (asimetría); K (curtosis)

3.1.2. Modelo de mediación múltiple en paralelo

Los resultados del modelo de mediación múltiple en paralelo, presentados en la figura 16 y la tabla 90, se detallan a continuación.

Figura 16

Efecto mediador de la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as en la relación entre la supervisión parental y las competencias parentales



Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². SP (supervisión parental); CP (competencias parentales); JONLINE_H (participación en juegos online junto con los/las hijos/as); CULTONL_H (participación en actividades culturales online junto con los/las hijos/as); ENTRONL_H (participación en actividades de entretenimiento online junto con los/las hijos/as)

Tabla 90

Resultados del análisis de regresión

Ecuación de regresión		Índices de ajuste		Coeficiente de regresión	
Variab. de resultado	Variab. predictoras	R ²	F	β	t
JONLINE_H (M ₁)		.02	22.91***		
	SP			.14	4.79***
CULTONL_H (M ₂)		.001	1.73		
	SP			.04	1.31
ENTRONL_H (M ₃)		.03	31.89***		
	SP			.16	5.65***
CP (Y)		.21	79.73***		
	SP			.44	22.43***
	JONLINE_H			.03	.97
	CULTONL_H			.09	3.11**
	ENTRONL_H			.06	2.15*

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². SP (supervisión parental); CP (competencias parentales); JONLINE_H (participación en juegos online junto con los/las hijos/as); CULTONL_H (participación en actividades culturales online junto con los/las hijos/as); ENTRONL_H (participación en actividades de entretenimiento online junto con los/las hijos/as)

En primer lugar, es relevante destacar que el análisis reveló un efecto total (c) significativo de la supervisión parental (X) en las competencias parentales (Y) ($\beta=.44$; $t_{(1,1195)}=16.83$; $p\leq.001$). Además, el efecto directo (c') de la supervisión parental en las competencias parentales también resultó ser estadísticamente significativo ($\beta=.42$; $t_{(4,1192)}=16.05$; $p\leq.001$). Esto señala que la supervisión parental influye de manera positiva en las competencias parentales, tanto de forma directa como indirecta a través de las variables mediadoras.

En segundo lugar, los hallazgos sugieren que la supervisión parental ejerce un impacto significativo en la participación de los padres y las madres en actividades de ocio digital junto con sus hijos/as. Específicamente, se encontró una relación significativa entre la supervisión parental y la participación en juegos online (a_1) ($\beta=.14$; $t_{(1,1195)}=4.79$; $p\leq.001$) y en actividades de entretenimiento online junto con los/las hijos/as (a_3) ($\beta=.16$; $t_{(1,1195)}=5.65$; $p\leq.001$). Sin embargo, no se observó una asociación significativa con la participación en actividades culturales en línea junto con los/las hijos/as (a_2) ($\beta=.04$; $t_{(1,1195)}=1.31$; $p=.1890$).

En tercer lugar, se observó que la participación en actividades culturales en línea (b_2) ($\beta=.09$; $t_{(4,1192)}=3.11$; $p=.0019$) y en actividades de entretenimiento en línea junto con los/las hijos/as (b_3) ($\beta=.06$; $t_{(4,1192)}=2.15$; $p=.0320$) desempeñó un papel significativo en la predicción de las competencias parentales. En contraste, la participación en juegos en línea no mostró una relación significativa con el desarrollo de competencias parentales (b_1) ($\beta=.03$; $t_{(4,1192)}=.97$; $p=.3306$).

Asimismo, el efecto indirecto total, que refleja la influencia conjunta de las tres variables mediadoras (M_1 , M_2 y M_3) en la relación entre la supervisión parental y las competencias parentales, resultó estadísticamente significativo ($\beta=.0174$; $SE=.0063$; 95% CI [.0054;.0306]). Esto indica que, en conjunto, las tres variables mediadoras explican un efecto indirecto significativo en la relación entre la supervisión parental y las competencias parentales.

Los efectos indirectos de cada variable mediadora fueron:

- ab_1 ($\beta=.0037$; $SE=.0040$; 95% CI [-.0041;.0122])
- ab_2 ($\beta=.0034$; $SE=.0028$; 95% CI [-.0013;.0099])
- ab_3 ($\beta=.0103$; $SE=.0055$; 95% CI [.0003;.0219])

A este respecto, es importante mencionar que, tanto la variable mediadora M_1 como la M_2 incluyen el valor 0. Por tanto, no son estadísticamente significativas. De este modo, se confirma que las actividades de entretenimiento online junto con los/las hijos/as (M_3), es la única actividad que tiene un papel de mediación parcial en el efecto de la supervisión parental sobre las competencias parentales. Este hallazgo se respalda con evidencia cualitativa, como se observa en el testimonio del participante 4 del GF1 quien destaca su experiencia de ver animés que no le gustan simplemente para comprender las preferencias de su hija y supervisar si el contenido que ve es adecuado para ella:

La mía, por ejemplo, le gusta el anime. El anime es típico de nuestra época que si Dragon Ball, Oliver y Benji, pero el anime de ahora es infinito. Entonces yo me he tragado animés enteros que ella le encantan, a mí no, pero simplemente para ver qué es lo que ve (hombre, 33 años)

El modelo propuesto explica el 21% de la variabilidad en las competencias parentales (ver tabla 90). Esto señala que las variables incluidas en el modelo aportan una contribución significativa para comprender las competencias parentales

3.2. Modelo de ecuación estructural específico

Este modelo pretende analizar los efectos de la participación en tres actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as: juegos online (M_1), actividades culturales online (M_2) y actividades de entretenimiento online (M_3) en la relación entre la Supervisión del ocio digital (X) y la Organización del Escenario Educativo Familiar (Y) (ver figura 17 y tabla 92).

3.2.1. Análisis descriptivo y correlacional

La tabla 91 muestra las estadísticas descriptivas y las correlaciones de las variables analizadas. En cuanto a los valores de asimetría, oscilan entre -1.37 en la variable de organización del escenario educativo familiar hasta 0.93 en la participación en juegos en línea junto con los/las hijos/as. Por su parte, los valores de curtosis abarcan un rango que se extiende desde -0.72 en la participación en actividades de entretenimiento en línea junto con los/las hijos/as hasta 3.44 en la variable de organización del escenario educativo familiar. Estos resultados sugieren una distribución apropiada de las variables (Curran et al., 1996).

Con respecto a las puntuaciones, se observan puntajes altos en la variable de supervisión del ocio digital (M=4.74; SD=1.06) y en la de organización del escenario educativo familiar (M=5.18; SD=.66). El análisis de correlación reveló que, exceptuando la relación entre la supervisión del ocio digital y la participación en actividades culturales en línea junto con los/las hijos/as, las demás variables presentan asociaciones positivas estadísticamente significativas. La relación más significativa se encontró entre la variable independiente (supervisión del ocio digital) y la variable dependiente (organización del escenario educativo familiar) ($r=0.55$; $p\leq 0.001$). Asimismo, cabe resaltar que la relación entre dos variables mediadoras, específicamente entre la participación conjunta con los/las hijos/as en juegos en línea y en actividades de entretenimiento en línea, también es positiva y considerable en magnitud ($r=0.42$; $p\leq 0.000$).

Tabla 91

Estadísticas descriptivas y correlación entre las variables medidas

Variables	n	M	SD	A	K	1	2	3	4	5
1. JONLINE_H	1200	1.83	1.13	.93	.67	-				
2. CULTONL_H	1200	2.37	1.13	.24	-.42	.23***	-			
3. ENTRONL_H	1200	3.44	1.43	-.25	-.72	.34***	.42***	-		
4. SOD	1176	4.74	1.06	-.94	.59	.15***	-.003	.14***	-	
5. ORGEDU	1200	5.18	.66	-1.37	3.44	.13***	.13***	.22***	.55***	-

Nota¹. *** $p\leq 0.001$; ** $p\leq 0.01$; * $p\leq 0.05$

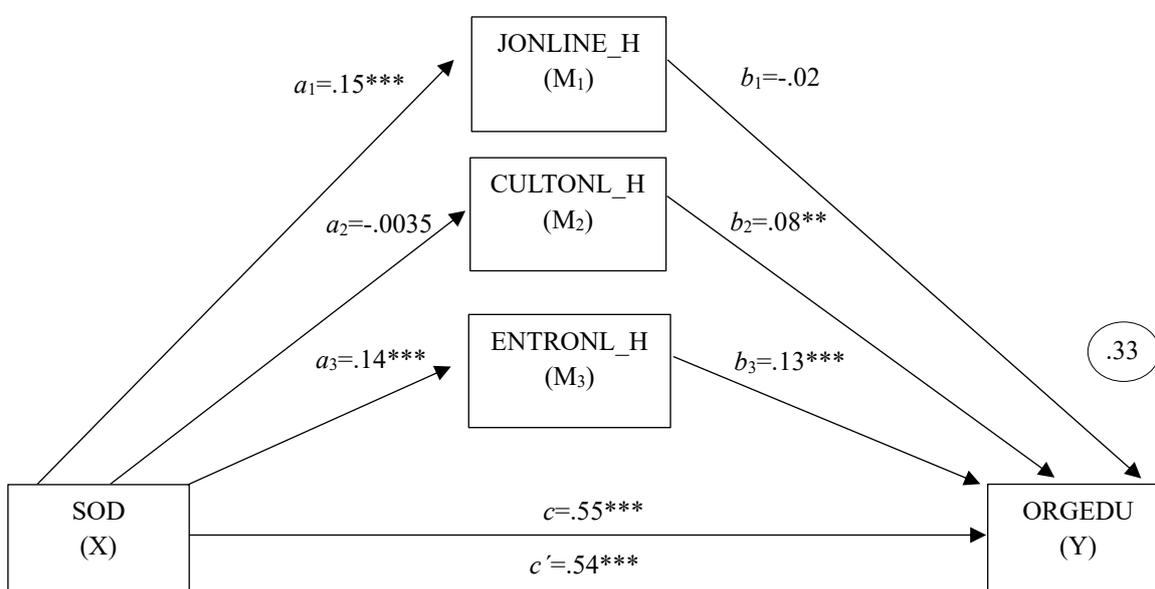
Nota². JONLINE_H (participación en juegos online junto con los/las hijos/as); CULTONL_H (participación en actividades culturales online junto con los/las hijos/as); ENTRONL_H (participación en actividades de entretenimiento online junto con los/las hijos/as); SOD (supervisión del ocio digital); ORGEDU (organización del escenario educativo familiar); A (asimetría); K (curtosis)

3.2.2. Modelo de mediación múltiple en paralelo

Los resultados del modelo de mediación múltiple en paralelo, presentados en la figura 17 y la tabla 92, se detallan a continuación.

Figura 17

Efecto mediador de la participación en actividades de ocio digital junto con los/las hijos/as en la relación entre la supervisión del ocio digital y la competencia en organización del escenario educativo familiar



Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². JONLINE_H (participación en juegos online junto con los/las hijos/as); CULTONL_H (participación en actividades culturales online junto con los/las hijos/as); ENTRONL_H (participación en actividades de entretenimiento online junto con los/las hijos/as); SOD (supervisión del ocio digital); ORGEDU (organización del escenario educativo familiar)

Tabla 92

Resultados del análisis de regresión

Ecuación de regresión		Índices de ajuste		Coeficiente de regresión	
Variables de resultado	Variables predictoras	R ²	F	β	t
JONLINE_H		.02	26.81***		
	SOD			.15	5.18***
CULTONL_H		.0000	.0141		
	SOD			-.0035	-.1187
ENTRONL_H		.02	22.29***		
	SOD			.14	4.72***
ORGEDU		.33	146.88***		
	SP			.55	51.16***
	JONLINE_H			-.02	-.83
	CULTONL_H			.08	2.84**
	ENTRONL_H			.06	4.64***

Nota¹. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Nota². JONLINE_H (participación en juegos online junto con los/las hijos/as); CULTONL_H (participación en actividades culturales online junto con los/las hijos/as); ENTRONL_H (participación en actividades de entretenimiento online junto con los/las hijos/as); SOD (supervisión del ocio digital); ORGEDU (organización del escenario educativo familiar)

En primer lugar, es relevante destacar que el análisis reveló un efecto total (c) significativo de la supervisión del ocio digital (X) en la competencia en organización del escenario educativo familiar (Y) ($\beta=.55$; $t_{(1,1174)}=22.74$; $p\leq.001$). Además, el efecto directo (c') de la supervisión del ocio digital en la organización del escenario educativo familiar también resultó ser estadísticamente significativo ($\beta=.54$; $t_{(4,1171)}=22.18$; $p\leq.001$). Esto señala que la supervisión del ocio digital influye de manera positiva en la competencia en organización del escenario educativo familiar, tanto de forma directa como indirecta a través de las variables mediadoras.

En segundo lugar, los hallazgos sugieren que la supervisión del ocio digital ejerce un impacto significativo en la participación de los padres y las madres en actividades de ocio digital junto con sus hijos/as. Específicamente, se encontró una relación significativa entre la supervisión del ocio digital y la participación en juegos online (a_1) ($\beta=.15$; $t_{(1,1174)}=5.18$; $p\leq.001$) y en actividades de entretenimiento online junto con los/las hijos/as (a_3) ($\beta=.14$; $t_{(1,1174)}=4.72$; $p\leq.001$). Sin embargo, no se observó una asociación significativa con la participación en actividades culturales en línea junto con los/las hijos/as (a_2) ($\beta=-.0035$; $t_{(1,1174)}=-.1187$; $p=.9055$).

En tercer lugar, se observó que la participación en actividades culturales en línea (b_2) ($\beta=.08$; $t_{(4,1171)}=2.84$; $p=.0034$) y en actividades de entretenimiento en línea junto con los/las hijos/as (b_3) ($\beta=.06$; $t_{(4,1171)}=4.64$; $p\leq.001$) desempeñó un papel significativo en la predicción de la competencia en organización del escenario educativo familiar. En contraste, la participación en juegos en línea no mostró una relación significativa con el desarrollo de dicha competencia parental (b_1) ($\beta=-.02$; $t_{(4,1171)}=-.83$; $p=.4072$).

Asimismo, el efecto indirecto total, que refleja la influencia conjunta de las tres variables mediadoras (M_1 , M_2 y M_3) en la relación entre la supervisión del ocio digital y la organización del escenario educativo familiar, resultó estadísticamente ($\beta=.0140$; $SE=.006$; 95% CI [.0008;.0276]). Esto indica que, en conjunto, las tres variables mediadoras explican un efecto indirecto significativo en la relación entre la supervisión del ocio digital y la organización del escenario educativo familiar

Los efectos indirectos de cada variable mediadora fueron:

- ab_1 ($\beta=-.0032$; $SE=.0037$; 95% CI [-.0108;.0039])
- ab_2 ($\beta=-.0003$; $SE=.0024$; 95% CI [-.0052;.0044])
- ab_3 ($\beta=.0174$; $SE=.0052$; 95% CI [.0082;.0288])

Es importante mencionar que, tanto la variable mediadora M_1 como la M_2 incluyen el valor 0. Por tanto, no son estadísticamente significativas. Este resultado indica que la participación en actividades de entretenimiento online junto con los/las hijos/as (M_3) actúa como un mediador parcial en la relación entre la supervisión del ocio digital y la competencia en organización del escenario educativo familiar.

Además, el modelo propuesto explica el 33% de la variabilidad en la competencia en organización del escenario educativo familiar (ver tabla 92). Esto señala que las variables incluidas en el modelo aportan una contribución significativa para comprender la organización del escenario educativo familiar

4. Discusión

En este estudio, se examinó la relación entre la supervisión parental, la participación conjunta de padres, madres e hijos/as en actividades de ocio digital y las competencias parentales en el contexto familiar actual. Además, se investigó específicamente cómo la supervisión de las actividades de ocio digital realizadas por los y las adolescentes influye en la competencia de organización del entorno educativo familiar, a través de la mediación de la participación conjunta en actividades de ocio digital.

En primer lugar, uno de los hallazgos más significativos de esta investigación es la influencia substancial de la supervisión parental en el desarrollo de las competencias parentales, confirmando así la hipótesis 1 mostrada en el apartado “3. Hipótesis de la investigación” del capítulo 4. Específicamente, la supervisión de las actividades de ocio digital realizadas por adolescentes se erige como un factor crítico para fortalecer las habilidades parentales relacionadas con la organización del entorno educativo familiar. Esto respalda la idea de que la supervisión no solo implica la imposición de límites, sino también el establecimiento de normas claras y la provisión de orientación, lo que, en última instancia, fortalece las habilidades parentales y contribuye a la creación de un ambiente educativo bien estructurado.

Siguiendo la literatura científica, en la actualidad, la prevención del ciberacoso se ha convertido en una responsabilidad educativa esencial para los padres y madres, lo que ha generado un creciente interés en la investigación (Elsaesser et al., 2017). En esta línea, el estudio realizado por Martín-Criado et al. (2021) se centró en analizar las percepciones y creencias de los progenitores y las progenitoras con respecto a la prevención del

ciberacoso, desarrollando un modelo predictivo de la participación activa de las figuras parentales. Este estudio encontró que la percepción de competencia parental, que abarca el conocimiento de estrategias y herramientas para prevenir riesgos en línea, la confianza en la comunicación con los/las hijos/as sobre sus experiencias en línea y la capacidad para identificar el ciberacoso, desempeñó un papel central. En concreto, esta percepción de competencia parental se identificó como el factor más influyente y la relación más significativa en el modelo, estableciendo la relación directa más importante con la supervisión parental.

La supervisión parental, como lo define Martín-Criado et al. (2021), hace referencia al grado de atención y control ejercido por los padres y madres en relación con las actividades en línea de sus hijos e hijas. Esto incluye aspectos como el monitoreo de las interacciones en línea, la imposición de límites, la comunicación sobre las actividades en línea y el establecimiento de reglas para garantizar un uso seguro y responsable de la tecnología.

Relacionando los hallazgos del modelo de Martín-Criado et al. (2021) con los resultados de la presente investigación, se puede afirmar que la supervisión de las actividades de ocio digital por parte de los/las hijos/as no solo contribuiría al bienestar de los y las adolescentes al protegerlos de los riesgos relacionados con el uso de las TIC, como el ciberacoso, sino que también fortalecería las competencias parentales, contribuyendo a la creación de un entorno educativo familiar más seguro y estructurado en la era digital.

Por su parte, Zych et al. (2019) respalda la noción de que los estilos de crianza positivos y la supervisión parental del uso de la tecnología desempeñan un papel fundamental en la protección contra la victimización y la perpetración del ciberacoso. Esto se corrobora con las conclusiones de Hood y Duffy (2018), quienes descubrieron que los y las adolescentes presentan una menor probabilidad de involucrarse en estas conductas si experimentan una supervisión efectiva en línea por parte de sus padres y madres.

La investigación contemporánea está reconsiderando la noción de "supervisión eficiente" como una forma de mediación activa, otorgando especial énfasis al co-uso como una estrategia relevante. Esto se debe a la evidencia que ha demostrado que este tipo de mediación puede fomentar la adquisición de habilidades y conocimientos

específicos que promuevan un comportamiento responsable en línea y mejoren la alfabetización digital. Además, se ha observado que estas prácticas apoyan la agencia y autonomía del adolescente, permiten negociaciones y fomentan explicaciones razonadas (Symons et al., 2017; Zaman et al., 2016).

Asimismo, el hecho de que se haya investigado más frecuentemente la estrategia de mediación activa (Gentile et al., 2012) destaca que se espera que los padres y las madres asuman un papel en la evaluación y orientación adecuada en el uso de las TIC. De igual manera, la tendencia reciente hacia un aumento en la mediación activa y una disminución de las prácticas restrictivas por parte de las figuras parentales en países europeos refleja un cambio en el comportamiento parental en concordancia con las nuevas expectativas en la crianza de los/las hijos/as (Kalmus et al., 2022).

Además, siguiendo los resultados del estudio realizado por Vezne et al. (2023) quien elaboró un modelo de ecuaciones para explorar las relaciones entre el conocimiento y los niveles de competencia de los padres y las madres en relación al ciberacoso, la mediación en el uso de internet por parte de sus hijos e hijas, el ambiente familiar y la experiencia de uso de la tecnología, se constató que diversas formas de mediación activa, como la comunicación con los/las hijos/as acerca de las reglas en línea y la explicación de comportamientos en redes sociales, además del co-uso de internet, es decir, compartir tiempo en línea, y la supervisión cercana cuando los/las hijos/as están en línea, ejercieron una influencia positiva en la competencia parental para prevenir el ciberacoso por parte de sus hijos e hijas.

En segundo lugar, se exploró el papel del co-uso de actividades de ocio digital como mediador entre la supervisión parental y las competencias parentales. Este estudio subraya el papel mediador de las actividades de ocio digital en esta relación, respaldando así la hipótesis 2 mostrada en el apartado “3. Hipótesis de la investigación” del capítulo 4. Estos resultados coinciden con investigaciones anteriores que enfatizan la relación entre la supervisión parental y la participación activa de los padres y las madres en las actividades digitales de sus hijos e hijas y su efecto en la adquisición de competencias parentales (Nikken, 2019; Nikken y Jansz, 2006).

Por un lado, se observó que la supervisión promueve la participación en juegos en línea y actividades de entretenimiento digital, aunque no se encontró una relación significativa con la participación en actividades culturales en línea. Según Livingstone et

al. (2017) las figuras parentales supervisan con la intención de mitigar los riesgos asociados con las actividades en línea de sus hijos e hijas, lo que podría explicar su mayor énfasis en la supervisión de actividades consideradas más arriesgadas, como son según presupone este estudio, los juegos en línea y las actividades de entretenimiento digital.

Por otro lado, se observó que el co-uso refuerza las competencias parentales. Esto quiere decir que la participación en actividades de ocio digital en familia puede brindar un espacio de aprendizaje para el desarrollo de habilidades parentales. Esto puede deberse a que cuando los padres y las madres participan en actividades digitales con sus hijos e hijas, comienzan a comprender mejor sus preferencias y gustos en el entorno digital, lo que a su vez puede servir de base para establecer límites y promover un comportamiento responsable en línea de manera informada, contribuyendo así al desarrollo saludable de sus hijos e hijas en el ámbito digital. Asimismo, esta práctica ofrece la oportunidad de conocer a los/las hijos/as en un nivel más profundo, lo que permite aplicar normas y límites adecuados según su edad y características personales, fortaleciendo así una parentalidad digital positiva (PantallasAmigas et al., 2021; Consejo de Europa, 2006; Camerini et al., 2018; Clark, 2011; Livingstone et al., 2017).

Es pertinente mencionar que la literatura científica respalda la idea de que la participación activa de las figuras parentales en las actividades de sus hijos e hijas, incluso en las digitales, fortalece el vínculo familiar (Belmonte et al., 2021b), lo que es esencial para una relación positiva y para el desarrollo de las competencias parentales. Investigaciones anteriores, han encontrado que las figuras parentales que se sienten conectadas y comprometidas con sus hijos e hijas están mejor equipadas para enfrentar los desafíos parentales, establecer límites adecuados y fomentar un entorno de apoyo y enseñanza (Nikken, 2019; Nikken y Jansz, 2006).

De manera concreta, el estudio realizado por Albarello et al. (2021) ha descubierto que los juegos online, series y otros contenidos digitales han ejercido una influencia significativa dentro de las dinámicas familiares, llevando a las familias a adaptar su proyecto educativo a esta nueva dimensión de ocio digital.

No obstante, es importante resaltar que, en este estudio, se observó que la participación en actividades culturales en línea y actividades de entretenimiento digital, pero no en juegos en línea, está relacionada con un mayor desarrollo de las competencias parentales. Además, un hallazgo clave de este estudio es que la participación en

actividades de entretenimiento en línea ejerce un papel significativo como mediador entre la supervisión del ocio digital y la competencia en la organización del entorno educativo familiar. Este fenómeno puede explicarse por diversas razones:

- Naturaleza más pasiva del entretenimiento co-view: En actividades de entretenimiento compartido, como ver una película o programa en línea con los hijos/as, la interacción tiende a ser más relajada y pasiva. Esto permite que los padres y las madres disfruten del contenido sin una interacción constante, lo que facilita conversaciones y discusiones durante la experiencia.
- Aprendizaje conjunto y participación activa: La participación en actividades de entretenimiento en línea en familia fomenta el aprendizaje activo y compartido. Esto contribuye al desarrollo de habilidades parentales, como la resolución de problemas, la toma de decisiones conjuntas y la gestión del tiempo. Estos momentos de entretenimiento se convierten en oportunidades para el diálogo y la colaboración entre padres, madres e hijos/as.
- Menos énfasis en la competitividad: En los juegos en línea, la competencia y el rendimiento son aspectos centrales. Los padres y las madres a menudo se sienten presionados por el juego y ganar, lo que dificulta la interacción y la comunicación. En contraste, en actividades culturales y de entretenimiento, la diversión y el disfrute suelen ser más importantes que la competitividad, lo que permite un enfoque más relajado en la experiencia compartida.

5. Conclusión

- Este estudio confirma que la realización de actividades de ocio digital relacionadas con el entretenimiento online entre padres, madres e hijos/as desempeña un papel crucial en el desarrollo de competencias parentales.
- Se destaca la importancia fundamental de la supervisión parental y la participación en actividades de ocio digital como pilares clave en la construcción de habilidades parentales.
- Los resultados enriquecen el cuerpo de conocimientos sobre crianza en la era digital, proporcionando una base sólida para futuras investigaciones y programas de apoyo a padres y madres.
- Se sugiere investigar otros factores que puedan contribuir a la variabilidad en las competencias parentales, mediante la inclusión de variables relevantes en análisis futuros. Así pues, se sugiere explorar la influencia de factores como el nivel

educativo de los padres, dinámicas familiares y acceso a recursos digitales en las competencias parentales.

- Investigaciones futuras podrían enfocarse en entender con precisión cómo la supervisión parental influye en la elección de actividades de ocio digital y cómo estas contribuyen a las competencias parentales.

Capítulo 11. Estudio 5. Percepción de los padres y las madres sobre las actividades de ocio digital en familia y su impacto en la parentalidad

1. Introducción

Este capítulo de la presente Tesis Doctoral nos permitirá conocer en profundidad las “voces” que complementaron los datos cuantitativos de los Estudios 1, 2, 3 y 4 presentados anteriormente, brindándonos una comprensión más profunda sobre esta línea de investigación.

El propósito de este estudio es, en primer lugar, ahondar en las opiniones, creencias y vivencias de las figuras parentales que tienen hijos/as adolescentes (de 11 a 17 años) en relación con el impacto de las TIC en la realización de actividades de ocio digital en el entorno familiar y en aspectos relacionados con la parentalidad. Específicamente, se busca explorar el acceso y uso de las TIC por parte de las familias, indagar en cómo las TIC han influido en aspectos de la parentalidad, como la supervisión parental y el desarrollo de competencias parentales y comprender el papel del ocio digital en el contexto familiar, así como conocer la percepción y el significado que las figuras parentales atribuyen a este tipo de actividad.

Para ello, en primer lugar, se expondrán los constructos principales, las categorías centrales y las subcategorías resultantes del proceso de categorización del discurso de los grupos focales. A su vez, se proporcionará el número de evidencias codificadas en cada una de ellas para identificar los temas de mayor relevancia entre las personas participantes. Posteriormente, se explicará el significado de dicha categorización, adjuntando algunas unidades de significado de los/las participantes para una mejor comprensión.

En relación con la categorización realizada en este estudio, es relevante señalar que parte de este análisis fue utilizado en la redacción de la contribución titulada "Percepción de los progenitores sobre el uso de la tecnología digital en la familia". Dicha contribución fue presentada en el XI Congreso Internacional de Psicología y Educación, celebrado en Valencia los días 26, 27 y 28 de junio de 2023, y posteriormente fue incluida en el libro de actas de dicho congreso (Gil y Alemán, 2023b). Además, el análisis también se utilizó para la participación en el III Congreso Anual Internacional de Estudiantes de Doctorado (CAIED), que se llevó a cabo de manera virtual el 2 y 3 de febrero de 2023. La contribución en este caso se tituló "El acceso a la tecnología digital por parte de las familias con hijos/as adolescentes" (Gil et al., s.f.b). Finalmente, cabe mencionar que este análisis fue empleado en la elaboración del artículo titulado "Impact of Digital

Technology on Family Life and Leisure Activities: An Approach from Families with Adolescents". Este artículo ha sido aceptado por parte de la revista *Society & Leisure* y está programado para ser publicado en el 2024 (Gil et al., s.f.a).

En segundo lugar, considerando la extensa investigación que sugiere la existencia de diferencias en este campo en términos de factores sociodemográficos (Lanigan, 2009), y habiendo confirmado estas diferencias en nuestros propios resultados de los estudios cuantitativos anteriores, se llevará a cabo un análisis según atributos. Este análisis se basará en estadísticas no paramétricas respaldadas por la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), con el fin de determinar si los temas de interés, percepciones o experiencias de los/las participantes varían o concuerdan en función de variables como el sexo y la edad de las figuras parentales, así como según la edad de los hijos/as adolescentes.

2. Método

Para una descripción pormenorizada del método empleado en este estudio, se recomienda consultar el capítulo 6. De manera concisa, se ha adoptado un enfoque cualitativo exploratorio y descriptivo desde un paradigma interpretativo (Flick, 2015). La técnica de recopilación de datos utilizada fue el Grupo Focal (en adelante GF), siguiendo las pautas propuestas por Krueger y Casey (2015).

2.1. Participantes

La información acerca de las particularidades de los/las participantes se encuentra en el apartado "2. Participantes" del capítulo 6. No obstante, conviene subrayar que en este estudio participaron un total de 19 progenitores/as con al menos un/una hijo/a entre los 11 y 17 años (57.89% hombres; 42.11% mujeres) residentes en la isla de Gran Canaria (Islas Canarias, España). El rango de edad fue de 33 a 66 años. En relación con el nivel educativo, el 36.84% mencionó poseer estudios universitarios y/o de postgrado. Con respecto a la estructura familiar, el 57.89% verbalizó ser una familia heteroparental (ver tablas 13 y 14). La muestra de participantes fue reclutada mediante la técnica de bola de nieve.

2.2. Materiales

Con respecto al objetivo de la investigación, se elaboró una guía temática de preguntas siguiendo las directrices propuestas por Lewis-Beck et al. (2004). Esta guía se

encuentra disponible en el apartado “3.1. Diseño de la guía de preguntas” del capítulo 6. Algunas de las preguntas planteadas fueron: *¿De qué forma los dispositivos y servicios digitales están presentes en vuestro día a día?; ¿Cómo creen que han impactado en vuestra vida familiar?; ¿Consideran que los dispositivos y servicios digitales han transformado vuestras prácticas de ocio?* (ver tabla 15).

Cabe destacar que la guía de preguntas fue sometida al juicio de expertos, tal y como propone Robles y Rojas (2015). Estos expertos han sido los mismos que nos han ayudado a elaborar el instrumento de la investigación cuantitativa.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se diseñó la guía temática de preguntas. En segundo lugar, se seleccionó a una moderadora experta, quien utilizaría la misma guía para todos los GF. En tercer lugar, para buscar a los/las participantes, se contó con la colaboración de varios centros educativos y AMPAs de la isla de Gran Canaria. Estas instituciones invitaron a las familias con hijos/as adolescentes (11-17 años) a participar en el estudio. Los/las interesados/as pudieron inscribirse voluntariamente mediante un formulario online facilitado para ello. De este modo, teniendo en cuenta la disponibilidad de las personas inscritas, se decidió llevar a cabo tres GF en junio de 2020. El lugar de celebración fue en las instalaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC).

Para cumplir con los criterios de homogeneidad y heterogeneidad en la conformación de los GF (Stewart y Shamdasani, 2014), en cada uno de ellos participaron entre 5 y 8 progenitores/as segmentados según la edad de los/las hijos/as (ver tabla 93).

Tabla 93

Número de participantes por GF

GF	Participantes
1	5 participantes con hijos/as entre los 11 y 13 años
2	6 participantes con hijos/as entre los 14 y 15 años
3	8 participantes con hijos/as entre los 16 y 17 años

Antes de comenzar la sesión, todos/as los/las participantes dieron su consentimiento verbal para grabar en formato audio. Posteriormente, se procedió a la transcripción literal del discurso para su análisis, guardando el anonimato de los/las

participantes (ver Anexo 4). Por último y con apoyo de un software cualitativo, se realizó el análisis de contenido del discurso.

2.4. Análisis de datos

El análisis del contenido del discurso de los GF se realizó empleando el software NVivo Release 1.5, siguiendo una metodología inductiva, conforme al enfoque de Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002).

En una etapa inicial, se procedió a la codificación abierta de las unidades de significado, categorizándolas en diversas categorías y subcategorías hasta que se alcanzó la saturación teórica. Luego, mediante un proceso de codificación axial, se efectuó una refinación de la categorización, agrupándolas en dimensiones. Cabe destacar que la versión definitiva del sistema de categorización surgió a raíz del proceso, que incluyó la saturación de los discursos, así como la comparación y consolidación de los resultados obtenidos tanto por nosotros, los investigadores principales, como por los expertos que nos brindaron su apoyo en la elaboración de la Tesis Doctoral. Este proceso de triangulación se llevó a cabo con el fin de mejorar la validez y confiabilidad de los hallazgos (Strauss y Corbin, 1998).

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de referencia cruzada con el propósito de determinar si los temas de interés percepciones o vivencias de los/las participantes divergen o concuerdan en función de variables tales como el sexo y la edad de los progenitores y las progenitoras, así como según la edad de sus hijos/as. Este enfoque analítico permitió la creación de tablas multidimensionales que facilitaron la comparación de atributos, específicamente de las características sociodemográficas mencionadas previamente, con las categorías identificadas en el estudio (Trigueros et al., 2021). Esta estrategia analítica proporciona una comprensión más profunda de las relaciones entre las variables sociodemográficas y las experiencias y percepciones de los/las participantes en los GF, contribuyendo así a la mejora de la calidad y pertinencia de los hallazgos.

3. Resultados

3.1. Constructos principales, categorías centrales y subcategorías identificadas

Tras un profundo análisis del contenido del discurso de los padres y las madres participantes de los tres GF, se obtuvo un árbol jerárquico de tres niveles, que incluye 4 dimensiones o constructos principales, 12 categorías o códigos centrales y 59

subcategorías. A continuación, en la tabla 94, se presenta un recuento de las evidencias correspondientes a cada uno de los constructos principales, categorías y subcategorías, junto con los respectivos porcentajes.

Tabla 94

Listado de dimensiones, categorías y subcategorías según número de evidencias y porcentaje (cómputo total de los tres GF)

Dimensiones	n %	Categorías	n %	Subcategorías	n	%		
1. Acceso a las TIC	401 35.42	1.1. Ámbitos de acceso	80 7.07	1.1.1. Educativo	34	3		
				1.1.2. Familiar	24	2.12		
				1.1.3. Laboral	22	1.94		
		1.2. Acceso a dispositivos digitales con conexión a internet	295 26.01			1.2.1. Teléfono móvil	146	12.90
						1.2.2. Ordenador	53	4.68
						1.2.3. Tablet	39	3.45
						1.2.4. Consola	26	2.30
						1.2.5. Televisión	26	2.29
						1.2.6. e-book	3	0.27
						1.2.7. Altavoz inteligente	1	0.09
						1.2.8. Reloj inteligente	1	0.09
		1.3. Condicionantes del acceso	26 2.30			1.3.1. Brecha intergeneracional	15	1.33
						1.3.2. Transmisión de tecnología	9	0.80
1.3.3. Zona geográfica	2					0.18		
2. Uso de las TIC	387 34.19	2.1. Tipo de uso	104 9.19	2.1.1. Juego online	30	2.65		
				2.1.2. Redes sociales	15	1.33		
				2.1.3. Tareas educativas	14	1.24		
				2.1.4. Entretenimiento online	11	0.97		
				2.1.5. Tareas laborales	11	0.97		
				2.1.6. Pagos bancarios	10	0.88		
				2.1.7. Actividades culturales online	8	0.71		
				2.1.8. Tareas organizativas	3	0.27		
				2.1.9. Videollamadas	2	0.18		
		2.2. Frecuencia de uso	17 1.50			2.2.1. Continuo	12	1.06
						2.2.2. Moderado o bajo	5	0.44
		2.3. Consecuencias positivas	84 7.42			2.3.1. Personales	33	2.92
						2.3.2. Sociales	27	2.39
						2.3.3. Familiares	12	1.06
						2.3.4. Educativas	6	0.53
						2.3.5. Laborales	6	0.53
		2.4. Consecuencias negativas	101 8.92			2.4.1. Personales	36	3.18
						2.4.2. Familiares	31	2.74
						2.4.3. Sociales	19	1.68
						2.4.4. Riesgos en Internet	14	1.24
2.4.5. Educativas	1					0.09		
2.5. Condicionantes del uso	81 7.16			2.5.1. Brecha intergeneracional	32	2.83		
				2.5.2. Sociedad Red	17	1.50		
				2.5.3. Transmisión de tecnología	16	1.41		
				2.5.4. Límites y autocontrol del uso	16	1.41		
3. Supervisión parental digital	221 19.52	3.1. Tipos de supervisión parental digital	146 12.90	3.1.1. Control	114	10.07		
				3.1.2. Apertura	23	2.03		
				3.1.3. Falta de supervisión parental digital	9	0.80		

		3.2.	75	3.2.1. Competencia digital de los/las progenitores/as	26	2.30
		Condicionantes de la supervisión parental digital	6.63	3.2.2. Relación familia-escuela	13	1.15
				3.2.3. Características evolutivas del adolescente	12	1.06
				3.2.4. Dificultades para la supervisión parental	9	0.80
				3.2.5. Acuerdo parental	8	0.71
				3.2.6. Políticas públicas	5	0.44
				3.2.7. Compartir la actividad	2	0.18
4. Ocio digital	123 10.87	4.1. Percepción sobre el ocio digital	90 7.95	4.1.1. Concepto de ocio digital	33	2.92
				4.1.2. Valoración del ocio digital	25	2.21
				4.1.3. Características conductuales	21	1.86
				4.1.4. Características sociales	8	0.71
				4.1.5. Características cognitivas	3	0.27
		4.2. Actividades de ocio digital realizadas en familia	33 2.92	4.2.1. Entretenimiento online	15	1.33
				4.2.2. Juegos online	9	0.80
				4.2.3. Redes sociales	5	0.44
				4.2.4. Actividades ligadas al deporte	3	0.27
				4.2.5. Actividades culturales online	1	0.09

De acuerdo con los datos presentados en la tabla anterior, la dimensión que acumula la mayor cantidad de evidencias es aquella relacionada con el “Acceso a las TIC”, con un total de 401 referencias codificadas (35.42%) (ver figura 18). Dentro de esta dimensión, se destaca la categoría de “Dispositivos digitales con conexión a internet”, con 295 unidades de significado (26.01%), y la subcategoría que hace referencia a los “teléfonos móviles”, con un total de 146 evidencias (12.90%) (ver tabla 94).

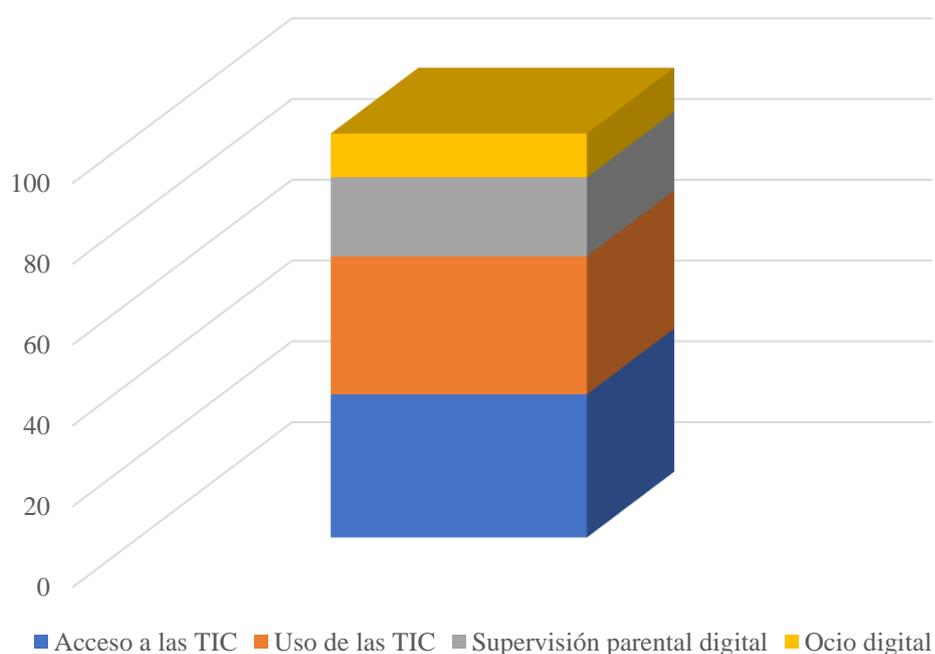
En segundo lugar, se ubica la dimensión “Uso de las TIC”, con un total de 387 evidencias (34.19%) (ver figura 18). En esta dimensión, la categoría “Tipo de uso de las TIC” comprende 104 unidades de significado (9.19%), y la categoría “consecuencias negativas del uso de las TIC” acumula 101 unidades de significado (8.92%). Dentro de la categoría “Tipo de uso de las TIC”, los “juegos en línea” sobresalen como la subcategoría de mayor relevancia, con 30 unidades de significado (2.65%), mientras que en la categoría relacionada con las “consecuencias negativas del uso de las TIC”, se destacan las consecuencias de tipo “personal”, con un total de 36 evidencias (2.92%) (ver tabla 94).

La tercera dimensión con el mayor número de evidencias está vinculada a la “supervisión parental digital” con un total de 221 evidencias codificadas (19.52%) (ver figura 18). En esta dimensión, la categoría relacionada con los “tipos de supervisión parental” reúne 146 unidades de significado (12.90%), con la subcategoría “control” destacando con 114 evidencias (10.07%) (ver tabla 94).

Por último, la dimensión “ocio digital” se encuentra en la cuarta posición, con 123 evidencias (10.87%) (ver figura 18). Dentro de esta dimensión, la categoría “percepción sobre el ocio digital” comprende 90 unidades de significado (7.95%), y la subcategoría “conceptos sobre ocio digital” acumula 33 evidencias (2.92%) (ver tabla 94).

Figura 18

Frecuencia de las unidades de significado de cada dimensión (cómputo total de los tres GF)



3.2. Definición de los constructos principales y categorías centrales

En las siguientes líneas, se describirán las dimensiones y categorías centrales identificadas, presentando algunas evidencias de los/las participantes, con el propósito de contribuir a la comprensión de la nomenclatura establecida en el sistema de categorización mostrado en el apartado anterior (ver tabla 94).

Para facilitar la identificación de las personas que están detrás de cada unidad de significado citada, se utilizará la designación "P" seguida del número asignado en su respectivo GF. Además, se proporcionará el sexo y la edad del participante, junto con el número de GF al que pertenece. En caso de requerir información adicional sobre algún participante, se recomienda consultar la tabla 14, ubicada en el apartado “2. Participantes” del capítulo 6 y localizarlo según los datos proporcionados.

3.2.1. Dimensión 1: Acceso a las TIC

Esta dimensión aborda cuestiones relacionadas con el acceso a las TIC por parte de familias con hijos/as adolescentes, centrándose en sus percepciones y experiencias. Específicamente, se investiga cuáles son los contextos preferidos para acceder a las TIC y los dispositivos digitales más utilizados por los miembros de la familia. Además, se explora la visión de algunas personas progenitoras sobre los factores que pueden afectar el acceso a las TIC, como la brecha intergeneracional digital, la influencia de los hijos/as en la adquisición de recursos tecnológicos y la ubicación geográfica de residencia.

Categoría 1.1: Ámbitos de acceso

Los padres y las madres están de acuerdo en que, en la actualidad, las TIC están presentes en prácticamente todos los aspectos de la vida cotidiana. A través del discurso, se identifican tres lugares preferidos para acceder a los dispositivos y servicios digitales: el ámbito educativo, familiar (hogar) y laboral.

Por un lado, las personas participantes valoran positivamente el avance de las TIC en el ámbito educativo y las consideran un recurso valioso e innovador para la educación de sus hijos/as. Igualmente, han observado un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje en comparación con su propia experiencia académica. Ahora, el entorno educativo se encuentra cada vez más digitalizado, y las TIC se consideran herramientas fundamentales en la adquisición de conocimiento. Así pues, a pesar de algunas reticencias al cambio, las familias comentan que la pandemia ha modificado la percepción que algunas personas tenían sobre las TIC, considerándolas fundamentales a partir de esta situación, ya que han permitido la continuidad de la educación de sus hijos/as.

Recuerdo que mi hijo, el que tiene 15 años ahora, cuando entró en 1º de la ESO, daban la opción de Tablet o libros y creo que la opción de la Tablet para un estudiante es muy sana en cuestión de que no cargan tanto peso y aparte de eso, pues que tienen una herramienta tremenda, que llegan a hacer trabajos que no dependen del libro, llegan a hacer trabajos de investigación, por ejemplo, tienen internet en el colegio donde acceden a mucha más información y mi visión particular es que sería un paso gigantesco trabajar de esa manera en los colegios, no solo porque primero, cargan menos peso porque las mochilas antes cuando tenías que llevar 6 o 7 libros parecía aquello que los pobres no... se iban pa'tras

(ríe) y luego, la capacidad que tiene una Tablet hoy frente a un libro (P1, hombre, 53 años, GF2)

Yo cuando estudié uno de los másters en Estados Unidos en el año 2000, recuerdo que llegamos el primer día al máster y nos pusieron un desafío que era hacer un trabajo buscando información exclusivamente en internet y todos nos llevamos las manos a la cabeza (ríe) y fue como.... “¡no!, ¿no podemos pisar una biblioteca?”, “nono, prohibido, no podéis abrir un libro, todo por internet”, y era como... “por favor, ¿cómo vamos a hacer esto?”, ¿no? y mirad donde estamos ahora, es decir, 21 años después... (P2, mujer, 44 años, GF2)

Hemos pasado de ser negacionistas a ser pues positivistas en el tema de la tecnología porque además nos han obligado, o sea, hemos visto, vuelvo a insistir, en la pandemia, en la que no podíamos tener a los hijos con móviles o con dispositivos móviles y de buenas a primera en la pandemia, venga, todos con dispositivos móviles porque era necesario porque era super importante para poder conectarse con lo que eran las clases online (P1, hombre, 51 años, GF3)

Nos vino de maravilla para el confinamiento (refiriéndose a los recursos digitales), esa es la realidad porque pudieron trabajar (refiriéndose a sus hijos/as) y es al día de hoy que si no pueden ir un día al colegio por alguna enfermedad que..., pero aun así les permiten conectarse, tienen posibilidad de conectarse para seguir la clase online (P2, mujer, 44 años, GF2)

No obstante, varios participantes resaltan la importancia de promover la conciencia sobre el uso responsable de las TIC desde los propios centros educativos. Según su opinión, numerosas instituciones educativas exigen a los/las estudiantes utilizar dispositivos digitales, que luego pueden seguir utilizando en sus hogares sin recibir una información adecuada acerca de los riesgos asociados a un uso inapropiado. Esta falta de información genera conflictos en la relación entre las familias y las escuelas en lo que concierne a la educación digital.

Invertir en educar en un uso responsable, en los colegios muchas más charlas, más concienciación social (P2, mujer, 50 años, GF1)

Mi hija tuvo un problema con la Tablet la primera vez que la cogió del colegio, el primer día que la trajo a casa, la Tablet era de otro niño que la había traído

(aclara). Cuando la cogí para abrir el explorador, la segunda pestaña, porno, así, el primer día y yo cagada... (P1, mujer, 36 años, GF1)

A mi hija le pidieron una Tablet para hacer ciertos trabajos. Esas Tablets terminan teniendo acceso a otras cosas... (P4, hombre, 51 años, GF2)

Por otro lado, las personas participantes consideran las TIC como una parte integral de su entorno familiar, que les permite llevar a cabo el teletrabajo, realizar tareas académicas y participar en actividades de ocio, principalmente.

Se han convertido en una parte más de nosotros, de nuestro núcleo familiar y de nuestra vida (P5, hombre, 51 años, GF3)

Estoy contenta de haber integrado la tecnología en mi casa, o sea, no estoy en contra de utilizar los dispositivos porque es la realidad que vivimos [...] tienen todo en casa, ya vinieron con todo el pack tecnológico (P1, mujer, 36 años, GF1)

En casa tenemos una habitación, sola, mía, un despacho, en la que tenemos una mesa como esta, dónde tengo el videojuego, una pantalla, un portátil, una pantalla de sobremesa, otra pantalla en la pared, o sea, soy muy friki para las tecnologías. Es la sala de la tecnología y, mi hija tiene acceso a ella (P5, hombre, 49 años, GF1)

En particular, algunos/as padres y madres debaten sobre la ubicación adecuada de estos dispositivos en sus hogares, especialmente en lo que respecta a la televisión. Con respecto a este dispositivo concreto, se observa una tendencia a colocarlo en espacios compartidos para una mejor supervisión y para disfrutar de actividades de entretenimiento en línea en familia. Sin embargo, este debate se vuelve cada vez más complicado debido a la creciente presencia de los dispositivos móviles de uso individual en el hogar. Por ello, los padres y las madres consideran crucial establecer normas y límites para fomentar el tiempo compartido en familia y evitar que cada miembro esté aislado en su propia habitación.

Yo nunca he comprado un portátil tipo torre para casa, he comprado siempre portátiles. Todos los dispositivos han sido móviles y siempre he intentado... hay una tele, solo una, ¿vale? Y tengo tres plantas de casa, con lo cual una sola tele, para estar siempre juntos, aunque estuviésemos... uno viendo la tele... la otra...

hablando por el móvil, y el otra viendo la Tablet, ¿vale? (P5, hombre, 51 años, GF3)

Yo tengo un dúplex y solo tengo una tele. Nada de tele en los dormitorios. Esa es mi opinión, ¿vale? respeto todo lo que haya, pero voy a eso, ¿no? Hay una tele en el salón y si ella está con la Tablet o yo con el móvil, intentamos apagar en horas (P4, mujer, 46 años, GF3)

En lo que respecta al ámbito laboral, los padres y las madres han notado un cambio significativo debido a la proliferación de las TIC. Estas han introducido nuevas tareas relacionadas con su uso, lo que exige la adquisición de habilidades digitales. Además, comentan que las TIC han transformado la relación entre productores y consumidores, enfocándola cada vez más en la inmediatez. A pesar de ello, la mayoría de los padres y las madres valoran positivamente la integración de las TIC en el ámbito laboral, ya que aporta mayores beneficios, da la oportunidad de crear comunidades y posibilita el trabajo en red, además de contribuir a mejorar la percepción de la eficiencia en el desempeño profesional.

Empecé a usar un poco la tecnología y los ordenadores obligado un poco por la situación laboral nueva en la que me vi, que me pedían manejar hojas de Excel, pasar los datos, todos...los diarios a la empresa (P1, hombre, 53 años, GF2)

Yo utilizo también en mi día a día sobre todo el móvil eeh muy a mi pesar porque me priva mucho de la libertad de poder desconectar y... digamos que en cierta medida en el plano profesional me esclaviza porque además me obliga a actuar desde la inmediatez porque todo el mundo quiere una respuesta YA, no entienden que puedes estar con otra persona, que puedes estar haciendo otra gestión...y el ordenador también para lo que es ya... una relación más formal de correos, proyectos, documentación (P4, hombre, 51 años, GF2)

Con la pandemia, ha sido un cambio abrupto y drástico, ¿verdad? Todos nosotros que solíamos trabajar en instalaciones físicas nos hemos visto obligados a trasladar nuestras oficinas a nuestros hogares. Ha sido una transición exponencial hacia una realidad en la que nos encontramos frente a una pantalla de forma constante (P5, hombre, 51 años, GF3)

Finalmente, cabe destacar que, siguiendo el discurso de los padres y las madres en esta categoría, se observa que en la subcategoría "ámbito educativo", se centran fundamentalmente en el uso de las TIC por parte de sus hijos/as y en el "ámbito laboral" por parte de ellos mismos. Esto tiene sentido considerando las etapas evolutivas de cada miembro de la familia. Sin embargo, al referirse al "ámbito familiar (hogar)", lo describen como el "lugar de encuentro" donde tanto ellos como sus hijos/as acceden a las TIC, ya sea para hacer un uso individual o compartido de la tecnología digital.

Categoría 1.2: Acceso a dispositivos digitales con conexión a internet

Después de identificar los ámbitos en los que tanto los padres y las madres como los hijos/as acceden a diversos dispositivos y servicios digitales, como internet, las personas participantes afirman que los dispositivos inteligentes, como los smartphones, se han vuelto indispensables en su vida cotidiana. Específicamente, consideran que el teléfono móvil es un elemento omnipresente en todas las áreas de su vida, valorando positivamente su carácter multifuncional.

Pegado a la mano tengo el móvil (ríe), súper presente en todo (P1, mujer, 36 años, GF1)

Yo utilizo el móvil para mirar las noticias, para comunicar, para trabajar a veces y para todo que hacemos ahora, para datos bancarios, todo, transferencias, todo (P2, mujer, 50 años, GF1)

Además, perciben este dispositivo digital como una herramienta de comunicación útil que les permite mantenerse en contacto con familiares y amistades. En este contexto, algunos/as padres y madres comparten que la decisión de proporcionar a sus hijos/as su primer teléfono móvil ha sido motivada por el deseo de ejercer una mayor supervisión, con el fin de conocer su paradero y saber cómo se encuentran cuando no están juntos.

Cuando estoy fuera, por el tema de mi hija debo tenerlo un poco ahí, no puedo dejarme el móvil lejos porque si me llaman el responsable de la niña soy yo, entonces, aunque esté ahí (refiriéndose al móvil), de vez en cuando, cuando puedo, le echo un ojo ... "ah, está todo bien" (hace que mira el móvil y ve que no hay ningún mensaje preocupante en relación a su hija) (P4, hombre, 33 años, GF1)

Sin embargo, a pesar de que en el discurso se refleje una alta predisposición hacia el acceso a dispositivos digitales con conexión a internet en la vida diaria de las familias, algunos/as padres y madres consideran que esta tecnología está aún más presente en la vida de sus hijos/as adolescentes y notan diferencias en las preferencias o elecciones de dispositivos en comparación con ellos.

Sí. En la unidad familiar eeh el móvil, todas las personas usamos móvil, eeh usamos ordenador y... la Smart TV para ver las películas y demás, luego ya los hijos tienen un dispositivo bastante más amplio, que yo creo que los padres no entramos a usar...como los videojuegos, las consolas, las Tablets para estudiar y para jugar también, pero están en el día a día sí o sí (P4, hombre, 33 años, GF1)

Categoría 1.3: Condicionantes del acceso

Según algunas personas progenitoras, existen una serie de factores que pueden influir en el acceso a los dispositivos y servicios digitales.

En primer lugar, destacan la "brecha intergeneracional digital" entre ellas como personas adultas y sus hijos/as adolescentes. Perciben que sus hijos/as han crecido en una era donde el acceso y uso de las tecnologías ha sido parte integral de su vida cotidiana en múltiples contextos desde siempre. Por el contrario, a medida que el desarrollo de las TIC ha avanzado, ellas han tenido que adaptarse al mundo digital de manera gradual. Algunas incluso mencionan haber experimentado un acceso "tardío" a la tecnología, en algunos casos, después de que sus hijos/as ya estuvieran utilizando dispositivos digitales. Esto ha llevado a que sientan que están en desventaja en comparación con las generaciones más jóvenes en lo que respecta al acceso a las TIC.

Yo creo que nuestros hijos han crecido con esto, al fin y al cabo, con todo este tipo de tecnología y demás (P3, hombre, 49 años, GF2)

Es cierto que no les podemos quitar la tecnología porque es algo con lo que han nacido (P2, mujer, 44 años GF2)

A mí nunca se me olvidará el caso de mi padre en paz descansa, cuando teníamos un video en mi casa, yo tenía que ir a darle al play porque él no había visto un aparato electrónico de botones, rara vez en su vida, ¿entiendes? Entonces yo ahora me veo cuando ellos están en el ordenador como cuando mi padre, le tenía que dar al play (P1, hombre, 53 años, GF2)

Muchos padres no han tenido acceso a internet nunca, hasta que sus hijos han tenido acceso a internet. Eso hay que tenerlo en cuenta (P1, mujer, 36 años, GF1)

Además, observan en sus hijos/as un fuerte interés por adquirir nuevos dispositivos digitales, ya sea por necesidad o por deseo. En particular, consideran que algunos adolescentes emplean estrategias que algunas personas progenitoras describen como "chantaje emocional" para intentar persuadirles de que adquieran los dispositivos que desean.

El de 12 desde que ha entrado el mundo digital y desde que entró en el confinamiento, él ya dice que quiere un móvil -que no se lo he comprado- para hacer vida social, eso es lo que me dice “cómprame un móvil, mami, para hacer vida social” (imita la voz de su hijo) (P2, mujer, 56 años, GF3)

Desde que les compré, por ejemplo, una Play o una Nintendo, yo no sabía que por ahí se comunicaban con los demás compañeros y los veías hablando y alucinabas ¿no? Como se estaban hablando y jugando y el handbook y otros medios de comunicación que yo ni conocía (P2, mujer, 56 años, GF3)

Ella me viene y me dice “mamá, compañeros míos del instituto se han comprado este portátil o esta Tablet” (imita la voz de su hija), entonces yo ya me pongo en contacto con amigos míos informáticos y les pregunto (P4, mujer, 46 años, GF3)

Hay mucho chantaje emocional de nuestros niños hacia nosotros, entonces es complicado (P3, mujer, 53 años, GF3)

En segundo lugar, comentan que es importante tener en cuenta que otros factores como la "zona geográfica" también pueden dificultar el acceso de las familias a ciertos dispositivos y servicios digitales.

En nuestro caso, en verano, prácticamente todo el mes de agosto lo pasamos en un pueblo en León, en la montaña donde no hay cobertura móvil. Debe de ser de los pocos sitios que quedan, que es verdad que los cuatro o cinco vecinos que viven ahí todo el año siguen reclamando “a ver si por favor nos traen internet” y yo rezo para que sea cuánto más tarde mejor (ríe) porque es cierto que yo solo estoy un mes, supongo que si viviera ahí... bueno, sí existe el internet por satélite que tiene algún vecino, pero bueno, por norma general no hay y a mí me encanta

llevar allí a mis hijos y a mis hijos todavía gracias a Dios les gusta ir (P2, mujer, 44 años, GF2)

3.2.2. Dimensión 2: Uso de las TIC

Este constructo abarca la diversidad de usos que las familias hacen de las TIC, incluyendo la frecuencia de uso y sus posibles efectos en sus hijos/as. También se exploran las consecuencias tanto positivas como negativas asociadas al buen o mal uso de las TIC, así como una serie de factores que pueden promover o limitar su uso entre los miembros de la familia.

Categoría 2.1: Tipo de uso

En esta categoría se describen los diversos usos que las familias hacen de las TIC. Por un lado, los/las participantes destacan la participación en actividades de ocio digital, como el uso de redes sociales, la práctica de videojuegos, el disfrute de series y películas, la visita a museos virtuales, la lectura en línea, entre otras. Sin embargo, en lo que respecta al uso de las TIC para actividades de ocio, existen opiniones divergentes. Mientras algunos/as padres y madres afirman llevar a cabo actividades de ocio digital, otros prefieren las formas tradicionales de entretenimiento.

Uso lo que es un poco el WhatsApp como todo el mundo, para estar en contacto con los amigos y a veces el Facebook para distraerme (P1, hombre, 53 años, GF2)

A mí el Fortnite me encanta, por cierto, no lo juego, pero sí me gusta y el Call of Duty, tuve una época en la que también jugaba mucho (P5, hombre, 49 años, GF1)

El menor usa juegos más como el de Mario Bros y esas cosas que a mí no me llama la atención, pero ellos se divierten con ello (P6, hombre, 66 años, GF3)

Además, algunos progenitores han notado un mayor interés de sus hijos/as por utilizar la tecnología para actividades de ocio en comparación con ellos mismos, e incluso han observado que los hijos varones tienden a jugar en línea con más frecuencia que las hijas.

A ver, no es cuestión de ser sexista, pero depende a veces mucho de si es chico o chica. Los chicos suelen...yo que me dedico a trabajar con los niños, es mayor la cantidad de niños que juegan a videojuegos, al Fortnite y otro tipo, el Brawl Starts y no sé cuántas historias más, que niñas, el porcentaje es muy inferior, el de las

niñas. Cuando yo, por ejemplo, hablo con mis alumnas... las niñas suelen jugar, alguna que otra al Fortnite también, hay alumnas y amigas de mi hijo que juegan, pero suelen más seguir a influencers, a youtubers... se enganchan más en esa línea (P2, mujer, 50 años, GF1)

De videojuegos y eso no puedo hablar porque nunca los he visto, nunca los he... y él tampoco y parece ser, que no sé por qué, como que sus amigos tampoco son de eso, no sé, hemos tenido suerte a lo mejor ¿no? Que hemos coincidido, que él ha coincidido que sus amigos que tampoco son de eso entonces no hay esa necesidad, pero imagino que más adelante... no sé, los chicos (haciendo énfasis en la palabra "chicos") pienso yo que...tal vez puedan llegar a pedirlo, pero por ahora no (P6, mujer, 40 años, GF2)

Por otro lado, también señalan la utilización de las TIC para actividades más específicas, como la realización de tareas académicas o laborales, así como para cuestiones administrativas, como pagos bancarios o para facilitar la organización cotidiana en todos los ámbitos de la vida.

Mi hijo de 14 años tiene, bueno, este año que por fin consiguió el móvil, antes no lo tenía, ni móvil ni nada, tiene también un ordenador para hacer los trabajos en casa e investigar (P4, hombre, 51 años, GF2)

Organizar la vida me resulta más sencilla gracias a las tecnologías (P2, mujer, 44 años, GF2)

Categoría 2.2: Frecuencia de uso

En lo que respecta a la frecuencia de uso de las TIC por parte de los padres y las madres, algunos admiten que estas tecnologías son fundamentales en su vida diaria y, por lo tanto, las utilizan de manera frecuente tanto en el ámbito profesional como en el personal. Sin embargo, otros consideran que su uso está principalmente vinculado al ámbito profesional y hacen un uso moderado o limitado de las TIC en su vida personal.

Yo soy muy digital de todas maneras (P1, mujer, 53 años, GF3)

Yo estoy deseando que se acabe mi jornada de trabajo para dejar el móvil allí, no ponerme delante de una Tablet, no ponerme delante de la tele, ni de lo tecnológico (P4, hombre, 51 años, GF2)

Además, en esta categoría subyace una preocupación importante para los padres y las madres, relacionada con el impacto que su propio uso de la tecnología pueda tener en sus hijos/as. En este sentido, los padres y las madres se ven a sí mismos como "modelos a seguir" para sus hijos/as y creen que, si hacen un uso responsable de las TIC, es probable que sus hijos/as también utilicen la tecnología de manera positiva. Por el contrario, si hacen un mal uso o abusan de las tecnologías, sus hijos/as probablemente tenderán a imitar este comportamiento perjudicial. Por tanto, resaltan la importancia de ser un buen ejemplo para sus hijos/as, promoviendo así una adecuada educación digital.

Mi hija ve que yo uso las tecnologías como herramienta y ella está usando las tecnologías como herramienta (P5, hombre, 49 años, GF1)

Somos hipócritas, llegamos a casa, los vemos con el móvil y... "¿qué haces con eso?!" (dice con tono de enfado) y nos copian, por eso decía que nos copian porque si nosotros estamos "así" todo el día (gesto de estar mirando el móvil), es lógico que ellos entiendan que ellos también lo pueden coger, a ver, después cómo pretendes que entienda "nonono, no estés con el móvil" y eso se lo dices mientras tú tienes el tuyo `aquí' "¡que no estés con el móvil!" (P4, hombre, 51 años, GF2)

Categoría 2.3: Consecuencias positivas

En esta categoría, los/las participantes destacan una serie de consecuencias positivas derivadas del uso de las TIC en los ámbitos personal, social, familiar, educativo y laboral. Las familias consideran que la tecnología desempeña un papel fundamental en la sociedad actual y que su uso adecuado conlleva múltiples ventajas y beneficios.

En particular, los padres y las madres valoran positivamente la aparición de nuevos canales de socialización y comunicación, así como las nuevas oportunidades de entretenimiento proporcionadas por el mundo digital. Estas nuevas posibilidades les han permitido sentirse más conectados con familiares y amigos, ampliando las actividades de ocio tanto a nivel individual como familiar. Esto, a su vez, les ha brindado la oportunidad de pasar más tiempo con sus hijos/as y fortalecer sus vínculos.

A mí lo que me aporta al fin y al cabo es estar en contacto con mis seres más allegados, más queridos, cuando uno quiere (P3, hombre, 49 años, GF2)

Me ha ayudado mucho no solo a crear más vínculo en la propia familia, de los que vivimos juntos, sino con familiares que viven fuera (P5, hombre, 49 años, GF1)

Hicimos Tik Tok porque descubrimos Tik Tok en el confinamiento entonces era la novedad y tal, pero compartimos, vimos miles de películas, bueno, compartimos montón de tecnología, montón y ahora que me estás hablando, estoy recordando, lo recuerdo así vamos, hasta con el Instagram, ellos viendo Instagram conmigo, yo viendo Tik Tok con ellos, o sea, al final como que mezclamos todo (P1, mujer, 36 años, GF1)

Además, reconocen la importancia creciente de las TIC en los ámbitos educativo y laboral. Consideran que los avances en estos sectores han simplificado el acceso a información de calidad y han facilitado la realización de tareas laborales, e incluso han contribuido a la búsqueda de empleo de manera más eficiente.

Me parece un avance estupendo porque yo me acuerdo al principio que tenías...cuando estabas buscando trabajo era repartir curriculum por todos los rincones y ahora con un ordenador metes una foto, lo haces, tienes plantillas, o sea, está super bien (P1, hombre, 53 años, GF2)

En resumen, existe una percepción general de que las TIC son herramientas que han mejorado la vida en múltiples aspectos y que forman parte integral de la realidad actual.

Desde mi punto de vista, bendita tecnología, fantástico, es una herramienta increíble, es la evolución de la humanidad, siempre han aparecido cosas nuevas, pero es verdad que esta va más rápida que en otras épocas, pero creo que es nuestra obligación entenderla para gestionarla bien, yo creo que esa es la cuestión, entender bien las tecnologías precisamente para gestionarla, para no caer en los posibles errores que nos pueda dar, en las cosas malas que nos pueda dar y para sacarle todo el partido positivo que nos puede dar, yo creo que esa es la cuestión (P5, hombre, 49 años, GF1)

Ha venido para quedarse, las tecnologías han venido para quedarse sobre todo en las casas y en las vidas de todo y más en los jóvenes y sobre todo con respeto, con moderación, educación y confianza (P4, mujer, 46 años, GF3)

Categoría 2.4: Consecuencias negativas

A pesar de los aspectos positivos que mencionaron las familias acerca de la presencia de la tecnología en sus vidas, también destacan una serie de riesgos y dificultades relacionados con un mal uso o abuso de las TIC.

En primer lugar, varios participantes señalan que el uso excesivo de los dispositivos digitales ha tenido un impacto negativo en las relaciones sociales, ya que sienten que estas son cada vez más virtuales en detrimento de las interacciones cara a cara. Este cambio puede llevar al aislamiento de la red de apoyo, reduciendo el tiempo en familia y generando una pérdida de comunicación entre padres e hijos.

Hemos terminado por aislarnos, ¿no? dentro de la comunicación y de comunicarnos con todos “así” (hace el gesto de estar mirando el móvil) hemos terminado por aislarnos (P4, mujer, 46 años, GF3)

En segundo lugar, consideran que la presencia de dispositivos y servicios digitales en el hogar ha afectado la dinámica familiar, causando conflictos en el seno de la familia. Muchos padres y madres expresan preocupación por los posibles daños que sus hijos/as podrían sufrir si hacen un uso inadecuado de las TIC, como la dependencia, el acceso a contenido inapropiado para su edad, la pérdida de tiempo, la pérdida de creatividad y pensamiento crítico, el bajo rendimiento escolar, entre otros. Esta preocupación los lleva a querer controlar constantemente las actividades en línea de sus hijos/as, lo que puede generar un ambiente familiar tenso.

Antes las discusiones familiares eran por otro tema “no me deja salir con mis amigos”, “¿por qué tengo que llegar a esta hora?”, límites, ese tipo de límites. Hoy, la mayoría de las discusiones que hay en casa es solo y exclusivamente, ya ni siquiera por estudiar o no estudiar, son exclusivamente por “ay, qué poco tiempo me has dejado” (refiriéndose al tiempo de uso de las TIC por parte de su hijo), “ay, es que yo me lo currado muchísimo y creo que me merezco un poco más”, “ay, no seas tan dura, por favor”(P2, mujer, 36 años, GF1)

En tercer lugar, reconocen la necesidad de establecer reglas y límites para el uso de las TIC, ya que, de lo contrario, sus hijos/as podrían pasar demasiado tiempo frente a las pantallas. Observan que la adicción a la tecnología está en aumento, no solo entre los jóvenes, sino también en adultos de su misma edad. Algunos/as padres y madres admiten

que también les resulta difícil desconectar del mundo digital, lo que puede generar ansiedad al sentir la presión de estar disponibles para los demás a través de los dispositivos de forma continua.

El tema del Fortnite, yo no quería ni que tocara ese juego porque ya he escuchado muchos casos de niños que pierden la tarde entera e incluso parte de la noche, generando muchos problemas en casa porque se desborda el tema del juego (P4, hombre, 33 años, GF1)

Yo creo que al final lo que falta es regulación, ¿vale? porque al igual que sí que es verdad que nos viene muy bien para determinadas cosas, genera esclavitud, ¿vale? porque en el fondo genera una saturación de horas, de disponibilidad, de... pendiente absolutamente de cualquier mensaje que llega porque ya el sonido es algo familiar y ya sobre la marcha miras por el sonido que te genera el dispositivo que tengas al lado, la Tablet, el móvil, el ordenador o lo que sea (P5, hombre, 51 años, GF3)

Reconozco que hay un tema de adicción, ya no es tanto que tengamos la pantalla, que si los ojos, no sé qué... Es una adicción a la pantalla infinita, al mirar cosas estúpidas que no tienen sentido (P1, mujer, 36 años, GF1)

Por último, destacan que, a pesar de la importancia de promover un uso adecuado de las TIC para evitar estas consecuencias negativas, en ocasiones son los propios padres y madres quienes no utilizan las TIC de manera apropiada y pueden fomentar un mal uso de estas entre sus hijos/as. Por ejemplo, algunos/as padres y madres recurren a los dispositivos como "canguros" para mantener ocupados a sus hijos/as, lo que puede afectar la capacidad efectiva de ejercer la parentalidad.

Hay una cosa que no me gusta nada de la tecnología digital y es que, por mi trabajo me llegan muchas personas en esa situación y es que se han convertido, en muchos casos, en los nuevos canguros eem si yo estoy en una reunión con amigos y quiero que mi hijo no moleste, toma el móvil, si quiero tomarme un café tranquilo, quiero hacer no sé qué cosa "toma la Tablet" (P4, hombre, 51 años, GF2)

Categoría 2.5: Condicionantes del uso

En la última categoría del constructo "Uso de las TIC", exploramos las reflexiones de los padres y las madres acerca de los factores que consideran que promueven o limitan el uso de las TIC entre los diferentes miembros de la familia.

Por un lado, algunas familias observan una "brecha digital intergeneracional" en lo que respecta al uso de las TIC, aunque esta vez no se refiere al acceso, sino a cómo se utilizan. Varios progenitores y progenitoras se sienten en desventaja en comparación con sus hijos/as, ya que perciben que estos últimos tienen habilidades digitales más avanzadas. Para estos padres y madres, la falta de conocimientos en el uso de las TIC limita su propia interacción con la tecnología.

Sí que alguna cosa sí que te echan una mano y te sorprendes, te sorprendes cómo aprenden a manejar determinadas aplicaciones, pues eso, para subir un video, para hacer un trabajo con un movimiento, un no sé qué, que dices “dios mío, qué maravilla”, ¿no? de qué manera más fácil aprenden algo que nosotros realmente nos cuesta un mundo (P2, mujer, 44 años, GF2)

Nosotros somos unos prehistóricos con respecto a las tecnologías, aunque hagamos un gran esfuerzo, yo creo que a ellos les sale de forma intuitiva. Nosotros tenemos que entenderlo y buscar información, pero ellos es que, deducen qué es lo que pasa y al final lo entienden y nosotros nos vamos a quedar muy por detrás (P4, hombre, 51 años, GF2)

Nunca se me olvidará este caso que, es donde yo por lo menos me hago ver que estoy desfasado con los tiempos que ellos están viviendo. Mi hijo tiene un grupo de 5 o 6 amigos que, desde la ESO y ya algunos están en carreras y siempre están juntos, ya este es el mayor, pero empezaron a esa edad a los 13 y 14 y tenían como 16 años y fueron tres a casa y ellos eran cinco que siempre estaban juntos y yo los veo a los tres en mi casa y los tres con el móvil y yo les dije, “¿ustedes qué están haciendo, si vienen a casa a estar juntos y están con el móvil?” y me dice “papá, falta Fulanito y Menganito, ellos no están aquí, pero nosotros estamos hablando con ellos y es una conversación a cinco y es como si estuviéramos todos juntos”. Entonces, hay unas cosas que nosotros no las podíamos hacer, pero si las pudiéramos hacer, seguro que lo hubiéramos hecho también (P1, hombre, 53 años, GF2)

Sin embargo, algunos consideran que sus hijos/as son fundamentales para su propia inclusión digital y valoran la oportunidad de aprender a utilizar la tecnología junto a ellos, lo que fortalece los lazos familiares.

Mi hija sobre todo es la que me ha enseñado a manejar, a colgar cosas en Instagram, o sea, aplicaciones, el Canva, montón de cosas en las que yo lo dije, soy un cero a la izquierda, entonces ellos me han enseñado montón. Que son esos momentos que al final nos están uniendo, en su mundo. Me cuesta aceptarlo porque soy cabeza cuadrada, pero al final me está uniendo a mis hijos (P3, mujer, 53 años, GF3)

Yo cuando tengo una duda, me peleo 20 minutos con mi portátil, al final me rindo y le digo a mi hijo "mira, ¿qué pasó aquí?" (P4, hombre, 51 años, GF2)

Para otros, la cuestión de no utilizar tanto las TIC no se debe tanto a la falta de competencias digitales, sino a las limitaciones de tiempo y prioridades en la vida. Consideran que los adolescentes, al estar en la escuela, tienen menos responsabilidades y más tiempo libre para dedicarse a las TIC.

Recuerdo, yo, en mi época, solo estaba el Arcade, pero ahora parece que los juegos son de verdad, parece que están viendo una película, es alucinante (ríe). Yo me he acercado a la pantalla y he hecho 'así' (hace un gesto moviéndose) porque viene uno con un coche y decir "pero..." (dice con voz de sorpresa), o sea, son tan reales que yo creo que si nosotros nos pusiéramos media hora delante de la pantalla, nos engancharía exactamente igual que les engancha a ellos, lo que pasa es que como tenemos nuestros trabajos y nuestras obligaciones no nos ponemos, ni vemos la tele, ni nada, pero si nos pusiéramos media hora delante de la pantalla es muy probable que nos engancharíamos porque es alucinante lo que hay en internet (P4, hombre, 51 años, GF2)

Por otro lado, a pesar de la "brecha digital" en el uso, el reconocimiento de las TIC como una realidad y la valoración de sus aspectos positivos estimulan el deseo de aprender a utilizarlas.

Las nuevas tecnologías están hoy en día, no se van a ir, son necesarias, tenemos que aprender las nuevas tecnologías sino somos analfabetos (P5, hombre, 49 años, GF1)

No obstante, la conciencia de las consecuencias negativas ha llevado a los padres y las madres a establecer límites y estrategias para evitar que estas tecnologías sean perjudiciales para ellos/ellas y sus hijos/as, ya que la mayoría de los padres y las madres considera que es fundamental mantener un equilibrio entre el mundo digital y el mundo analógico. De hecho, destacan la importancia de una gestión adecuada de las TIC para garantizar el bienestar digital de la familia.

Yo quería decir que ahora estamos en la generación de transición, ¿no? de donde hemos pasado a tener internet, a tener móviles, pero es que la siguiente generación se va a encontrar con tanta tecnología que no sabemos cuál va a ser y también tenemos que aprender a gestionarlas, por eso es imprescindible actuar desde pequeños, en el colegio, en la familia y tener esa actitud de aprendizaje y gestionar la nueva tecnología, muy importante (P8, hombre, 47 años, GF3)

Para mí, como todo, como toda evolución depende de cómo la gestionemos, ¿no? Y al final yo creo que la mayoría de los que estamos aquí venimos del mundo analógico, al pasarnos al mundo digital de esta forma, tan... sobre todo abrupta últimamente por los últimos tiempos que estamos viviendo, incluso todavía. Yo creo que al final lo que falta es regulación, ¿vale? (P5, hombre, 51 años, GF3)

3.2.3. Dimensión 3: Supervisión parental digital

Esta dimensión hace referencia a los cambios que ha supuesto el aumento del uso de la tecnología digital por parte de los/las adolescentes en la supervisión parental. En particular, se recogen los diferentes tipos de supervisión que ejercen los/las participantes ante el uso de las TIC por parte de sus hijos/as, así como los factores que dificultan el ejercicio de una adecuada supervisión parental en el ámbito digital.

Categoría 3.1: Tipos de supervisión parental digital

En el discurso de los/las participantes se observa que existen dos tipos predominantes de supervisión parental en relación con el uso de las TIC por parte de sus hijos/as: "control" y "apertura".

Por un lado, en lo que respecta al "control", la mayoría de los padres y las madres coinciden en la necesidad de establecer límites en el tiempo de uso de las TIC por parte de sus hijos/as, así como en el acceso a ciertos dispositivos y contenidos, especialmente aquellos que consideran inapropiados para su edad.

No es prohibirles porque la tecnología sí está genial que las aprendan porque van a ser el futuro y la van a necesitar sí o sí, pero a veces el niño necesita los límites porque el fin de las redes sociales o de ciertos juegos es captar, es tenerte ahí constantemente, entonces si no hay nadie que les diga “se acabó” o “puedes hacerlo durante este tiempo”, el niño no lo va a saber hacer (P4, hombre, 33 años, GF1)

Mi hija no tiene móvil, tiene 11 años para 12 y seguirá así (P1, mujer, 36 años, GF1)

Yo no quiero que mi hija vea cómo se mata a otro porque al fin y al cabo Fortnite es matar, ¿o no? (P5, hombre, 49 años, GF1)

Además, algunos/as padres y madres afirman usar aplicaciones específicas para mantenerse informados sobre las actividades que sus hijos/as realizan en línea. De hecho, algunos incluso utilizan cortafuegos para restringir automáticamente el acceso o el uso en ciertas franjas horarias o a determinados contenidos.

Yo los tuve cuando ellos eran más pequeños. Un control parental muy efectivo que me permitía bloquear todo tipo de tráfico de determinadas páginas, bloquear horarios de uso. Era fantástico (P8, hombre, 47 años, GF3)

Yo nunca, o sea, al principio puse cortafuego, puse control parental para poder evitar sobre todo con la mayor, que es la primera de la que hablamos aquí (aclara), al igual la pequeña se ha beneficiado un poco de eso porque también después hay compañías telefónicas que prestan servicios de internet como es Movistar que te permiten unos sistemas de control, de navegación segura, que te avisan. Yo entro en la aplicación de movistar y controlo las páginas o los posibles ataques que haya tenido ellas (P5, hombre, 51 años, GF3)

Por otro lado, en relación con la "apertura", algunos/as padres y madres consideran que, en lugar de ejercer “control”, es más efectivo fomentar el diálogo con sus hijos/as, para que estos adquieran conciencia de los riesgos asociados al mal uso de las TIC y aprendan a desenvolverse de manera autónoma en el entorno virtual.

Trabajar el pensamiento crítico, el dudar de todo...eso es lo yo que creo que hay que enseñar a los críos más que tanto prohibir. Si hay que poner límites se pone, ¿eh?, pero más que eso hay que educar por el otro lado, o sea, hacer énfasis en

el otro lado, ¿no? En que el niño sea capaz por sí mismo de discernir de por qué puede ser malo esto, de por qué no puede tal, pero para enseñarles eso a los niños, primero lo tenemos que aprender nosotros (P5, hombre, 49 años, GF1)

Intentas explicarles los riesgos, etcétera, el uso un poco controlado, pero bueno, pues tiene como todo sus pros y sus contras [...] Ahora toca quizás apelar un poco a la responsabilidad de ellos, que yo creo que lo que podemos hacer es intentar explicarles los riesgos que existen (P2, mujer, 44 años, GF2)

Lo que nosotros también intentamos es hablar con el de 14 años, que como bien decía no es el acceso, es que el tiempo que él pase delante de esa tecnología, sea un tiempo productivo (P4, hombre, 51 años, GF2)

En esta línea, enfatizan en la importancia de crear un ambiente de confianza, de modo que sus hijos/as se sientan cómodos acudiendo a ellos en caso de duda o dificultad, promoviendo así la autorrevelación.

Yo creo personalmente, que es más pedagogía, hablar con ellos, tener confianza entre ambas partes e incluso cuando aparece el típico mensaje ese del correo, voy a confirmar esto, venir “oye, papá...” Ellas tienen su correo, ¿vale?, o sea, no es que ellas no tengan su correo, ellas tienen su correo porque yo creo que mañana yo no estoy y ellas tienen que seguir moviéndose en este mundo, entonces yo no voy a estar siempre pendiente de ellas y creo que ninguno de nosotros (P5, hombre, 51 años, GF3)

Cada vez le pongo menos límites o prácticamente no le pongo límites porque empiezo a confiar en ella “oye papá, mira, me llegó esto que no sé de quién es” y entre los dos investigamos. Después habrá que poner normas o no, yo creo que, si todos somos capaces de controlar eso, no haría falta las normas. Yo creo que por ahí es por dónde deberíamos tirar, quizás (P5, hombre, 49 años, GF1)

Yo tengo en mis dispositivos cosas de ellas abiertas porque ellas confían en mí y me cuentan a mí o vienen con cualquier duda a preguntarme, ¿vale? (P5, hombre, 51 años, GF3)

Por su parte, algunos/as participantes mencionan que supervisan el uso de las TIC por parte de sus hijos/as al estar presentes mientras estos las utilizan. Atendiendo al discurso, se pueden distinguir dos subtipos de supervisión en este contexto: el "uso

conjunto pasivo", donde los padres y las madres observan las actividades de sus hijos/as pero no promueven un diálogo constructivo con el propósito de establecer normas y límites, y el "uso conjunto activo", en el que los progenitores y las progenitoras desempeñan un papel más activo durante el uso compartido, aprovechando la ocasión para establecer reglas y límites con el fin de mitigar posibles riesgos.

La mía, por ejemplo, le gusta el anime. El anime es típico de nuestra época que si Dragon Ball, Oliver y Benji, pero el anime de ahora es infinito. Entonces yo me he tragado animes enteros que ella le encantan, a mí no, pero simplemente para ver qué es lo que ve (P4, hombre, 33 años, GF1)

Hemos llegado al punto en el que mi hija, que tiene móvil, y en eso me siento yo, falsa modestia, orgulloso, de... "mira papá, me llegó este mensaje" (imita la voz de su hija). Ella sabe que no puede contestar si no sabe quién es, "perfecto hija, siéntate aquí y vamos a ver quién es" (imita una conversación con su hija) entonces yo me siento con ella e intentamos averiguar, "mira por aquí, mira esta es una llamada que viene desde Las Palmas, mira panpanpan... ¿hemos averiguado algo? ¿sabes quién es? ¿no? pues nada, bórralo" (P5, hombre, 49 años, GF1)

En resumen, cabe señalar que, a lo largo del discurso, se puede constatar que los/las participantes no aplican un único tipo de supervisión parental, sino que fluctúan entre estos enfoques según las circunstancias y las necesidades específicas de sus hijos/as. No obstante, es cierto que algunos/as padres y madres encuentran dificultades a la hora de supervisar las actividades digitales de sus hijos/as.

Se trata de poner un control, dos horas al día, una franja horaria...pero como bien dijeron antes, son muy inteligentes, te dicen "estoy haciendo tareas", pero te acercas a la Tablet y hacen rápido a la Tablet 'tititata' (ríe), tienen una velocidad con el dedo tremenda y te lo cambian (P1, hombre, 53 años, GF2)

Tengo claro que hay que poner límites a los niños y todo eso, pero por mi carácter me cuesta, si me cuesta conmigo misma... y entonces en cuanto a la tecnología, pues yo al final tengo claro eso, pero también me cuestiono si el poner reglas muy estrictas en cuanto a este tema (P1, mujer, 36 años, GF1)

Afortunadamente no me he visto en la obligación de estar encima de ellas, ¿no? por ejemplo, cuando estaban haciendo los deberes, nunca me pedían acercarme y si me acercaba decían, o sea, me miraban como diciendo “¿qué haces?” es como “eh... ¿no irás a controlar lo que hago?” (ríe) entonces, han sido muy autónomas en tema de controlarse su vida y en ese sentido nunca les he controlado que es lo que ven, ni que es lo hacen. De todas formas, a mí me daría hasta pudor porque claro, son cosas íntimas muchas veces (P5, hombre, 50 años, GF2)

Categoría 3.2: Condicionantes de la supervisión parental digital

Los padres y las madres resaltan diversos factores que influyen en el tipo de supervisión digital que ejercen.

En primer lugar, hacen hincapié en la importancia de adecuar las normas y límites a la etapa de desarrollo de los/las adolescentes, teniendo en cuenta sus características personales, edad, gustos y el modo en que utilizan las TIC, entre otros aspectos. Algunos/as padres y madres consideran que a medida que sus hijos/as crecen, es necesario otorgarles mayor autonomía, lo que implica una supervisión menos restrictiva o un reajuste de esta.

Yo creo que hay tiempo para todo, ¿no? Al fin y al cabo, la edad del niño, la evolución y demás (P3, hombre, 49 años, GF2)

Yo creo que, si es cierto que, en un inicio, en un empujón inicial hay que tenerles controlados, que yo no discrepo con lo que el número 1 dice, ¿eh? Pero sí que creo que hay que ir soltando el hilo para que ellas, o en mi caso ellas, vayan cogiendo esa confianza en las redes y sepan moverse (P5, hombre, 51 años, GF3)

Además, para algunos/as, la propia edad es un factor limitante:

Ya este año ha avanzado, está en la ESO, se ha vuelto más responsable, ¿no? Ya le dejamos hacerse una cuenta, pero mi esposa que es mucho más joven que yo entonces, está siempre trabajando con el equipo (se refiere al equipo de ordenador), al contrario, yo estoy jubilado y se me está haciendo ya... estas cosas se me van perdiendo en el tiempo, las cosas que no conozco, no las uso mucho y entonces ella siempre agarra el equipo, entra y si ve algo raro..., o sea, ella busca en el historial y busca qué han visto en él, por si le tiene que regañar por algo (P6, hombre, 66 años, GF3)

En segundo lugar, reflexionan sobre la necesidad de establecer acuerdos con el/la otro/otra progenitor/a y demás miembros de la familia, con el fin de asegurar que se respeten y se apliquen las mismas normas y límites en lo que respecta al uso de las TIC por parte de los/las adolescentes. Esto podría contribuir a evitar conflictos familiares, inconsistencias en las normas y confusiones.

Yo, por ejemplo, con mi mujer no siempre estamos de acuerdo en cómo dejarles las tecnologías, pero intentamos llegar a un acuerdo entre nosotros, pero siempre es... eem para ella es más para restringir muy en seco... (P1, hombre, 53 años, GF2)

Creo que hay juegos digitales que son positivos, por ejemplo, las diferencias que te decía yo, entre mi mujer y yo a la hora de quitarle el teléfono, por ejemplo, ella le pone una hora y a veces yo oigo a mi hijo que se está riendo, que se lo está pasando bien, que está hablando y le digo “¿qué haces?”, “jugando al parchís”, “pero son las 22:00, dile que te dé el móvil”, “no, déjale que termine la partida” porque veo que se lo está pasando bien (aclara al grupo), que está como decían antes, está hablando con más gente, está sociabilizando (P1, hombre, 53 años, GF1)

A mi marido le encantan los ordenadores, le encanta los juegos, pero también limita, hablamos el mismo idioma (P2, mujer, 50 años, GF1)

Y en cuanto a Tik Tok se refiere, tuvimos la madre y yo la dicotomía...La madre no quería que él subiera contenido (P2, mujer, 56 años, GF3)

Han conseguido que, en casa de una abuela tienen la Xbox o no sé qué porque se la pidieron para reyes y lo consiguieron, en la casa de la otra abuela tienen la Play con la no sé qué, entonces bueno, cuando se les acaba el tiempo con nosotros, a la media horita “bueno, voy a casa de la abuela a verla que...” y luego llamas y está...a la abuela le dice “hola y adiós” (todos/as ríen) entonces, acceden a muchísima más tecnología de la que nosotros quisiéramos, pero es que no hay forma humana de...(ríe) bueno de...de limitarlo en la medida de lo que nosotros queremos, siempre... y además, las abuelas por el afán de satisfacer y cualquier disculpa es buena para que el nieto venga pues...es barra libre para, para... no solo de comida y de chuches, lo que no come en casa (aclara), sino también de tecnología (P4, hombre, 51 años, GF2)

En tercer lugar, varios padres y madres mencionan que la falta de competencias digitales, así como la posibilidad de que sus hijos/as sean más hábiles en el uso de la tecnología, dificultan su capacidad para ejercer una supervisión digital efectiva. Además, algunos opinan que supervisar es más sencillo cuando padres, madres e hijos/as comparten intereses y gustos en el uso de las TIC.

Con las tecnologías, si no sabes usarlas, no los sabes orientar (P4, hombre, 33 años, GF1)

Yo creo que es imposible controlarlos, por mucho que intentemos, que tal, siempre van a buscar excusas “¿por qué me miras?”, “¿por qué tal?” y, al fin y al cabo, son 5, 10 minutos o 1 hora que intentamos ver lo que están haciendo, es imposible. Este... es confiar al final, hasta te diga alguien “Ay, he visto esto”, como a mí también me ha pasado y tal y te enteras de cosas que están poniendo tus hijos, es que es imposible...aunque seas amigo de ella, estés metido también en Instagram y tú seas amigo de ella, que puedas ver, hay veinte mil trucos y se la saben todas, para bloquear, para no ver... (P3, hombre, 49 años, GF2)

Es mucho más fácil supervisar cuando hacen las mismas cosas que tú, que cuando no (P4, hombre, 33 años, GF1)

No obstante, a pesar de estos desafíos, los padres y madres participantes muestran un sólido interés en ejercer una supervisión digital sobre sus hijos/as, con el objetivo de garantizar un uso adecuado de las TIC y mitigar los riesgos en internet, aunque se cuestionan si este interés será el mismo para todas las figuras parentales.

Somos una representación de padres y tal, que más o menos estamos preocupados, por eso estamos aquí, por nuestros hijos. Eso quiere decir, que otra parte de la población no está preocupada por sus hijos, pienso que no hay una conciencia de lo que es el acceso a tanta información, que muchas veces es desinformación (P2, mujer, 44 años, GF2)

El porcentaje de padres que se sientan con sus hijos para usar la tecnología y que sea una herramienta didáctica... vamos a ponerle que es de un 5% y por llegar al 5, pero lo habitual no es eso. ¿Por qué? me da tristeza, pero la población joven, de ahora, estamos hablando de la globalidad (aclara), no tiene un pensamiento crítico en cuanto a las nuevas tecnologías. La gran mayoría se han criado con

ellas, entonces no tienen un pensamiento crítico. Es un... todo vale y, cuando tú vives en un pensamiento de “todo vale”, no le das la importancia que le tienes que dar. Pues entonces ahora, a tu hijo, tú no le pones esas barreras y tú no te vas a sentar con tu hijo (P1, mujer, 36 años, GF1)

Por un lado, reconocen la necesidad de mejorar sus propias competencias digitales para llevar a cabo una supervisión efectiva.

Estamos obligados a intentar saber más que ellos para poder controlarles porque si no, no vamos a poder controlar nunca, eso está claro (P5, hombre, 50 años, GF2)

Algo que eché de menos con mis hijos más pequeños es una escuela de padres y eso, me remito a lo que dije al principio, va a tener que existir toda la vida porque la tecnología nos va a ir superando. Entonces los padres tenemos que prepararnos para ayudar a nuestros hijos a gestionar esa tecnología que viene (P8, hombre, 47 años, GF3)

Es que no nos educaron ni siquiera, si es que tenemos que hacer un máster, además acelerado y cuando hemos terminado el máster, seguir en lista de estudiante porque cuando él vaya y la información que tu aprendiste ya pasó porque esto va a un ritmo super rápido, ¿no? (P3, mujer, 53 años, GF3)

Por otro lado, dado que las tecnologías digitales se utilizan cada vez más en el hogar y en los entornos educativos, abogan por una mayor colaboración entre las familias y las escuelas, donde las instituciones educativas proporcionen charlas de concienciación sobre los riesgos y consecuencias del mal uso de las TIC, e incluso promuevan el desarrollo de competencias digitales.

Completamente de acuerdo, o sea, lo que viene es algo... bbf (resopla) espectacular y sigo insistiendo, falta educación, formación y sobre todo adaptar a las nuevas generaciones, al uso, al buen uso de las nuevas tecnologías (P5. Hombre, 51 años, GF3)

Con respecto a la educación creo que el sistema educativo, además soy profesora y estoy totalmente en contra de cómo estamos enseñando, o sea, nos meten teoría, teoría y teoría que después no sirve de nada con la práctica, estoy de acuerdo con lo que decía el número 8 y es verdad que como decía hay que enseñarles a los

niños desde que son pequeños, el uso, lo buenísimo que tiene toda la tecnología porque tiene montón de, vamos, de virguerías (P3, mujer, 53 años, GF3)

A mis hijos en este caso, por ejemplo, con la pandemia han tenido clases online, no salían se habían quedado un poco enganchados a los medios, al móvil, al portátil y les cuesta mucho, les cuesta mucho gestionarlo, o sea, creo que no todos tenemos los conocimientos, ¿sabes? para utilizarlos de una manera racional y es lo que veo yo que está haciendo bastante daño en los niños, ¿no? que les obligan en el colegio a usar el portátil para las clases, incluso siguen en algunas clases online, que les obligan a tener un móvil para estar atentos y hablar con el entrenador o para ver lo que tienen mañana y entonces se está obligando a usar esos medios, esas herramientas sin haber dado las indicaciones necesarias para poder gestionarlo, los niños (P2, hombre, 49 años, GF3)

Yo creo que donde está el problema es en la educación porque no está avanzando al ritmo de la tecnología y va a ser todavía más rápido. No sé si alguien ha visto como es la curva del avance tecnológico... es exponencial, o sea, cada vez tenemos más tecnología, eso nos permite saber más y eso nos lleva a que la aceleración en el aprendizaje sea mucho mayor entonces, tenemos que tener asignaturas en el colegio desde pequeñitos que nos ayuden a asimilar toda esa nueva tecnología que viene (P8, hombre, 47 años, GF3)

Finalmente, a nivel gubernamental, plantean la necesidad de aprobar leyes que regulen el uso de las TIC, incluyendo la prohibición de acceso a ciertos contenidos, además de las medidas tomadas a nivel familiar y educativo.

Lo que sí que creo que nosotros a parte de la responsabilidad como padres, creo que desde los organismos oficiales habría que hacer algo para que se controlase mucho el acceso de menores de edad en internet porque es que pueden entrar donde les dé la gana, donde les dé la gana, entonces sí, yo creo que nos debemos de preocupar por nuestros hijos, pero debería haber otros controles que al menos hasta que no tuviera 18 años.... y no porque se lo ponga yo que es mi obligación, sino que debería ser mucho más difícil acceder a ciertos contenidos (P4, hombre, 51 años, GF2)

Invertir en educar en un uso responsable, en los colegios muchas más charlas, más concienciación social a través de donaciones a través de lo que sea (P2, mujer, 50 años GF1)

Como dice él tiene que haber una regulación, pero no solamente a nivel gubernamental y a nivel legislativo, sino que tiene que haber una regulación personal y paternal, ¿no? A nivel familiar (P1, mujer, 53 años, GF3)

3.2.4. Dimensión 4: Ocio digital

Esta dimensión recoge las diferentes percepciones que tienen los/las participantes sobre el ocio digital, así como las actividades de esta índole que más realizan en familia.

Categoría 4.1: Percepción sobre el ocio digital

A lo largo del discurso, se han identificado diversas percepciones sobre el alcance del concepto de ocio digital. De hecho, algunos/as lo consideran un término tan amplio y subjetivo que les resulta difícil concretar su significado.

Creo que el ocio digital es bff (resopla) muy muy amplio (P3, hombre, 48 años, GF1)

El ocio digital... hay muchas posibilidades de ocio (P6, mujer, 40 años, GF2)

Algunos/as padres y madres consideran que el ocio digital engloba las mismas actividades de ocio "tradicional", pero adaptadas al entorno digital, mientras que otros han identificado nuevas prácticas, como el turismo digital, la participación en redes sociales y los videojuegos. En términos generales, relacionan el ocio digital con actividades de entretenimiento que se realizan durante el tiempo libre.

Yo, personalmente pienso que la digitalización actual no deja de ser la parte de pasar de lo analógico a lo digital, o sea, de pasar del papel a una máquina, o sea, son juegos a los que hemos podido perfectamente jugar nosotros como el juego reunido Geyper, pero que en este caso hemos pasado a jugar al parchís en el móvil, hemos pasado a jugar a la oca en el móvil (P5, hombre, 51 años, GF3)

También existe ese ocio, ese turismo digital que también dentro de lo que cabe y los que no tienen posibilidad de salir y con el COVID menos todavía está muy bien (P1, mujer, 51 años, GF3)

También como dijo ella (refiriéndose a una participante), los museos, ver otros países... La verdad es que está super bien en ese sentido, yo soy muy cotilla, y además yo tengo muchos amigos de fuera y hacemos videollamadas y de verdad, socializo con mis amigos del extranjero a diario y para mí eso es ocio también, cuando no puedo salir aquí, salgo aquí en la pantallita ¿no? (P1, mujer, 51 años, GF3)

Yo lo interpreto como estar jugando con Tik Tok, también viendo Instagram eem yo creo que también eso es ocio, a parte de los videojuegos ¿no? También, por supuesto (P8, hombre, 47 años, GF3)

Yo creo que todos vemos Netflix, te vas a las películas, a las series maravillosas que están poniendo y si encima tienen las contraseñas D D D D, me imagino que no tendrán ni tiempo, pero no había calculado que eso es ocio, es verdad y que leer es justamente eso, ocio, es tu tiempo libre, claro (P3, mujer, 53 años, GF3)

En contraste, algunos/as padres y madres comparten una visión más compleja del ocio digital. Por ejemplo, un padre lo define como cualquier actividad realizada de forma voluntaria que le brinde satisfacción, incluso reconociendo la "difuminación" de la separación entre espacio y tiempo en el ocio, al considerar que estas actividades pueden ocurrir durante el tiempo de trabajo.

Yo uso las redes desde un punto de vista práctico y de trabajo y cómo me gusta pues es mi ocio, o sea, yo considero que mi ocio es lo que hago en mi trabajo y entonces claro, yo reconozco que disfruto con las redes usándolas como herramienta, o sea, y eso se puede considerar ocio también (P5, hombre, 49 años, GF1)

Por su parte, algunos/as participantes muestran dificultades al expresar su comprensión del concepto de ocio digital, ya sea porque no habían oído hablar de él previamente o porque su propia participación en actividades de ocio digital es limitada. En este contexto, algunos/as participantes expresan ciertas reticencias en relación con este tipo de ocio, aunque algunos mencionan que participan en actividades de ocio digital con sus hijos/as, a pesar de no practicarlas de manera individual. En un caso particular, una madre señala que este tipo de actividad es principalmente practicada por su hijo adolescente.

No sé lo que es el ocio digital (P3, hombre, 49 años, GF3)

Hay cosas que veo que en el ocio... es verdad que hay nuevas tecnologías en el ocio. A mí me encanta ir, yo voy al cine con mis hijos y nos encanta disfrutar del cine ¿vale? Pero el ocio, es ocio y yo las tecnologías en relación al ocio las veo tan... contradictorias ¿me entiendes? Que...no lo sé... (P1, mujer, 51 años, GF3)

Yo no hago nada de ocio con... con... quiero decir, yo voluntariamente sí que comparto con mis hijos, pero yo coger el móvil y empezar a... nada, para nada (P4, hombre, 51 años, GF2)

Yo en mi caso el ocio lo identifico con contacto ¿no? a mí me gusta para hablar, para quedar, me gusta ir al cine, bueno, es verdad que en el confinamiento nos cerraron los cines y tuvimos que aprender a conformarnos con las películas que había en la tele, pero sí creo que a mis hijos si les ha cambiado totalmente y yo tengo el de 16 y el de 12. El de 16 todavía aún no lo veo tanto, pero en el de 12 desde que ha entrado el mundo digital y desde que entró en el confinamiento, él ya dice que quieren un móvil -que no se lo he comprado- para hacer vida social, eso es lo que me dice “cómprame un móvil, mami, para hacer vida social” (imita la voz de su hijo). Entonces ellos sí son capaces de abandonar el ocio y el contacto...bueno, también les gusta el deporte, va a fútbol gracias a Dios, pero veo que a ellos si les ha cambiado totalmente el tema del ocio y lo relacionan con videojuegos y con estar jugando (P2, mujer, 56 años, GF3)

A partir de testimonios como el anterior, se evidencia que padres y madres, así como sus hijos/as, pueden tener percepciones diferentes sobre el ocio digital. Es más, algunos/as padres y madres consideran que ciertas actividades de ocio digital pueden resultar aburridas, a diferencia de lo que piensan sus hijos/as.

El menor usa juegos más como el de Mario Bros y esas cosas que a mí no me llama la atención, pero ellos se divierten con ello (P6, mujer, 50 años, GF2)

Ocio es el tiempo que le dedicas personalmente a algo de disfrute, ¿no? Pues yo al móvil no le dedico nada de disfrute, ¿vale? Si hablas con respecto a mí, pero claro con respecto a mis hijos pues sí porque mis hijas se relacionan en su tiempo de ocio, yo puedo entender que mi tiempo de ocio es salir a correr y el de ellas actualmente pues no es salir a correr sino es hacer un Tik Tok para enseñárselo

mañana a sus amigas, ¿vale? Es la forma de adaptar esa nueva tecnología a su tiempo de ocio (P5, hombre, 51 años, GF3)

La mayoría de padres y madres coinciden en que si bien el ocio digital es válido, no debería ser la única opción de ocio. Debería combinarse con actividades de ocio tradicional, considerando que es una actividad limitada en comparación con otras responsabilidades y actividades.

Los niños jóvenes tienen que salir... por como yo concibo el ocio ¿no?, a lo mejor también para ellos o para las nuevas generaciones no es así tanto, pero siguen demandando salir, ir a Triana, estar guapas, ponerse tacones o los chicos sus rapadillas y su no sé qué y al final yo creo que es necesario entender el ocio de contacto, no el ocio digital (P5, hombre, 51 años, GF3)

Mis hijos se enganchan muchísimo a las series japonesas, entonces yo según entro a mi casa cuando llego de trabajar tanto al mediodía o a la noche, lo primero que digo es “tele normal y fuera Netflix, fuera HBO” ¿Por qué? porque yo creo que hay un límite en el que te puedes dedicar al ocio durante un tiempo limitado, están los estudios, el deporte... y yo exijo a mis hijos que salgan a la calle (hace una pausa) con la patineta, con la bicicleta, a la antigua usanza, es lo que tienen que hacer (P1, mujer, 53 años, GF3)

Sin embargo, a pesar de que los/las participantes consideran que este tipo de actividad debe ser limitado, destacan sus aspectos positivos al mencionar que el ocio digital proporciona diversión y relajación. También reconocen la importancia de estas actividades para mantener y crear relaciones sociales, aunque al mismo tiempo creen que pueden obstaculizar el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico.

En el confinamiento una de las que se enganchó fue esta (refiriéndose a ella misma) porque era una forma divertida, era algo simpático, era algo nuevo y era una forma de conectar con los hijos (P3, mujer, 53 años, GF3)

Lo que pasa que nosotros venimos de otra época y ahora mismo ellos, o sea, nosotros salíamos con los amigos cuando podíamos, ellos salen con los amigos cuando pueden y aparte están hablando con sus amigos a lo mejor por la noche antes de acostarse y, eso les relaja. Yo no veo que eso sea perjudicial, sería perjudicial si tuvieran sólo esa relación digital, claro que sí sería perjudicial, pero

vamos, tienen, tienen una capacidad de conocerse mejor, de entablar más conversación con los amigos a través de las redes (P1, hombre, 53 años, GF2)

Yo uum el ocio digital quizás lo consideraría como un complemento para nuestros niños con respecto a los retos que le da la sociedad actual, pero sin que desvirtuemos el otro de... de los recursitos nuestros. Supongo que coincidiremos (dice al grupo), de coger un cacharro y cuatro cosas e inventarnos un camión y hacer cositas que... yo también creo que eso desarrolló en nosotros ciertos aspectos intelectuales y mentales que ellos no van a desarrollar (P4, hombre, 51 años. GF2)

Categoría 4.2: Actividades de ocio digital realizadas en familia

Las familias afirman realizar actividades de ocio digital en conjunto como parte de su rutina familiar. En esta línea, debido a las numerosas posibilidades que ofrece la digitalización del entretenimiento, se observa una creciente preferencia por el entretenimiento en línea, como el visionado de series, documentales y películas en familia. Asimismo, algunos/as padres y madres comentan la importancia de que este tipo de entretenimiento en familia sea también una oportunidad de aprendizaje, seleccionando películas y series con un enfoque educativo. Lo mismo ocurre con los juegos en línea, ya que se percibe una inclinación por parte de los padres y las madres hacia la elección de juegos que contienen contenido educativo, como el Trivial, Apalabrados, entre otros.

Con el confinamiento pues, me tomó más el gustillo, fue que nos suspendieron el ciclo de cine que se hace aquí en este edificio y bueno, pues empezamos a ver mucho cine en familia eeh entonces nos gustó mucho esa experiencia y sobre todo porque te lleva a pensar en... a la hora de elegir, pues eem qué es lo que puede ser algo de valor para personas tan distintas o de distintas edades y para mí es algo digital porque antes eeh pues íbamos a la biblioteca, sacábamos los videos, ¿no? los que eran los DVD y en este caso pues es digital porque entras en una plataforma en la que... esa es mi perspectiva de ocio digital (P5, hombre, 50 años, GF2)

Cada fin de semana que estoy con él, vemos una peli o algo, intento que sea educativo (P3, hombre, 48 años, GF1)

Yo si veo series con ellos, eem vemos películas, vemos documentales, sobre todo personajes históricos a ella le encanta, es más ella es la que me recomienda muchas veces “mamá, tienes que ver este documental” (imita la voz de su hija) Yo le digo “tienes que ver esta película, tiene mensajes, no te voy a decir nada más...” No sé, o ella me dice “mamá, voy más adelantada que tú en la serie” (imita la voz de su hija), pero porque a lo mejor yo estoy en la oficina trabajando y ella está estudiando por la mañana porque tiene instituto por la tarde, entonces en su momento de comer me adelanta en los episodios ¿no? Entonces quieras que no...no está ese pique, pero sí ese humor de “ay mami, con lo que te vas a encontrar” o “mami, coge clínex” (imita la voz de su hija) ¿sabes? (ríe) No sé, compartimos en ese momento eso, pero sobre todo películas, series y documentales (P4, mujer, 46 años, GF3)

El ocio que tengo ahora mismo es el apalabrado, cuando está con la madre pues, jugamos la pequeña y yo al apalabrado (P3, hombre, 49 años, GF2)

El ocio digital... hay muchas posibilidades de ocio, o sea están los videojuegos y dentro de los videojuegos...Yo, por ejemplo, tengo un sobrino que vive con nosotros que estudia informática y a él le gusta mucho los juegos, juega al fútbol, juega a juegos como de policía y ladrón, pero hay otros juegos de crear conocimiento, que son como concursos, preguntas, eem y son preguntas generales, de todo, cultura y ahí participamos todos y nos reímos mucho. Pasamos mucho tiempo juntos, sobre todo en el confinamiento, que ya me había olvidado del tema y ahí jugamos bastante mi esposa y yo, y nos divertíamos mucho, a veces fallábamos y eso (P6, mujer, 40 años, GF2)

Los juegos son buenos también como herramienta si los sabemos usar. Los juegos a los que jugamos en casa son Trivial Pursuit, Pictionary que es de pintar y un juego de puzzle y creatividad, no me recuerdo el nombre. Yo creo que son buenos si son bien usados (P5, hombre, 49 años, GF1)

Además, en algunos casos son los propios padres y madres quienes promueven el ocio digital compartido con sus hijos/as. También destacan la práctica de compartir contenido a través de las redes sociales.

Recuerdo que yo fui el interruptor de mi hijo a los juegos que me puse a jugar con él al... ¿se acuerdan del come-coco? (pregunta al grupo) pues a mí me encantaba

(ríe) y nada, que soy un prehistórico al lado de ese juego, pero recuerdo que yo le introduje a eso también (P5, hombre 50 años, GF2)

Cuando mi niño vive conmigo sí compartimos digamos contenidos digitales, sí (P3, hombre, 48 años, GF1)

En cuanto a Tik Tok, al igual que Fortnite, me senté, “vamos a hacernos un Tik Tok” y me hice un Tik Tok con ellos, con mi cuenta y me divertí mucho. Me lo pasé muy bien. Hicimos muchos vídeos y aluciné con la herramienta esa...(P1, mujer, 36 años, GF1)

En general, valoran de manera positiva el ocio digital debido a su componente educativo, cultural, deportivo y su capacidad de fortalecer los lazos familiares.

Hay que enseñarles a los niños desde que son pequeños, el uso, lo buenísimo que tiene toda la tecnología porque tiene montón de, vamos, de virguerías. En el confinamiento visitamos un montón de museos, fuimos a un montón de sitios sin salir de casa, tiene sus ventajas (P3, hombre, 49 años, GF2)

Para nosotros es eso también, es como ver una peli y luego en el confinamiento hacíamos yoga y, es algo que hemos ido manteniendo los fines de semana, cuando nos levantamos pues hacemos un poco de yoga dirigida, ¿no? por la tele y tal porque a los peques les gusta más con la musiquita y esas cosas, los dibujitos y... porque eso, es lo único que compartimos con la tecnología (P6, mujer 40 años, GF2)

Creo que la Wii sea algo digital donde se puede practicar...Esa es... de las consolas que yo he visto pues, para mí es de las mejores porque podía jugar a los bolos, hacías partidas de bolos entre los 4, hacías carreras, hacías competiciones, te movías y estaba bastante bien la verdad... es un juego digital bastante guay (P1, mujer, 44 años, GF2)

3.3. Análisis por atributo

En este apartado, a pesar de que se presentarán datos cuantitativos en forma de porcentajes, también se realizará un análisis cualitativo del discurso de los/las participantes en función de sus atributos. El objetivo es determinar la existencia de percepciones, creencias o experiencias compartidas entre padres y madres que presenten características sociodemográficas similares o diferentes.

Este análisis se derivó de los datos obtenidos mediante la generación de "referencias cruzadas" utilizando el software NVivo Release 1.5. Más específicamente, los resultados se presentan a través de "referencias de codificación" y el porcentaje de fila. Esto conlleva la evaluación de la proporción de evidencias codificadas en cada dimensión o categoría objetivo de estudio que se originan del "caso", es decir, del valor del atributo objeto de estudio, como, por ejemplo, hombres o mujeres.

3.3.1. Análisis por sexo de los/las participantes

La primera cuestión que se plantea es si el sexo puede influir en la producción desigual del discurso. Así pues, a través del análisis de referencias cruzadas por atributo sexo, se evidencia que tanto los padres como las madres intervienen en proporciones similares en relación con los principales constructos identificados (51.43% frente al 48.57%). Sin embargo, se observa una mayor participación por parte de los hombres en la temática sobre "ocio digital" (11.82 puntos porcentuales más que las mujeres) (ver tabla 95).

Tabla 95

Distribución porcentual ponderado de los constructos principales según sexo (cómputo total de los tres GF)

	Mujer	Hombre
1. Acceso a las TIC	51.03%	48.97%
2. Uso de las TIC	47.60%	52.40%
3. Supervisión parental digital	49.16%	50.84%
4. Ocio digital	44.09%	55.91%
Total	48.57%	51.43%

En cuanto al estudio de las categorías centrales, los hombres, a diferencia de las mujeres, participan con mayor frecuencia en temas relacionados con la "frecuencia de uso de las TIC" (64.71% frente al 35.29%) y "consecuencias positivas del uso de las TIC" (60.98% frente al 39.02%) (ver tabla 96).

Tabla 96

Distribución porcentual ponderado de las categorías centrales según sexo (cómputo total de los tres GF)

	Mujer	Hombre
1.1. Ámbitos de acceso	57.33%	42.67%
1.2. Acceso a dispositivos digitales con conexión a internet	50.74%	49.26%
1.3. Condicionantes del acceso	53.57%	46.43%
2.1. Tipo de uso	53.76%	46.24%
2.2. Frecuencia de uso	35.29%	64.71%
2.3. Consecuencias positivas	39.02%	60.98%
2.4. Consecuencias negativas	57.14%	42.86%
2.5. Condicionantes del uso	40.28%	59.72%
3.1. Tipos de supervisión parental digital	52.80%	47.20%
3.2. Condicionantes de la supervisión parental digital	40%	60%
4.1. Percepción sobre el ocio digital	41.79%	58.21%
4.2. Actividades de ocio digital en familia	51.52%	48.48%
Total	49.07%	50.93%

Específicamente, los padres indican un uso más frecuente de los dispositivos y servicios digitales en comparación con las madres. A su vez, cabe destacar que los padres resaltan el impacto positivo de las TIC, especialmente en el contexto educativo, personal y social. Esta percepción se refleja en el testimonio del participante número 5 del GF1 que expresó: *"Necesito esas herramientas y encima de que las necesito es que me gustan, o sea, me siento cómodo con las nuevas tecnologías"* (Hombre, 49 años). Sin embargo, tanto padres como madres compartieron sus opiniones y experiencias sobre las consecuencias derivadas del uso de las TIC en el ámbito familiar.

En esta línea, siguiendo el testimonio del participante número 5 del GF3, las TIC *"se han convertido en una parte más de nosotros, de nuestro núcleo familiar y de nuestra vida"* (Hombre, 51 años). Además, ofrecen nuevas oportunidades para conectar con los hijos/as, tal y como menciona la participante número 3 del GF3:

en el confinamiento, una de las que se enganchó fui yo, porque era una forma divertida, era algo simpático, era algo nuevo y era una forma de conectar con los hijos" (Mujer, 53 años)

3.3.2. Análisis por edad de los/las participantes

La segunda cuestión que se busca analizar es si la producción del discurso varía en función del rango de edad de los/las participantes. A partir del análisis de referencias

cruzadas por atributo edad, se observa que, a medida que aumenta la edad de las figuras parentales, el discurso en torno a los principales constructos identificados también aumenta proporcionalmente (ver tabla 97). Sin embargo, es importante señalar que este resultado podría verse influenciado por el elevado número de participantes agrupados en el rango de edad de 50 a 66 años (n=10).

Tabla 97

Distribución porcentual ponderado de los constructos principales según edad de los/las participantes (cómputo total de los tres GF)

	33-44 años	45-49 años	50-66 años
1. Acceso a las TIC	19.67%	34.43%	45.90%
2. Uso de las TIC	17.12%	29.79%	53.08%
3. Supervisión parental digital	21.11%	33.89%	45%
4. Ocio digital	11.83%	38.71%	49.46%
Total	18,17%	33,13%	48,70%

En relación con las categorías centrales, se encontró que el tema de interés difiere según la edad de los progenitores y las progenitoras (ver tabla 98).

Tabla 98

Distribución porcentual ponderado de las categorías centrales según edad de los/las participantes

	33-44 años	45-49 años	50-66 años
1.1. Ámbitos de acceso	17.33%	34.67%	48%
1.2. Acceso a dispositivos digitales con conexión a internet	20.10%	30.88%	49.02%
1.3. Condicionantes del acceso	17.86%	46.43%	35.71%
2.1. Tipo de uso	16.13%	31.18%	52.69%
2.2. Frecuencia de uso	17.65%	17.65%	64.71%
2.3. Consecuencias positivas	10.98%	34.15%	54.88%
2.4. Consecuencias negativas	20.41%	29.59%	50%
2.5. Condicionantes del uso	16.67%	29.17%	54.17%
3.1. Tipos de supervisión parental digital	23.02%	32.54%	44.44%
3.2. Condicionantes de la supervisión parental digital	13.33%	41.33%	45.33%
4.1. Percepción sobre el ocio digital	8.96%	37.31%	53.73%
4.2. Actividades de ocio digital en familia	18.18%	36.36%	45.45%
Total	17.42%	33.09%	49.48%

Por un lado, el 23.02% de los padres y las madres entre 33 y 44 años reflexionan sobre "los tipos de supervisión parental digital" y muestran una mayor preocupación acerca de los desafíos encontrados a la hora de ejercer una adecuada supervisión parental

digital. Por ejemplo, la participante 1 del GF1 expresa el dilema que enfrenta al establecer normas y límites en el uso que sus hijos hacen de las TIC: *"me cuestiono el poner este tipo de miedos y normas estrictas y tal. A ellos les llama más todavía, es como... lo prohibido es lo que más quieren, o sea, lo estoy lanzando un poco al aire porque tampoco es que lo tenga yo muy claro en realidad..."* (Mujer, 36 años).

Por otro lado, los padres y las madres de mediana edad (45-49 años) se centran en el tipo de supervisión relacionada con "apertura", mientras que aquellos de mayor edad (50-66 años) hacen referencia en mayor medida al "control" (ver tabla 99). Además, los padres y las madres de mediana edad se centran en mayor medida en discutir sobre los "condicionantes del acceso" (46.43%). Con respecto a este aspecto, más de la mitad de las evidencias de este grupo de edad están relacionadas con la "transmisión de tecnología ascendente," que se refiere a la influencia de los hijos para acceder a determinados dispositivos digitales. De hecho, algunos padres, como el participante número 3 del GF1, expresan que experimentan un *"acoso y derribo. Pico y pala, pico y pala"* por parte de sus hijos para comprar dispositivos, considerándolo un *"chantaje emocional"* (hombre, 48 años). Otros, como la participante número 4 del GF3 (Mujer, 46 años), argumentan que, aunque su hija no les *"insista"*, sí que les pide acceder a ciertos dispositivos y servicios digitales, especialmente cuando ve que sus compañeros de clase tienen acceso.

Tabla 99

Distribución porcentual ponderado de las subcategorías pertenecientes a "Tipos de supervisión parental digital" según edad de los/las participantes

	33-44 años	45-49 años	50-66 años
3.1.1. Control	23.53%	31.37%	45.10%
3.1.2. Apertura	12.50%	45.83%	41.67%
3.1.3. Falta de supervisión parental digital	44.44%	22.22%	33.33%
Total	22.96%	33.33%	43.7%

Por su parte, conviene mencionar que, el 64.71% de los progenitores y las progenitoras de mayor edad hablan sobre la "frecuencia de uso de las TIC". Es interesante mencionar que casi todas las evidencias de las personas de este grupo de edad se encuentran codificadas en la subcategoría de "uso moderado o bajo". En este sentido, el testimonio del participante 5 del grupo 2 invita a pensar que aún existen figuras parentales en este rango de edad que no utilizan las TIC de forma cotidiana: *"digitalmente me cuesta pensar en...en cosas que haga solo"* (Hombre, 50 años).

3.3.3. Análisis por edad de los hijos/as adolescentes

Por último, se llevó a cabo un análisis para determinar si la edad de los hijos/as influye en la percepción de los padres y las madres en relación con el presente ámbito de estudio. Para lograr este objetivo, se separó a las figuras parentales en distintos GF en función de la edad de sus hijos/as.

El análisis de "referencias cruzadas" revela que los padres y las madres con hijos/as más jóvenes (11-13 años) son los/las que participaron de manera significativa en los principales constructos identificados (40.48%), seguidos/as por aquellos con hijos/as de mayor edad (16-17 años) (30.33%). En general, se observa que las figuras parentales del primer GF centran su discurso en torno a la "supervisión parental digital", mientras que los del tercer grupo se enfocan en mayor medida en el "ocio digital". (ver tabla 100).

Tabla 100

Distribución porcentual ponderado de los constructos principales según edad de los/las adolescentes (por cada GF)

	GF1	GF2	GF3
1. Acceso a las TIC	40.08%	31.65%	28.27%
2. Uso de las TIC	37.37%	30.80%	31.83%
3. Supervisión parental digital	47.09%	25%	27.91%
4. Ocio digital	38.89%	25.56%	35.56%
Total	40.48%	29.19%	30.33%

A continuación, se destacan las categorías centrales donde los padres y las madres prestaron más atención, así como algunas de sus opiniones, percepciones y vivencias (ver tabla 101).

Tabla 101

Distribución porcentual ponderado de las categorías centrales según edad de los/las adolescentes (por cada GF)

1.1. Ámbitos de acceso	GF1	GF2	GF3
1.2. Acceso a dispositivos digitales con conexión a internet	33.78%	21.62%	44.59%
1.3. Condicionantes del acceso	39%	31.50%	29.50%
2.1. Tipo de uso	38.46%	30.77%	30.77%
2.2. Frecuencia de uso	26.09%	36.96%	36.96%
2.3. Consecuencias positivas	35.29%	35.29%	29.41%
2.4. Consecuencias negativas	31.71%	39.02%	29.27%
2.5. Condicionantes del uso	52.08%	18.75%	29.17%
3.1. Tipos de supervisión parental digital	33.33%	33.33%	33.33%
3.2. Condicionantes de la supervisión parental digital	48.33%	25.83%	25.83%
4.1. Percepción sobre el ocio digital	43.84%	23.29%	32.88%
4.2. Actividades de ocio digital en familia	37.31%	23.88%	38.81%
1.1. Ámbitos de acceso	36.67%	26.67%	36.67%
Total	38.88%	28.77%	32.35%

En el primer GF, conformado por padres y madres cuyos hijos/as tienen entre 11 y 13 años, las reflexiones se centran en las “consecuencias negativas del uso de las TIC”, los “tipos de supervisión parental digital” que ejercen y los “condicionantes” para llevar a cabo dicha supervisión.

Al profundizar en el análisis de las intervenciones, se observa una percepción común entre los/las participantes de este grupo, quienes coinciden en considerar que la introducción de las TIC en el contexto familiar ha generado nuevos conflictos familiares, como lo señala la participante número 2 del GF1:

Antes las discusiones familiares eran por otro tema “no me deja salir con mis amigos”, “¿por qué tengo que llegar a esta hora?”, límites, ese tipo de límites. Hoy, la mayoría de las discusiones que hay en casa es solo y exclusivamente, ya ni siquiera por estudiar o no estudiar, son exclusivamente por “ay, qué poco tiempo me has dejado”, “ay, es que yo me lo currado muchísimo y creo que me merezco un poco más”, “ay, no seas tan dura, por favor” (Mujer, 50 años)

Estos conflictos suelen estar relacionados con las normas y límites que los padres y las madres establecen en cuanto al uso de las TIC por parte de sus hijos/as. En ocasiones, los/las adolescentes reaccionan negativamente ante estas restricciones, lo que puede

poner en peligro la relación entre padres, madres e hijos/as. Esto se refleja en la experiencia del participante número 3 del GF1:

Yo con mi niño tengo un problema porque ya no era el que usara o consumiera unos contenidos que fueran adecuados o no para su edad, era el uso continuado, no restringido, no limitado, por un lado y, por el otro lado, la reacción que producía la limitación del tiempo me generaba a mí una dificultad en mi relación con mi niño (Hombre, 48 años)

El segundo GF, compuesto por progenitores y progenitoras con hijos/as de edades comprendidas entre 13 y 14 años, se enfoca en las “consecuencias positivas del uso de las TIC”, el “tipo de uso” que tanto ellos/as como sus hijos/as hacen de estos dispositivos y servicios digitales, así como la “frecuencia” con la que los utilizan.

Al analizar sus narrativas, se destaca que la mayoría de los/las participantes de este grupo consideran que las TIC y las actividades de ocio digital facilitan la comunicación y la socialización. En este sentido, el participante número 1 del GF2, a pesar de su desacuerdo con el tiempo que su hijo/a dedica a las TIC, valora positivamente que al menos pueda socializar:

Si fuera por él eeh estaría completamente conectado todo el día, con ello no quiero decir que lo que haga sea muy perjudicial para él porque a lo mejor ve películas, habla con amigos, pero vamos, por él lo tendría todo el día (Hombre, 53 años)

Asimismo, el participante número 3 del GF2 opina que su hijo/a utiliza esta herramienta principalmente para estar en contacto con sus pares:

Utiliza sí, como dices (dice al P1), para contactar con los amigos, chatear en grupo y demás, mantener el contacto, al fin y al cabo, del día a día (Hombre, 49 años)

Incluso, el participante número 4 del GF2 ha establecido normas y límites con el propósito de aprovechar las oportunidades que ofrecen las actividades de ocio digital como medio para fomentar la socialización de su hijo/a con ellos y con sus iguales:

En cierta medida le exigimos eeh que no puede hacer actividades en la que esté él solo, por ejemplo, ponerse a jugar a un juego él solo, es requisito indispensable para que pueda seguir manteniendo ese beneficio, que se tiene que socializar a

través, o sea, tiene que estar hablando con gente, jugar con más gente con las que tenga que hablar o tenga que hacer cositas y como nosotros también usamos el Movistar, el Family línea y el control parental y todo esto y, lo que hacemos es que, cuando vemos que lleva mucho tiempo haciendo cosas prohibidas, nosotros entramos y lo invitamos a jugar desde nuestros dispositivos, entonces lo invitamos a jugar al pasapalabra, al empalabrado...entonces tiene que jugar con nosotros y hacer un uso productivo (Hombre, 51 años)

El tercer GF, integrado por padres y madres con hijos/as de edades comprendidas entre 16 y 17 años, se centra en discutir principalmente sobre "los ámbitos" desde los cuales sus hijos/as acceden a las TIC y la "percepción" que tienen acerca del "ocio digital".

En primer lugar, al analizar las conversaciones de los/las participantes acerca de los "ámbitos" desde los cuales sus hijos/as acceden a las TIC, se observa una preocupación generalizada sobre cómo las instituciones educativas gestionan el uso de dispositivos y servicios digitales por parte de los/las estudiantes. La mayoría de las figuras parentales critican que las escuelas obligan a sus hijos/as a utilizar dispositivos y servicios digitales sin proporcionar una formación de calidad que fomente sus competencias digitales. Esta preocupación se hizo aún más evidente durante la pandemia, tal y como se refleja en el testimonio de la participante número 4 del GF3:

En el confinamiento nos encerraron a todos, a los chicos los pusieron delante de un ordenador y, venga, les digo "quiten la pantalla, quiten el audio", les digo a la clase "¿lo han entendido? Sí, no". Y mi hija por la noche, frustrada por falta de herramientas de... Ahora sí, en este curso si ha encontrado esas herramientas, pero por autonomía propia, porque tampoco el instituto les ha dado (chasquea la boca) esa clase (Mujer, 46 años)

En segundo lugar, se nota que los padres y las madres con hijos/as de 16-17 años perciben que la concepción que ellos/as tienen sobre el ocio difiere de la de sus hijos/as y se relaciona en mayor medida con el mundo digital. Concretamente, la mayoría de las figuras parentales con hijos/as en esta franja de edad observan que las actividades de ocio preferidas por parte de estos/as son los videojuegos y el uso de las redes sociales. Por su parte, los progenitores y las progenitoras parecen sentirse más inclinados hacia

actividades de entretenimiento en línea, como ver películas o actividades de ocio fuera del ámbito digital.

Veo que a ellos si les ha cambiado totalmente el tema del ocio y lo relacionan con videojuegos y con estar jugando (P2, mujer, 56 años, GF3)

Ocio es el tiempo que le dedicas personalmente a algo de disfrute, ¿no? Pues yo al móvil no le dedico nada de disfrute, ¿vale? Si hablas con respecto a mí, pero claro con respecto a mis hijos pues sí porque mis hijas se relacionan en su tiempo de ocio, yo puedo entender que mi tiempo de ocio es salir a correr y el de ellas actualmente pues no es salir a correr sino es hacer un Tik Tok para enseñárselo mañana a sus amigas, ¿vale? Es la forma de adaptar esa nueva tecnología a su tiempo de ocio (P5, hombre, 51 años, GF3)

Hay cosas que veo que en el ocio... es verdad que hay nuevas tecnologías en el ocio. A mí me encanta ir, yo voy al cine con mis hijos y nos encanta disfrutar del cine ¿vale? Pero el ocio, es ocio y yo las tecnologías en relación al ocio las veo tan... contradictorias ¿me entiendes? Que...no lo sé... (P1, mujer, 51 años, GF3)

4. Discusión

Este estudio profundizó en las opiniones, creencias y experiencias de las figuras parentales con hijos/as adolescentes, cuyas edades oscilaban entre los 11 y 17 años, respecto al impacto de las TIC en las actividades de ocio digital en el ámbito familiar, así como en aspectos relacionados con la parentalidad. Concretamente, se investigó el acceso y uso de las TIC por parte de las familias, se examinó cómo estas tecnologías han influido en aspectos de la parentalidad, como la supervisión de los padres y el desarrollo de sus habilidades parentales, y se indagó acerca del papel que desempeña el ocio digital en el entorno familiar. Además, se buscó comprender la percepción de las figuras parentales y el significado que atribuyen a este tipo de actividad.

Tras el análisis del discurso de los/las participantes que conformaron los distintos GF, se identificaron cuatro dimensiones principales: acceso y uso de las TIC, supervisión parental digital y ocio digital.

En lo que respecta al acceso y uso de las TIC, se observó que las familias acceden mayormente a la tecnología digital desde contextos educativos, laborales y, especialmente, desde el hogar, siendo este último el lugar de preferencia tanto para los

padres y las madres como para los hijos/as. Este hallazgo coincide con el informe más reciente publicado por el INE (2022), el cual confirma que el hogar se considera el lugar principal de acceso a las TIC e internet, tanto para adolescentes como para adultos/as. Además, investigaciones como la realizada por Torrecillas-Lacave et al. (2017), han observado que los hogares con niños, niñas y adolescentes en edad escolar tienden a estar altamente conectados, con una amplia presencia de dispositivos tecnológicos tanto debido a su predominancia en la vida cotidiana como a su diversidad y cantidad. Esto se refleja claramente en el testimonio del participante número 5 del GF1, quien describe cómo la tecnología está omnipresente en su hogar, destacando una sala especialmente dedicada a la tecnología donde tanto él como su hija acceden a diversos dispositivos y equipos tecnológicos, lo que evidencia su entusiasmo por la tecnología y su disposición a compartirla con su familia:

En casa tenemos una habitación, sola, mía, un despacho, en la que tenemos una mesa como esta, dónde tengo el videojuego, una pantalla, un portátil, una pantalla de sobremesa, otra pantalla en la pared, o sea, soy muy friki para las tecnologías. Es la sala de la tecnología y, mi hija tiene acceso a ella (hombre, 49 años)

De igual manera, se observa cómo los padres y las madres perciben el ámbito educativo como uno de los principales entornos de acceso a las TIC e internet para sus hijos/as. Concretamente, la participante número 2 del GF2, valora positivamente el avance de estos recursos en el contexto educativo, rememorando una experiencia personal:

Yo cuando estudié uno de los másters en Estados Unidos en el año 2000, recuerdo que llegamos el primer día al máster y nos pusieron un desafío que era hacer un trabajo buscando información exclusivamente en internet y todos nos llevamos las manos a la cabeza (ríe) y fue como.... “¡no!, ¿no podemos pisar una biblioteca?”, “nono, prohibido, no podéis abrir un libro, todo por internet”, y era como... “por favor, ¿cómo vamos a hacer esto?”, ¿no? y mirad donde estamos ahora, es decir, 21 años después... (mujer, 44 años)

Esta percepción coincide con los resultados del informe titulado “¿qué opinan los padres acerca de las TIC en educación?” Esta encuesta, llevada a cabo por IPSOS, una multinacional de investigación de mercados y consultoría con sede en París, para

Samsung España, revela que los padres y las madres están familiarizados con el concepto de la mochila digital y confían en su utilidad (Muñoz, 2014).

Asimismo, los padres y las madres han notado un aumento en el uso de recursos digitales en el trabajo. Esto se refleja en las palabras del participante número 1 del GF2, quien dijo: *“Empecé a usar un poco la tecnología y los ordenadores obligado un poco por la situación laboral nueva en la que me vi, que me pedían manejar hojas de Excel, pasar los datos, todos...los diarios a la empresa”* (hombre, 53 años). La pandemia de COVID-19, de hecho, ha acelerado la digitalización en diversos campos, incluyendo el laboral (Mina-Quiñónez, 2022), lo que ha transformado la forma en que las personas realizan sus tareas, tal y como indicó el participante 5 del GF3:

Con la pandemia, ha sido un cambio abrupto y drástico, ¿verdad? Todos nosotros que solíamos trabajar en instalaciones físicas nos hemos visto obligados a trasladar nuestras oficinas a nuestros hogares. Ha sido una transición exponencial hacia una realidad en la que nos encontramos frente a una pantalla de forma constante (hombre, 51 años)

En este contexto, es importante destacar cómo a lo largo del discurso se muestra claramente cómo los padres y las madres han tenido que adaptarse al uso de las TIC para llevar a cabo tareas concretas, ya sea en el ámbito laboral, como se mencionó anteriormente, o para realizar trámites administrativos, entre otros. Esta situación podría explicar por qué el factor "uso instrumental" de la Escala de Uso de las TIC obtuvo la puntuación media más alta, tal como se refleja en los resultados del Estudio 1.

De manera similar, durante el confinamiento, la educación en línea se convirtió en una alternativa fundamental para asegurar la continuidad educativa de los niños, niñas y adolescentes (Pinos-Coronel et al., 2020). En esta coyuntura, la disponibilidad de recursos digitales en el hogar adquirió una importancia extraordinaria, como señaló la participante 2 del GF2:

Nos vino de maravilla para el confinamiento (refiriéndose a los recursos digitales), esa es la realidad porque pudieron trabajar (refiriéndose a sus hijos/as) y es al día de hoy que si no pueden ir un día al colegio por alguna enfermedad que..., pero aun así les permiten conectarse, tienen posibilidad de conectarse para seguir la clase online (mujer, 44 años)

Como resultado de las restricciones, el ocio digital comenzó a considerarse como una forma segura de diversión, lo que impulsó una mayor adopción de la tecnología digital (Kotrila et al., 2021). De hecho, la Fundación Telefónica (2021) ha notado un cambio significativo en la actitud y percepción hacia las TIC e internet, particularmente entre las personas adultas, como respuesta a esta situación excepcional.

No obstante, es importante destacar que, si bien las TIC e internet ofrecen una serie de beneficios, no están exentas de riesgos (Livingstone y Helsper, 2009). Esto se pone de manifiesto en el discurso del participante número 4 del GF2, quien expresó su preocupación al respecto: *“A mi hija le pidieron una Tablet para hacer ciertos trabajos. Esas Tablets terminan teniendo acceso a otras cosas...”* (hombre, 51 años). A colación de esto, la participante número 2 del GF1 recalca la necesidad de: *“invertir en educar en un uso responsable, en los colegios muchas más charlas, más concienciación social a través de donaciones a través de lo que sea”*. En esta línea, el informe titulado "EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries" realizado por Smahel et al. (2020) reveló que, en general, el profesorado no supervisa las actividades en línea de los/las estudiantes, y quienes lo hacen suelen adoptar una postura más restrictiva (39%) que proactiva (29%). Además, tienden a ser más restrictivos con las y los adolescentes que con las y los preadolescentes. Por esta razón, tanto este informe como las y los/las participantes del presente estudio subrayan la necesidad de implementar políticas de alfabetización digital en la educación primaria y secundaria, centrándose en el uso seguro de internet, así como un cambio pedagógico que fomente el desarrollo de las habilidades del alumnado en línea.

En cuanto a los factores que condicionan el acceso y uso de las TIC, si bien es cierto que en España la brecha digital de acceso parece estar disminuyendo (INE, 2022), los/las participantes afirman que las familias que residen en zonas rurales aún enfrentan desafíos para acceder y utilizar la tecnología, coincidiendo con la investigación de Sáinz et al. (2020). Este estudio resalta las persistentes diferencias significativas en el acceso a internet y el uso de las TIC entre áreas urbanas y rurales. Además, estos autores señalan que la carencia de infraestructura adecuada en ciertas zonas rurales representa un obstáculo importante para lograr un acceso equitativo a la tecnología digital.

En lo que respecta a los dispositivos más utilizados, el smartphone es la elección favorita para todos los miembros de la familia debido a su versatilidad y portabilidad, coincidiendo con la observación de Luengo (2012). Sin embargo, a pesar de que el

smartphone sea el dispositivo más popular, actualmente existe una brecha digital generacional en cuanto al tipo de uso de la tecnología digital (Hargittai et al., 2019). Esto queda evidenciado en las palabras del participante número 4 del GF1, quien mencionó que: *“los hijos tienen un dispositivo bastante más amplio, que yo creo que los padres no entramos a usar...”* (hombre, 33 años). En este sentido, la mayoría de los/las participantes sienten que sus hijos/as encuentran más fácil el uso y comprensión de la tecnología, mientras que ellos/as se sienten en desventaja. Esta percepción se alinea con la teoría de nativos e inmigrantes digitales propuesta por Prensky (2001). De hecho, se reconoce que los/las adolescentes de hoy en día han crecido con las TIC y aprenden rápidamente a utilizarlas desde temprana edad, pasando mucho tiempo en internet (INE, 2022), como señaló el participante número 3 del GF2: *“nuestros hijos han crecido con esto, al fin y al cabo, con todo este tipo de tecnología”* (hombre, 49 años). Por el contrario, los padres y las madres han crecido en un entorno mediático diferente y a menudo se sienten menos competentes que sus hijos/as en el uso de las TIC, tal y como expresó la participante número 2 del GF2:

Te sorprendes cómo aprenden a manejar determinadas aplicaciones, pues eso, para subir un video, para hacer un trabajo con un movimiento, un no sé qué, que dices “dios mío, qué maravilla”, ¿no? de qué manera más fácil aprenden algo que nosotros realmente nos cuesta un mundo (mujer, 44 años)

Para algunas figuras parentales, esta brecha digital generacional se convierte en una fuente de conflictos con sus hijos/as y en una resistencia a utilizar la tecnología. En cambio, para otras, representa una oportunidad para compartir tiempo con ellos/as. Autores, como Correa (2014, 2015) y Correa et al. (2015), han observado que a menudo los/las adolescentes contribuyen a la inclusión digital de sus padres y madres, un fenómeno que ha denominado "transmisión de tecnología ascendente". Este proceso en las familias se ilustra en el testimonio de la participante número 3 del GF3:

Mi hija sobre todo es la que me ha enseñado a manejar, a colgar cosas en Instagram, o sea, aplicaciones, el Canva, montón de cosas en las que yo lo dije, soy un cero a la izquierda, entonces ellos me han enseñado montón. Que son esos momentos que al final nos están uniendo, en su mundo. Me cuesta aceptarlo porque soy cabeza cuadrada, pero al final me está uniendo a mis hijos (mujer, 53 años)

En España, el 52% de las personas adolescentes, de edades comprendidas entre 9 y 16 años, han manifestado que ayudan a sus progenitores/as en varias ocasiones cuando estos encuentran dificultades en el manejo de las TIC. En cuanto al sexo, no existen diferencias significativas, aunque es importante destacar que son las chicas (55%) quienes brindan más ayuda a sus progenitores/as en comparación con los chicos (50%). Por su parte, esta asistencia es más común a medida que los/las adolescentes crecen (Smahel et al., 2020). La existencia de este fenómeno puede interpretarse de dos maneras. En primer lugar, demuestra la presencia de una brecha generacional en la que las figuras parentales se encuentran en un nivel de competencia digital inferior al de sus hijos/as. De hecho, autores como Wang (2020) han confirmado esta hipótesis al descubrir en su estudio que las hijas e hijos suelen ayudar en mayor medida a las madres que a los padres, ya que perciben que son ellas quienes más lo necesitan al tener menos habilidades digitales. En segundo lugar, el hecho de que un número significativo de adolescentes esté dispuesto a ayudar a sus progenitores/as cuando enfrentan dificultades en el uso de las TIC puede considerarse positivo. Sería recomendable que investigaciones posteriores profundicen en este aspecto, dado que en el discurso se ha podido constatar que las TIC e internet son parte inherente de la vida familiar. De hecho, como indicó el participante número 5 del GF3 el participante número 5 del GF3 afirma que las TIC e internet *“se han convertido en una parte más de nosotros, de nuestro núcleo familiar y de nuestra vida”* (hombre, 51 años).

No obstante, conviene resaltar que la incorporación de la tecnología en el hogar se ha convertido en un arma de doble filo, tal y como predijeron (Hughes y Hans, 2001). Hoy en día, padres y madres valoran la tecnología principalmente por su capacidad socializadora y su habilidad para reunir a la familia, razones que coinciden con los resultados de la investigación realizada por Osmanovic y Pecchioni (2015), aunque también son conscientes de que el uso de la tecnología conlleva ciertos riesgos, como han reflejado estudios recientes (Orosco, 2020).

Para mitigar estos riesgos, la literatura científica destaca la necesidad de que las familias cambien su percepción sobre la tecnología, ya que afirman que las familias que tienen una visión más positiva de las TIC e internet están más dispuestas a aprender a utilizarlos de manera efectiva (ONTSI, 2022). En este sentido, Helsper et al. (2015) argumenta la necesidad de adquirir habilidades en el uso de dispositivos y servicios digitales para aprovechar sus beneficios.

Además, es importante destacar que la mayoría de los padres y las madres consideran que, aunque sus hijos/as estén más familiarizados con el uso de las TIC e internet, esto no implica que sepan utilizar estas herramientas digitales adecuadamente. Por tanto, subrayan la necesidad de supervisar el uso que sus hijos/as hacen de la tecnología. Esta situación ha dado lugar a nuevos desafíos en la crianza, para los cuales algunos/as participantes, como el número 8 del GF3, consideran necesario contar con el apoyo de profesionales:

Algo que eché de menos con mis hijos más pequeños es una escuela de padres y eso, me remito a lo que dije al principio, va a tener que existir toda la vida porque la tecnología nos va a ir superando. Entonces los padres tenemos que prepararnos para ayudar a nuestros hijos a gestionar esa tecnología que viene (hombre, 47 años)

Específicamente, los/las participantes expresan su preocupación por el tiempo que sus hijos/as pasan frente a las pantallas y su temor a que puedan acceder a contenido inadecuado para su edad. Estas inquietudes también se reflejan en un informe previo realizado por Garmendia et al. (2019). Además, investigaciones recientes demuestran que este es un tema de preocupación común tanto entre padres y madres españoles como entre padres y madres de otras nacionalidades (Gür y Türel, 2022). Para abordar estas inquietudes, los/las participantes consideran esencial establecer normas y límites con respecto al uso de las TIC e internet por parte de sus hijos/as. En otras palabras, defienden la necesidad de supervisar las actividades en línea de sus hijos/as, como sugiere múltiples autores (Clark, 2011; Livingstone et al., 2017; Livingstone y Helsper, 2008; Nikken y Jansz, 2006).

En este sentido, si bien la mayoría de las personas participantes afirman que restringir el uso es la estrategia más efectiva para controlar las actividades en línea de sus hijos/as, siendo esta la estrategia de supervisión que más utilizan, otras creen que es más apropiado dialogar con sus hijas e hijos sobre los posibles riesgos asociados al uso de las TIC e internet. Para ello, señalan la importancia de comprometerse a adquirir competencias digitales para poder ser un buen modelo a seguir para sus hijas e hijos y guiarlos en el mundo digital de manera adecuada. Tal y como señaló el participante número 4 del GF1: “*Con las tecnologías, si no sabes usarlas, no los sabes orientar*” (hombre, 33 años) y secundan investigaciones como la de Arab y Díaz (2015) y Brito et al. (2017) y Lim (2018).

La literatura científica ha demostrado que la supervisión activa, también denominada "apertura" en este Estudio 5, es más efectiva que el control. Esto se debe a que las estrategias restrictivas implican establecer reglas o normas para limitar o prohibir ciertas actividades en línea de las personas adolescentes. Estas estrategias, al restringir las actividades en línea de los/las jóvenes, están relacionadas con una menor exposición a experiencias de riesgo, pero también limitan las oportunidades que la red puede ofrecerles. Por el contrario, la supervisión activa promueve las habilidades digitales de las personas adolescentes, mejora su comprensión de internet y los prepara para interpretar y enfrentar los contenidos que pueden encontrar en dispositivos y servicios digitales (Anderson y Hanson, 2017; Livingstone y Blum-Ross, 2020).

En relación con la supervisión parental digital, es fundamental destacar que, aunque investigaciones recientes basadas en datos cuantitativos indican que las personas progenitoras están utilizando cada vez más estrategias relacionadas con la supervisión activa (Garmendia et al., 2019), otros estudios desde la perspectiva de las hijas e hijos sugieren que estas emplean estrategias más orientadas al control, como la monitorización o la mediación técnica (Smahel et al., 2020). En otras palabras, existe una discrepancia en la percepción del tipo de supervisión entre progenitores e hijas e hijos. Esta disparidad puede deberse al hecho de que en la mayoría de estos estudios se utilizan autoinformes, lo que podría llevar a las personas progenitoras a señalar la opción ideal en lugar de la realidad.

Por un lado, algunas personas progenitoras destacan la importancia de adaptar el enfoque de supervisión a las características individuales de sus hijas e hijos y de ser flexibles en cuanto a la estrategia de supervisión, en pro de una supervisión parental digital más eficaz. Por otro lado, varias personas progenitoras señalan que, para llevar a cabo una supervisión eficaz en el ámbito digital, es esencial establecer acuerdos con el otro progenitor y los demás miembros de la familia. Esto garantizaría que se respeten y apliquen de manera coherente las mismas normas y límites relacionados con el uso de las TIC por parte de las personas adolescentes. La importancia de este aspecto se refuerza con hallazgos de Nikken (2019), quien descubrió que las personas progenitoras que reciben poco apoyo de su (ex)pareja o cónyuge enfrentan más dificultades en la crianza de sus hijas e hijos que aquellos que cuentan con el apoyo de una pareja colaborativa. La falta de apoyo de la pareja puede reducir la capacidad de criar a las hijas e hijos de manera efectiva, lo que podría conducir a una regulación parental inconsistente o indulgente en

lo que respecta al comportamiento de los niños. De hecho, este autor reveló que incluso desacuerdos ocasionales entre las personas progenitoras sobre las reglas relacionadas con los medios de comunicación pueden influir en el uso de medios violentos por parte de los/las adolescentes.

Por su parte, las personas progenitoras también enfatizan la necesidad de mantener una comunicación coherente con la institución educativa de sus hijas e hijos. En esta línea, según Garmendia et al. (2020), el profesorado es una figura de referencia importante, ya que el 51% de las personas jóvenes españolas reciben consejos sobre el uso de las TIC e internet por parte de ella. Además, el citado estudio encontró que, en términos generales, las personas progenitoras son menos propensas a fomentar la exploración y el aprendizaje en línea. De hecho, un 57% de las personas jóvenes españolas mencionó que son los/las profesores quienes los animan a usar las TIC de manera segura, superando en este aspecto a sus propias progenitoras y progenitores (47%). Estos hallazgos coinciden con la observación de la participante número 1 del GF1: *“El porcentaje de padres que se sientan con sus hijos para usar la tecnología y que sea una herramienta didáctica... vamos a ponerle que es de un 5% y por llegar al 5, pero lo habitual no es eso” (mujer, 36 años)*

Otro de los temas sobresalientes en este estudio es el impacto de la tecnología en las actividades de ocio, tanto a nivel individual como en el contexto familiar.

En cuanto al ocio individual, se observa un consenso general en que el cambio hacia un ocio digital está más arraigado en las generaciones más jóvenes, especialmente en sus hijos/as, quienes han crecido inmersos en un entorno digital, tal y como lo expresó la participante número 1 del GF1: *“tienen todo en casa, ya vinieron con todo el pack tecnológico” (mujer, 36 años)*. Además, han identificado diferencias notables en las preferencias de ocio digital según el sexo de los/las adolescentes, con una inclinación más marcada de los varones hacia actividades como los videojuegos. Estos hallazgos coinciden con investigaciones recientes, como la realizada por (Tak y Catsambis, 2023). Estos autores encontraron que entre los adolescentes existe un mayor interés por realizar actividades relacionadas con habilidades, como los videojuegos, mientras que las chicas tienden a mostrar un mayor interés en actividades más centradas en la interacción social, como chatear en línea.

Sin embargo, tanto padres como madres coinciden en que el ocio digital es una realidad innegable en la vida de sus hijos/as adolescentes. Es más, Álvarez-de-Sotomayor

et al. (2022) encontró que los/las adolescentes utilizan internet de manera más intensiva para participar en actividades de ocio digital en lugar de para realizar tareas escolares. Sin embargo, las figuras parentales subrayan la importancia de no permitir que se convierta en la única actividad en la vida de los/las jóvenes. En este sentido, consideran crucial aprovechar las oportunidades que ofrece el mundo digital, pero también hacen hincapié en la necesidad de mantener un equilibrio y fomentar otras actividades fuera de las pantallas, como indica el participante número 5 del GF3:

Hay que buscar un equilibrio. Durante el confinamiento, intentaba desconectar a mis hijos de las pantallas llevándolos al patio o al garaje de mi casa para hacer ejercicio y otras actividades que los alejaran del mundo cibernético en el que estaban inmersos (hombre, 51 años)

Es fundamental tener en cuenta estas perspectivas, ya que reflejan la preocupación de los padres y las madres por el bienestar general y el desarrollo integral de sus hijos/as. Esto resalta la importancia de abordar de manera efectiva las dinámicas actuales de ocio en un entorno cada vez más tecnológico. Así pues, consideran que el ocio digital puede ser beneficioso si se hace un buen uso de él. De hecho, el participante número 5 del GF1 (*hombre, 49 años*) destacó que los juegos digitales en familia, pueden ser herramientas útiles si se utilizan de manera adecuada.

A pesar de que algunos autores actuales, como Musick et al. (2021), sostienen que todavía no se ha estudiado lo suficiente la forma en que el uso compartido de la tecnología, como los juegos digitales, influye en las relaciones entre padres e hijos, varios padres y madres afirman que utilizar la tecnología de manera conjunta para realizar actividades de ocio digital fomenta los sentimientos de diversión y conexión con sus hijos/as, como mencionó la participante número 3 del GF3:

En el confinamiento una de las que se enganchó fue esta (refiriéndose a ella misma) porque era una forma divertida, era algo simpático, era algo nuevo y era una forma de conectar con los hijos (P3, mujer, 53 años, GF3)

Esta percepción coincide con los hallazgos de Belmonte et al. (2021b). A lo largo del discurso, se evidenció que los padres y las madres valoran el ocio digital principalmente por su aspecto conductual, destacando la diversión que proporciona. Este hallazgo está en línea con los resultados del Estudio 1, en el que se observó una

puntuación media más alta en el factor de percepción conductual de la Escala de Percepción sobre el Ocio Digital.

Siguiendo a Sherry et al. (2006), las personas recurren a los videojuegos por diversas razones. Estos autores identificaron seis razones principales a través de un grupo focal por las cuales las personas juegan videojuegos:

- Excitación (emocional).
- Desafío (logro personal).
- Diversión (como una forma de escape del estrés y otras responsabilidades).
- Competencia (compitiendo con amigos y familiares).
- Fantasía (realizando actividades imposibles en la vida real).
- Interacciones sociales.

Esta diversidad de motivaciones demuestra la riqueza de experiencias que el ocio digital puede ofrecer, como mencionó el participante número 4 del GF2, cuyo discurso denota una gran excitación ante este tipo de entretenimiento:

En mi época, solo estaba el Arcade, pero ahora parece que los juegos son de verdad, parece que están viendo una película, es alucinante (ríe). Yo me he acercado a la pantalla y he hecho `así` (hace un gesto moviéndose) porque viene uno con un coche y decir “pero...” (dice con voz de sorpresa), o sea, son tan reales [...] es alucinante lo que hay en internet (hombre, 51 años)

En relación con lo anteriormente expuesto, es importante destacar que los padres y las madres consideran que el ocio digital no solo aporta beneficios a nivel individual, como el fortalecimiento de la memoria y la creatividad, como han demostrado diversas investigaciones (Bediou et al., 2018; García-Naveira et al., 2018; Mojica et al., 2021), sino que también valoran sus beneficios para la familia en su conjunto. Esta percepción coincide con el estudio de Agate et al. (2009), quienes encontraron que el ocio familiar se asocia con altos niveles de satisfacción familiar y comunicación, además de facilitar el desarrollo óptimo de los/las adolescentes y fomentar momentos de conexión y unión familiar. Igualmente, estudios más recientes han demostrado que los juegos digitales pueden influir de manera positiva en las relaciones familiares al fortalecer los lazos familiares, mejorar el aprendizaje recíproco, aumentar la comprensión entre generaciones y reducir la ansiedad social (Costa y Veloso, 2016; De la Hera et al., 2017; Zhang y Kaufman, 2016).

Es relevante destacar las dificultades que experimentaron los/las participantes al expresar sus percepciones sobre el ocio digital. Cada padres y madre tenían su propia visión, lo que refleja la naturaleza subjetiva de esta actividad, similar a lo que ocurre con el ocio "tradicional". Estas diferencias pueden atribuirse al hecho de que el ocio se considera una actividad subjetiva, y su significado varía según la perspectiva de cada persona (Cuenca, 2000). De hecho, como sostiene Cuenca (2013), el ocio adquiere un significado y valor únicos para cada individuo.

Sin embargo, lo que parece estar claro es que estas actividades, en general, son percibidas como atractivas y divertidas, como se destacó anteriormente.

En cuanto al tipo de actividad de ocio digital que más practican en familia, se encontró que están más relacionadas con el entretenimiento, como ver series, documentales o películas, lo cual coincide con los datos proporcionados por el INE (2022). Asimismo, este hallazgo se alinea con otro resultado del Estudio 1, donde se obtuvo una puntuación media más alta en el factor de “entretenimiento en línea” de la Escala de Actividades de Ocio Digital.

Varios padres y madres indicaron que, si bien ellos y ellas prefieren actividades de ocio offline, sus hijos/as les han animado a implicarse en actividades de índole online, tal y como compartió el participante número 4 del GF2: *“Yo no hago nada de ocio con... con... quiero decir, yo voluntariamente sí que comparto con mis hijos, pero yo coger el móvil y empezar a... nada, para nada”* (hombre, 51 años). Esta perspectiva concuerda con la conclusión de nuestra revisión sistemática (Gil et al., 2022b), donde se descubrió que los hijos/as motivan a los progenitores y las progenitoras a participar en actividades de esta naturaleza, promoviendo así su inclusión digital. De hecho, esto se corroboró en el modelo de ecuaciones estructurales del estudio 3 de la presente Tesis Doctoral, donde se encontró que la participación conjunta de los padres y las madres en actividades de ocio digital con sus hijos/as influye en su participación en solitario en actividades de esta índole. De hecho, en el último informe publicado por Fundación Telefónica (2022) se ha encontrado que las figuras parentales con hijos/as adolescentes son quienes más utilizan los servicios de juego online, al igual que en otros países (Entertainment Software Association, [ESA] 2022).

Asimismo, se intuyó una relación entre la motivación de algunos/as padres y madres para participar en actividades digitales con sus hijos/as y su interés en supervisar las actividades en línea. Por ejemplo, el participante número 4 del GF1 compartió:

La mía, por ejemplo, le gusta el anime. El anime es típico de nuestra época que si Dragon Ball, Oliver y Benji, pero el anime de ahora es infinito. Entonces yo me he tragado animes enteros que ella le encantan, a mí no, pero simplemente para ver qué es lo que ve (hombre, 33 años)

Esta situación específica podría corresponder a lo que Nikken y Jansz (2006) han denominado un tipo de supervisión activa llamada "co-playing". Además, es relevante señalar que en el Estudio 4 se confirmó que la participación conjunta en actividades de entretenimiento en línea con los hijos/as actúa como un mediador que refuerza la influencia de la supervisión parental sobre las competencias parentales. Estos resultados concuerdan con investigaciones previas que destacan la relación entre la supervisión parental y la participación activa de los padres y las madres en las actividades digitales de sus hijos/as, y cómo esto influye en el desarrollo de competencias parentales (Nikken, 2019).

Investigaciones recientes, como la realizada por Musick et al. (2021), que incluyó un grupo de discusión entre padres y madres para examinar cómo el uso conjunto de juegos en línea impacta en la interacción familiar, descubrieron que los juegos digitales pueden favorecer las conversaciones tanto durante el juego como una vez finalizado, lo que podría promover la interacción y brindar espacios de encuentro entre progenitores e hijos/as. De hecho, un padre de 39 años del estudio mencionado señaló que, a menudo, las conversaciones que comienzan con un juego terminan abordando temas más profundos y personales. Este tipo de interacción permite a los padres y las madres conocer mejor a sus hijos/as, comprender sus límites, y además les brinda la oportunidad de desviar la conversación hacia asuntos que consideran importantes discutir con sus hijos/as.

Siguiendo los resultados del análisis por atributos, según el sexo de los/las participantes, aunque los padres y las madres participaron en proporciones similares en las dimensiones identificadas, se destacó que los padres mostraron un mayor interés en la dimensión del "ocio digital" y participaron con mayor frecuencia en discusiones sobre la "frecuencia de uso de las TIC" y sus "consecuencias positivas". Estos resultados se

pueden explicar por el patrón de uso diferencial entre hombres y mujeres, respaldado por el INE (2022). Según el citado informe, los hombres tienden a utilizar las TIC de manera más intensiva, especialmente en actividades relacionadas con el entretenimiento y el ocio digital. Esto puede justificar su mayor participación en este tema concreto.

En cuanto a la discusión sobre las "consecuencias positivas del uso de las TIC", la mayor participación de los hombres refleja su interés en resaltar los beneficios de la tecnología en sus vidas, lo cual pudiera estar relacionado con una perspectiva más optimista hacia las TIC. Mientras tanto, las mujeres podrían estar prestando mayor atención a los posibles aspectos negativos o preocupaciones relacionadas con la seguridad, lo que a su vez podría llevarlas a implicarse en mayor medida en la supervisión de las actividades en línea que realizan sus hijos/as. Esta apreciación coincide con otras investigaciones como las de Barnett (2013), Cervigón-Carrasco et al. (2022) y Smahel et al. (2020).

En segundo lugar, los resultados indican que la edad de los padres y las madres es un factor crucial en la elección de las temáticas relacionadas con las TIC sobre las que enfocan sus discursos.

Los padres y las madres más jóvenes (33-44 años) se centran en la supervisión parental digital, particularmente en los "tipos de supervisión", lo que sugiere su preocupación por equilibrar la independencia en línea de sus hijos/as con su seguridad. Este grupo de figuras parentales se alinea con el "cluster 3" del Estudio 2, conocido como "Activos digitales", que incluye a padres y madres jóvenes de entre 28 y 44 años con un mayor interés en supervisar las actividades en línea de sus hijos/as a través de dispositivos y servicios digitales. Esto refuerza la relación entre la edad de las figuras parentales y sus enfoques de supervisión digital, ya que los progenitores y las progenitoras más jóvenes tienden a ser más activos/as y preocupados/as por garantizar la seguridad en línea de sus hijos/as, lo que influye en su elección de "tipos de supervisión". Por su parte, siguiendo el discurso, las figuras parentales de edades intermedias (45-49 años) adoptan un enfoque de "apertura" en la supervisión parental digital, promoviendo la comunicación abierta y la confianza con sus hijos/as en el uso de la tecnología. En contraste, los progenitores y las progenitoras de mayor edad (50-66 años) parecen preferir un enfoque de "control" en la supervisión parental digital, posiblemente relacionado con su crianza más restrictiva y su menor familiaridad con las TIC.

Además, los padres y madres de mayor edad participan en discusiones sobre la "frecuencia de uso de las TIC" con una tendencia hacia el "uso moderado o bajo". Esto puede reflejar la presencia de personas de edad avanzada que no utilizan las TIC de manera cotidiana o intensiva, lo que se relaciona con las barreras de acceso y el uso limitado de la tecnología entre ciertos segmentos de la población de edad avanzada (Quinde et al., 2020).

En el contexto de la brecha digital, varios estudios han revelado discrepancias notables en la percepción de las TIC entre los padres de la generación del baby boom y los de la generación del milenio. Estas diferencias se explican por las condiciones de crianza y el desarrollo tecnológico en el que cada generación creció. Los mileniales, nacidos entre 1980 y 2000, se consideran nativos digitales debido a su crianza en un entorno saturado de tecnología, mientras que los baby boomers crecieron en una era pretecnológica. Esto ha resultado en una menor familiaridad y adaptación a las TIC por parte de los baby boomers, quienes pueden ser más conscientes de las implicaciones negativas de la tecnología. Como resultado de estas diferencias, existe una disparidad en la percepción de los riesgos y beneficios asociados con las TIC (Indriana et al., 2023; Latipah et al., 2020; Ray, 2013).

En tercer lugar, con respecto a la edad de los hijos/as adolescentes, se han identificado hallazgos significativos que reflejan la necesidad de adaptar las estrategias de crianza y supervisión de acuerdo con las diferentes etapas del desarrollo (Mitchell et al., 2005; Stašová et al., 2012).

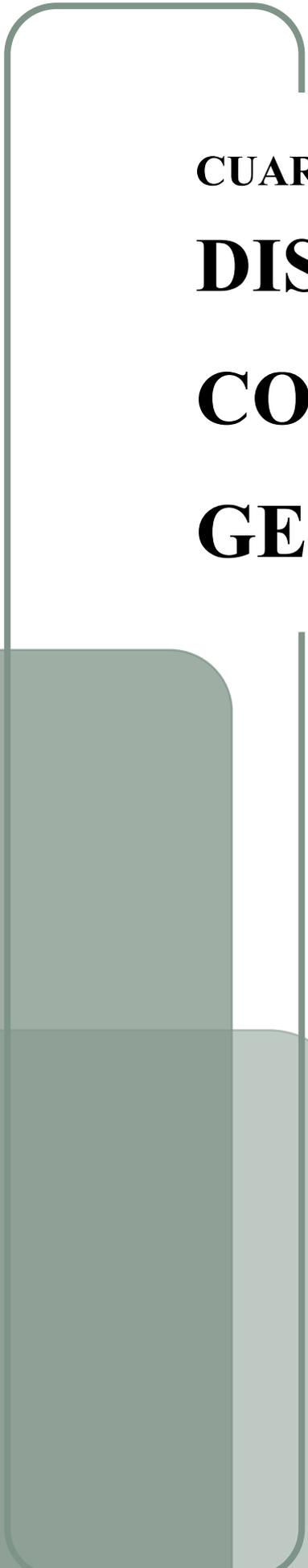
En el primer grupo, compuesto por padres y madres con hijos/as de entre 11 y 13 años, se observa una preocupación marcada por las "consecuencias negativas del uso de las TIC" y los desafíos relacionados con la "supervisión parental digital". Las discusiones en este grupo se centran en la gestión de conflictos derivados de las restricciones en el uso de la tecnología por parte de los hijos/as, lo que refleja la importancia de establecer límites adecuados que equilibren la seguridad y la autonomía digital. Por su parte, el tercer grupo, formado por padres y madres con hijos/as adolescentes de entre 16 y 17 años, se centra más en los "ámbitos" de acceso a las TIC y la "percepción" de sus hijos/as sobre el "ocio digital". Aquí, se manifiesta una preocupación con respecto a la formación deficiente en el uso de dispositivos digitales por parte de las instituciones educativas, así como la preferencia de los adolescentes por actividades de ocio digital como los videojuegos y las redes sociales. Los padres y madres en este grupo muestran un deseo

de equilibrar las actividades digitales con otras formas de ocio más tradicionales, lo que sugiere la importancia de fomentar una relación equilibrada con la tecnología en el contexto familiar.

5. Conclusión

- El estudio destaca el impacto significativo de las TIC e internet, no solo a nivel individual, sino también en la dinámica familiar, transformando la crianza y las actividades de ocio en familia hacia el mundo digital.
- La adaptación a la era digital ha generado un énfasis en la necesidad de que los padres y las madres adquieran competencias digitales, considerando a sus hijos/as como aliados/as en su propia inclusión digital.
- La transformación digital ha fortalecido los vínculos familiares y ha promovido una mayor conexión entre los/las miembros de la familia al descubrir nuevas actividades de ocio mediadas por dispositivos y servicios digitales.
- El sexo de las figuras parentales emerge como un factor relevante al diseñar estrategias relacionadas con las TIC, ya que hombres y mujeres pueden tener enfoques y preocupaciones diferentes en relación con la tecnología.
- La edad de los padres y las madres juega un papel crucial en las temáticas relacionadas con las TIC, reflejando diferencias en competencias digitales, influencia generacional y cambios en la relación con la tecnología a lo largo de la vida.
- El estudio enfatiza en la importancia de una crianza consciente y adaptativa que considere las diferencias de género, edad y etapa de desarrollo en la interacción de la familia con la tecnología digital. Se destaca la importancia de adaptar las estrategias de crianza y supervisión a las necesidades específicas de cada etapa del desarrollo y a la evolución constante de la tecnología.
- Fomentar la comunicación abierta entre padres, madres e hijos/as sobre el uso responsable y equilibrado de la tecnología es esencial para gestionar conflictos y promover una relación positiva con la tecnología.
- Es fundamental fortalecer las políticas y programas educativos que aborden las competencias digitales de los/las jóvenes y proporcionar recursos y orientación adecuados a los padres y a las madres para adaptarse a las cambiantes dinámicas digitales.

- La comunicación efectiva y la educación continua son claves para promover un uso responsable de la tecnología y aprovechar su potencial tanto a nivel individual como familiar, destacando el ocio digital como una herramienta para fortalecer los lazos familiares y promover el desarrollo de los/las hijos/as.



CUARTA SECCIÓN
DISCUSIÓN Y
CONCLUSIONES
GENERALES

Capítulo 12. Discusión general

En este capítulo, se llevará a cabo una discusión general que sintetizará los principales hallazgos derivados de los estudios realizados. Cabe destacar que en cada uno de estos estudios se ha proporcionado una discusión exhaustiva, por lo que nos enfocaremos en resaltar de manera concisa los aspectos más relevantes.

En los últimos años, se ha observado un incremento en la investigación centrada en el uso de las TIC en actividades de ocio a nivel individual. Sin embargo, la literatura que explora el uso de las TIC para actividades de ocio en el entorno familiar y su impacto en la dinámica familiar es limitada. Este vacío de conocimiento se atribuye, en parte, a que la mayoría de las investigaciones sobre tecnología se han enfocado en áreas distintas al ocio, generando lagunas tanto en el conocimiento como en los enfoques metodológicos relacionados con el ocio digital (Hernández et al., 2014; Sharaievska, 2017; Schultz y McKeown, 2018).

Además, a pesar de la relevancia del ocio digital en nuestras vidas, incluyendo su impacto en el ámbito familiar, ha habido una falta de atención en cuanto a cómo la penetración de las TIC en el hogar ha ocasionado cambios en aspectos relacionados con la crianza, especialmente teniendo en cuenta que son los y las adolescentes quienes más utilizan dispositivos y servicios digitales para actividades de ocio (Auxier et al., 2020; Modecki et al., 2022; Vaquero, 2020). Por esta razón, es esencial investigar a padres y madres con hijos/as adolescentes para comprender en mayor profundidad cómo el ocio digital influye en su rol como progenitores/as, especialmente en términos de supervisión y competencias parentales.

Tras lo expuesto anteriormente, la presente Tesis Doctoral se planteó con el objetivo general de definir las características del ocio digital en el entorno familiar y su relación con aspectos de la parentalidad, incluyendo la supervisión parental y las competencias parentales. Conscientes de que el análisis de este tema a menudo se centra en enfoques negativos (Wang et al., 2022), nuestra tesis aborda un doble propósito. Por un lado, buscamos proporcionar una perspectiva analítica sobre el papel del ocio digital en la familia, adoptando una visión constructivista y positiva de la tecnología, considerándola como un medio para el desarrollo familiar. Por otro lado, pretendemos ofrecer directrices estratégicas para la creación de programas de intervención familiar.

Es fundamental resaltar que hemos abordado esta cuestión mediante un enfoque de investigación mixta, empleando cinco estudios. Este enfoque ha enriquecido significativamente nuestra comprensión de las complejas dinámicas que existen entre el ocio digital en el ámbito familiar y los aspectos vinculados a la parentalidad en el contexto actual. A continuación, recordaremos los objetivos centrales de cada uno de los estudios llevados a cabo.

En el Estudio 1, se llevó a cabo la validación de cinco escalas diseñadas específicamente para comprender el uso de la tecnología digital por parte de padres y madres con hijos/as adolescentes. Estas escalas permitieron explorar la frecuencia de participación en actividades de ocio digital, tanto en familia como en solitario, así como analizar percepciones sobre el ocio digital y su influencia en aspectos parentales como la supervisión y competencias parentales. Los resultados revelaron índices de ajuste adecuados y una alta fiabilidad en todas las escalas, facilitando una discriminación efectiva entre los/las participantes.

Los resultados más relevantes señalan un patrón coherente tanto en la participación de las figuras parentales en actividades de ocio digital de manera individual como en compañía de sus hijos/as. Esta tendencia está respaldada por la literatura científica, que sugiere que los padres y madres más jóvenes, familiarizados con las TIC desde temprana edad, poseen habilidades digitales más avanzadas y una actitud más positiva hacia las oportunidades que ofrecen las herramientas digitales, lo que les permite disfrutar más plenamente de estas actividades (Belmonte et al., 2021a). Además, estudios como el de Roeters et al. (2016) respaldan esta conexión, destacando que la juventud de los padres y madres se asocia con una mayor disposición para compartir tiempo en familia, especialmente participando en actividades de ocio digital con sus hijos/as, según señala Nikken et al. (2007).

Un aspecto destacable del Estudio 1 es la influencia del nivel educativo de las figuras parentales en la elección de actividades de ocio digital. Se observa que aquellos/as con nivel educativo medio-bajo prefieren juegos en línea, ya sea en solitario o en familia, mientras que los de mayor nivel de estudios optan por actividades vinculadas al entretenimiento online y la cultura digital. Según (García-Faroldi, 2022), los padres y las madres con mayor nivel educativo buscan que las actividades de ocio digital proporcionen beneficios más allá de la diversión, como el aprendizaje y la ampliación de la cultura. En contraste, los padres y las madres con menor nivel educativo prefieren juegos en línea por

la gratificación inmediata que ofrecen. Esto sugiere que la motivación para participar en estas actividades difiere según el nivel educativo.

En cuanto al sexo de los/las participantes, a pesar de no encontrarse diferencias significativas al analizar las actividades de ocio digital de manera individual, emerge una distinción notable al considerar la participación conjunta con los hijos/as. Aunque los hombres obtienen puntuaciones más altas al realizar actividades de ocio digital de forma individual, son las mujeres quienes lideran en actividades compartidas con los hijos/as. Este hallazgo resulta llamativo, ya que la literatura científica respalda la idea de que los hombres, en general, se sienten más cómodos con el uso de las TIC y poseen una mayor autoeficacia (Hargittai y Shafer, 2006), factores que podrían fortalecer su participación en este tipo de actividad, incluso junto a los hijos/as. Sin embargo, autores como Belmonte et al. (2021a) y Nikken y Jansz (2006) sugieren que las mujeres podrían mostrar un mayor interés en compartir espacios de ocio digital con sus hijos/as como una estrategia para supervisar las actividades en línea que realizan y fomentar la conexión con ellos/ellas.

Basándonos en el testimonio de los/las participantes de los Grupos Focales, se destaca que las figuras parentales tienden a asociar principalmente el ocio digital con sus hijos/as, especialmente en el contexto de los juegos en línea. De hecho, según el informe de AEVI en 2021, los/las adolescentes de edades comprendidas entre los 11 y 14 años son los que más se dedican a los videojuegos. Esta perspectiva podría explicar por qué, entre todas las actividades compartidas con sus hijos/as, los juegos en línea son las menos frecuentes. Sin embargo, dado que es en este ámbito donde se encuentran los hijos/as, los padres deberían esforzarse por mostrar interés en este tipo de ocio y jugar junto con ellos/ellas como un medio para supervisar y fortalecer los vínculos familiares, tal y como se mencionó anteriormente (Belmonte et al., 2021a; Nikken y Jansz, 2006).

En contraposición, los datos del Estudio 1, al igual que los de la investigación de Álvarez-Muñoz et al. (2023), indican que las figuras parentales participan principalmente en formas de entretenimiento digital, como la visualización de series o películas. Algunos autores sugieren que esta preferencia puede deberse a que estas actividades fueron de las primeras en incorporarse al ámbito digital (Valkenburg et al., 1999). No obstante, es crucial considerar la evolución de las actividades de ocio digital, especialmente en el actual contexto, donde los padres y las madres deben involucrarse en las actividades en línea de sus hijos/as para supervisarlas (Nikken y Jansz, 2006). Este cambio en la

dinámica refleja la necesidad de que los padres y las madres adopten un rol más activo y participativo. Así pues, a diferencia de simplemente sentarse al lado para ver la televisión, participar en un videojuego requiere un interés activo, comprensión de las reglas y adquisición de competencias digitales mínimas (Navarro et al., 2022). Estos datos resaltan los nuevos desafíos que las familias enfrentan al compartir espacios de ocio digital, donde la participación activa se convierte en un componente clave para la supervisión efectiva y la comprensión de las actividades digitales de sus hijos/as.

En relación con la percepción del ocio digital, el análisis revela que los hombres y aquellas figuras parentales con un mayor nivel educativo presentan una percepción más positiva. Este hallazgo concuerda con otros estudios que sugieren que, en términos generales, los hombres encuentran más atractivas y divertidas las actividades de ocio digital, mientras que las mujeres muestran preferencias por otros usos, apartados de lo lúdico (INE, 2022). En cuanto al nivel educativo, la literatura científica respalda la idea de que, a mayor nivel educativo, mayor es la percepción positiva de las TIC y, por ende, de los beneficios que el ocio digital puede proporcionar (Haight et al., 2014).

En relación con la supervisión y competencias digitales, los resultados indicaron que las mujeres, las figuras parentales más jóvenes y aquellas con un nivel educativo más alto poseen mayores habilidades para enfrentar los desafíos parentales actuales. Esta tendencia podría atribuirse a diversos factores, como la tradicional responsabilidad de la crianza que las mujeres han asumido en el ámbito offline (Symons et al., 2017), la cual, según nuestros resultados, se ha trasladado también al ámbito digital en la crianza de sus hijos/as. Además, la exposición temprana a la tecnología, junto con una educación más sólida, les confiere una familiaridad innata con las herramientas digitales y una comprensión más profunda de los aspectos tecnológicos. Esta ventaja educativa se traduce en una mayor conciencia de los retos y beneficios asociados con la crianza en la era digital. La adaptabilidad de las generaciones más jóvenes y su apertura a la innovación les permiten enfrentar de manera eficaz los cambios constantes en el entorno digital.

De manera significativa, se observó que, además de las figuras parentales más jóvenes, aquellas con hijos/as en la adolescencia temprana (11-13 años) son quienes ejercen una mayor supervisión sobre las actividades en línea de sus hijos/as y demuestran una mayor competencia en la organización del escenario educativo familiar. Es importante destacar que la investigación también reveló que los padres y las madres tienden a disminuir la supervisión de las actividades en línea de los/las adolescentes en la

adolescencia tardía (16-17 años), percibiéndolos/as como más capaces y autónomos/as, según el discurso de los Grupos Focales. Esta percepción se alinea con las investigaciones de Mitchell et al. (2005) y Stašová et al. (2012), quienes, sin embargo, resaltan la existencia de una creencia generalizada errónea de que los/las jóvenes de esta edad tienen competencias suficientes para afrontar los riesgos de la red de manera autónoma, a pesar de que esto no siempre sea cierto. Por consiguiente, es crucial que los padres y las madres ajusten sus estrategias de supervisión considerando la edad y las características específicas de sus hijos/as, manteniendo así su rol orientador en el entorno digital para aprovechar el potencial de las TIC y mitigar riesgos.

En términos generales, los hallazgos del Estudio 1 señalan principalmente dos tendencias. En cuanto al impacto de las TIC en las actividades de ocio digital, persiste una brecha digital de género, generacional y socioeconómica asociada al nivel educativo. Esto sugiere que las estrategias deben enfocarse específicamente en este grupo de padres y madres para abordar las desigualdades existentes. Por otro lado, en relación con el impacto de las TIC en la parentalidad, se observa que aquellos menos preparados para enfrentar estos cambios son los hombres, las personas mayores y los padres y las madres con hijos/as mayores. Por ende, se sugiere dirigir la atención hacia estos grupos para abordar los desafíos particulares que experimentan en el ámbito de la parentalidad digital. Estas tendencias y desafíos identificados ofrecen valiosos conocimientos que pueden orientar futuras investigaciones y estrategias diseñadas para promover una participación equitativa y efectiva en el ocio digital familiar y fomentar la parentalidad digital.

En el Estudio 2, nuestro objetivo fue identificar subgrupos de padres y madres con patrones diferenciados en el uso de las TIC, su percepción del ocio digital y su nivel de participación en estas actividades ya sea en compañía de sus hijos/as o de forma individual.

Además, llevamos a cabo una evaluación de las diferencias en supervisión y competencias parentales entre estos subgrupos con el objetivo de obtener una visión más completa de la influencia de las TIC en la vida familiar y la crianza de los hijos/as. Como resultado, identificamos tres tipologías distintas de familias. Se destaca que los padres y madres más jóvenes, pertenecientes al clúster 3 denominado "Activos digitales", aprovechan al máximo las TIC y poseen habilidades avanzadas de supervisión y competencia digital para abordar la crianza digital. Este fenómeno podría explicarse a través de los hallazgos presentados por Belmonte et al. (2021a), quienes sugieren que las

figuras parentales más jóvenes, más propensas a tener hijos/as en la etapa de la adolescencia temprana (11-13 años), demuestran una mayor confianza en el potencial de la tecnología como un elemento que puede mejorar la experiencia del ocio en familia y repercutir positivamente en la dinámica familiar.

Por un lado, el Estudio 3 se enfocó en examinar la compleja relación entre la percepción de los padres y las madres sobre el ocio digital, su uso de las TIC, su participación en actividades de ocio con sus hijos/as, y su implicación en actividades de ocio digital de manera individual. Durante este estudio, se evidenció que los/las hijos/as desempeñan un papel fundamental en fomentar la inclusión digital de las figuras parentales en actividades de ocio digital. Este fenómeno, que ha sido previamente denominado como "transmisión de tecnología ascendente" (Correa 2014, 2015), se manifiesta no solo como un impulso para la adopción de la tecnología, sino también como un estímulo para fomentar el ocio digital en el ámbito familiar.

Por otro lado, el Estudio 4 tuvo como objetivo analizar la relación entre la supervisión parental, el co-uso de actividades de ocio digital y las competencias parentales. Este análisis reveló la influencia significativa de la supervisión parental y el co-uso de actividades de ocio digital en el desarrollo de competencias parentales. Este hallazgo proporciona información valiosa sobre cómo los padres y las madres pueden mejorar su papel parental en la era digital, destacando que su implicación activa en actividades de ocio junto con sus hijos/as juega un papel fundamental en este proceso.

De cara a desarrollar programas de intervención familiar, los Estudios 3 y 4 fueron cruciales para comprender la importancia no solo de intervenir con los padres y las madres, sino también de incluir a los/las hijos/as, quienes se posicionan como agentes activos/as en la inclusión digital sus figuras parentales. El Estudio 3 demostró que realizar actividades de ocio digital con los/las hijos/as fomenta el aprendizaje individual y sirve como un mecanismo no solo para disfrutar en familia, sino también para ampliar el conocimiento tecnológico. Este descubrimiento permite adquirir las habilidades necesarias para disfrutar de este derecho fundamental, vinculado hoy a la esfera digital en un fenómeno conocido como "transmisión de tecnología ascendente", que también se manifiesta en los espacios de ocio. El Estudio 4 sugiere que los padres y las madres deben involucrarse activamente en las actividades de ocio digital junto con sus hijos/as para acercarse a su mundo, conocer sus preferencias y establecer normas y límites adecuados al contenido que consumen y a su etapa de desarrollo.

Por último, el Estudio 5 profundizó en las opiniones, creencias y experiencias de las figuras parentales con hijos/as adolescentes (11-17 años) en relación con el impacto de las TIC en la realización de actividades de ocio digital en el ámbito familiar y en aspectos relacionados con la parentalidad. Este estudio reveló que, si bien los padres y las madres también participan en actividades de ocio digital, esta actividad está más vinculada con sus hijos/as. Destacaron que sus hijos/as han sido quienes les han enseñado y motivado a participar en estas actividades. Además, este estudio resalta cómo el ocio digital no solo se ha convertido en una parte integral de la vida familiar, sino que también ha desencadenado la necesidad de un enfoque más consciente y educativo por parte de los padres y las madres en la era digital.

Por su parte, es crucial destacar que, siguiendo el discurso de los/las participantes de los Grupos Focales participar en estas actividades digitales junto con los/las hijos/as no solo fortalece los lazos familiares, sino que también se percibe como una valiosa oportunidad para adquirir competencias esenciales en la crianza digital actual. Así pues, este estudio sugiere que este involucramiento compartido no solo representa un medio de disfrute familiar, sino también una vía para desarrollar habilidades tecnológicas y conocimientos necesarios para guiar a los/las hijos/as en un entorno digital en constante evolución. Estos resultados resaltan la relevancia de considerar el ocio digital como un espacio educativo y colaborativo, donde padres, madres e hijos/as pueden aprender y crecer juntos/as.

Este enfoque constructivista propone una visión positiva y equilibrada sobre el impacto del ocio digital en la dinámica familiar, desafiando las percepciones tradicionales centradas en los riesgos. Al reconocer el ocio digital como un facilitador del desarrollo integral, nuestra investigación destaca la importancia de abordar este fenómeno desde una perspectiva educativa y colaborativa en el seno de la familia contemporánea.

Capítulo 13. Conclusiones generales

En este último capítulo, a modo de conclusión, se destacarán las limitaciones identificadas, se establecerán las bases para investigaciones futuras y se expondrán las implicaciones prácticas.

1. Recopilación de los principales hallazgos

Con base en los resultados obtenidos en los cinco estudios realizados, a continuación, se exponen las conclusiones fundamentales de esta investigación:

1.1. Estudio 1: Parentalidad y ocio digital en familia: validación de las escalas de la investigación

Las cinco escalas validadas en el Estudio 1 proporcionan una base sólida para evaluar diversas dimensiones relacionadas con el impacto de las TIC en el ocio digital y otros aspectos relacionados con la parentalidad:

- Escala de Uso de las TIC (ad hoc): Esta escala se centra en medir la frecuencia con la que las figuras parentales emplean las TIC con fines lúdicos y de ocio o con propósitos instrumentales.
- Escala de Actividades de Ocio Digital (ad hoc): Esta escala evalúa la frecuencia con la que los padres y las madres realizan diversas actividades de ocio digital, ya sea en solitario o en compañía de sus hijos/as adolescentes. Estas actividades incluyen juegos online, actividades culturales online y entretenimiento online.
- Escala de Percepción sobre el Ocio Digital (adaptada de Raghed y Beard, 1982): Esta escala tiene como objetivo evaluar la percepción de los/las progenitores/as en términos cognitivos, conductuales, sociales y relacionados con la gestión del tiempo en lo que respecta a las actividades de ocio digital.
- Escala de Supervisión parental (ad hoc): Esta escala se centra en la autopercepción de las figuras parentales en relación con su capacidad de supervisar a sus hijos/as adolescentes. Aborda diversos aspectos, incluyendo la apertura, el control, la supervisión educativa y la supervisión del ocio nocturno y del ocio digital.
- Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias parentales (ad hoc): Esta escala evalúa cómo las figuras parentales se perciben a sí mismas en términos de competencias parentales. Incluye aspectos como la organización del entorno educativo familiar, la búsqueda de apoyo formal e informal, la competencia educativa, el desarrollo personal y la resiliencia.

En cuanto al uso de las TIC:

- No se encontraron diferencias significativas por sexo en el uso lúdico y de ocio, pero sí en el uso instrumental, donde los hombres informaron de un uso más frecuente de las TIC con este propósito en comparación con las mujeres.
- En relación con el nivel educativo, se observaron diferencias tanto en el uso lúdico y de ocio como en el uso instrumental de las TIC. Las figuras parentales con un nivel educativo más alto informaron de un mayor uso de las TIC para ambos propósitos en comparación con aquellas con un nivel educativo más bajo.

Con respecto a la realización de Actividades de Ocio Digital:

En el análisis de la realización de actividades de ocio digital entre padres, madres e hijos/as exclusivamente:

- Se encontraron diferencias significativas por sexo. Los hombres informaron de una mayor participación en actividades de ocio digital junto a sus hijos/as.
- En relación con la edad, los padres y las madres más jóvenes son quienes realizan con mayor frecuencia actividades de ocio digital junto a sus hijos/as.
- Se destaca un hallazgo relevante relacionado con el nivel educativo. Los y las participantes con un nivel educativo más bajo informaron de una mayor participación en juegos en línea junto a sus hijos/as, mientras que aquellos/as con un nivel educativo más alto tienden a llevar a cabo actividades culturales y de entretenimiento en línea de manera conjunta.
- Las figuras parentales con hijos/as en la etapa de adolescencia temprana (11-13 años) son quienes realizan estas actividades en mayor medida con sus descendientes.

En cuanto a la realización de actividades de ocio digital por parte de los/las progenitores/as de forma individual:

- No se encontraron diferencias significativas por sexo.
- En términos de nivel educativo, se observa una tendencia similar: aquellos/as con menor nivel tienden a realizar más juegos en línea, mientras que los y las de mayor nivel educativo tienden a participar en actividades culturales y de entretenimiento en línea.

En general,

- En cuanto a los juegos en línea, los padres y madres indican que juegan más frecuentemente en compañía de sus hijos/as que de manera individual.
- La "Actividad de entretenimiento en línea" destaca como la más practicada, tanto a nivel individual como en compañía de los hijos/as.

Percepción sobre el ocio digital:

- En términos generales, los padres y las madres valoran positivamente el aspecto conductual del ocio digital, es decir, consideran que estas actividades les proporcionan diversión.
- Se encontraron diferencias en la percepción según el sexo. En concreto, los hombres informan de una mayor percepción conductual y social del ocio digital que las mujeres.
- Se debe resaltar la obtención del factor "percepción del tiempo" y que se refiere a cómo los padres y las madres experimentan la percepción del tiempo durante la participación en estas actividades.
- Con respecto a este factor, se observaron diferencias según la edad, ya que los padres de mayor edad indicaron tener una mayor percepción del tiempo que aquellos de menor edad, lo que puede deberse al sentido de los ítems que conforman la escala y que puede ser que para las personas mayores requiera más esfuerzo y tiempo adquirir competencias para disfrutar de este tipo de ocio.
- Los participantes con mayor nivel de estudios presentan una percepción más positiva del ocio digital que los de menor nivel, sobre todo en términos de percepción actual, social y de tiempo.

Supervisión parental

- De esta escala se destaca la obtención del factor de supervisión del ocio digital, lo que indica la necesidad de supervisar no solo las actividades offline de los hijos, sino también las online, sobre todo aquellas relacionadas con el ocio digital, ya que es para lo que más emplean las TIC los y las adolescentes.
- Se ha de resaltar que, según el sentido de los ítems, para supervisar las actividades en línea, se debe hacer uso de múltiples estrategias como: apertura, control y autorrevelación.

- Se encontraron diferencias significativas según el sexo, edad y nivel de estudios de los participantes. Las madres, los más jóvenes y aquellos con mayor nivel de estudios supervisan más las actividades de ocio digital en comparación con los padres, las figuras parentales de mayor edad y aquellos con menor nivel de estudios.
- Los padres con hijos/as en la etapa de la adolescencia temprana (11-13 años) son quienes informan de una mayor supervisión de las actividades de ocio digital en comparación con aquellos en la etapa tardía (16-17).

Competencias parentales:

- La llegada de las TIC ha potenciado las competencias parentales, sobre todo aquellas relacionadas con la organización del escenario educativo familiar y el desarrollo personal y resiliencia.
- Se encontraron diferencias según el sexo, edad y nivel de estudios de los participantes en las competencias parentales. Las mujeres, los padres más jóvenes y aquellos de mayor nivel de estudios poseen mayores puntajes en organización del escenario educativo familiar y desarrollo personal y resiliencia que los padres, figuras parentales de mayor edad y con bajo nivel de estudios.
- Las figuras parentales con hijos/as en adolescencia temprana son quienes informan de una mayor organización del escenario educativo familiar.
- Finalmente, en este Estudio 1 se observaron correlaciones positivas entre la percepción de los padres y las madres sobre el ocio digital y su participación en actividades de esta índole. A medida que la percepción "positiva" sobre el ocio digital aumenta, también lo hace la frecuencia de su participación en estas actividades. Este resultado sugiere que la percepción de las figuras parentales influye en sus interacciones en el entorno digital.

1.2. Estudio 2: Perfiles de padres y madres en el ocio digital: supervisión parental y competencias parentales

En el análisis de diversas tipologías de padres y madres en relación con el uso de las TIC, se han identificado tres categorías distintas, lo que aporta una comprensión más completa de este fenómeno complejo

- El primer grupo, denominado "Instrumentales", muestra puntuaciones medias en el uso de las TIC, participación en actividades de ocio digital en solitario y en familia, y en la percepción sobre el ocio digital. El segundo grupo, llamado "Pasivos digitales", presenta puntuaciones bajas en todas estas dimensiones. En contraste, el tercer grupo, los "Súper activos digitales", muestran puntuaciones altas en todas ellas
- El clúster 3 de "Activos digitales" se caracteriza por ser más joven (28-44 años). Este grupo presenta una puntuación más alta en la supervisión del ocio digital y en la organización del escenario educativo familiar y desarrollo personal y resiliencia

1.3. Estudio 3: El papel de la percepción y el uso de las TIC por parte de las figuras parentales en la participación en el ocio digital: un análisis de mediación

- Participar en actividades de ocio digital junto con los hijos tiene un impacto en una mayor realización de actividades de este tipo en solitario. Además, la percepción sobre el ocio digital y el uso de las TIC actúan como variables mediadoras en esta relación.
- En relación con el juego online, la percepción conductual y el uso lúdico y de ocio de las TIC por parte de los padres y las madres son las variables mediadoras que más influyen en que los padres y las madres jueguen en línea tanto con sus hijos/as como en solitario.

1.4. Estudio 4: El papel del ocio digital compartido en la relación entre la supervisión parental y las competencias parentales

- La supervisión parental tiene un efecto positivo en las competencias parentales. Además, realizar actividades de entretenimiento en línea junto con los hijos actúa como mediadora parcial en esta relación.
- Específicamente, se encontró que supervisar las actividades de ocio digital fomenta la organización del escenario educativo familiar, donde realizar actividades de entretenimiento en línea junto con los hijos también actúa como mediadora parcial en esta relación.

1.5. Estudio 5: Percepción de los padres y las madres sobre las actividades de ocio digital en familia y su impacto en la parentalidad

- Tras analizar los discursos, se destaca un hallazgo clave: las personas progenitoras están comenzando a involucrarse en actividades de ocio digital, en gran medida motivados por sus hijos/as. Utilizan estos juegos como una estrategia para conectar con sus ellos/as y, al mismo tiempo, como una forma de supervisión a través del "co-playing". Esto subraya cómo el ocio digital se ha convertido en una parte integral de la vida familiar, generando la necesidad de un enfoque más consciente y educativo por parte de las personas progenitoras en la era digital.
- Las personas progenitoras enfatizan la importancia de adaptar las estrategias de crianza y supervisión a las necesidades específicas de cada etapa del desarrollo, así como a la constante evolución de la tecnología.
- También subrayan la necesidad de fortalecer las políticas y programas educativos que aborden las competencias digitales de los y las jóvenes y proporcionen recursos y orientación adecuados a las personas progenitoras para que puedan adaptarse a las cambiantes dinámicas digitales en el entorno familiar.

2. Limitaciones y líneas futuras de investigación

A pesar de que esta investigación se centró en la percepción de padres y madres, se propone la integración de la perspectiva de los/las hijos/as en futuras investigaciones. La inclusión de todos los/las miembros de una misma unidad familiar podría ofrecer una comprensión más holística de la interacción de las TIC en la vida familiar. Asimismo, se sugiere explorar la percepción de docentes y profesionales que trabajan con familias, ya que sus perspectivas proporcionarían información valiosa sobre las necesidades y desafíos familiares relacionados con la tecnología y el ocio digital.

Considerando la importancia de las TIC en el ámbito del ocio y la crianza de los/las hijos/as, se recomienda que investigaciones futuras aborden la participación de familias en diversas etapas de la vida, desde la infancia hasta etapas más avanzadas. Asimismo, ampliar el enfoque del ocio no solo con padres y madres, sino también con otros/otras miembros de la familia como abuelos/as y nietos/as, enriquecería significativamente la comprensión de estas dinámicas.

En cuanto al proceso de recolección de datos cuantitativos, se utilizó la plataforma en línea Google Form. Aunque esta estrategia facilitó la participación de padres y madres residentes en todo el territorio español, es crucial destacar que también pudiera haber excluido a progenitores/as con acceso limitado a internet, afectando la representatividad

de los resultados. Por ende, se sugiere que investigaciones futuras exploren alternativas en la recopilación de datos. Además, en relación con el instrumento utilizado en la investigación cuantitativa, es importante señalar que se recurrió a autoinformes, lo que pudiera haber causado sesgos o idiosincrasias de respuesta. Esta limitación resalta la necesidad de complementar los métodos cuantitativos con enfoques cualitativos, una sugerencia ya planteada en el marco de esta Tesis Doctoral. Esta combinación metodológica se considera esencial para lograr una comprensión más holística, detallada y precisa de los fenómenos estudiados.

Otra limitación que considerar es la falta de diversidad en la muestra, fundamentalmente de los estudios cuantitativos, donde la mayoría fueron madres, progenitores/as con un alto nivel educativo y pertenecientes a familias heteroparentales. Se recomienda que futuras investigaciones incluyan una muestra más diversa.

Es importante señalar que, al centrarnos en la población española, las conceptualizaciones occidentalizadas sobre el impacto de las TIC en el ocio y la parentalidad podrían no ser generalizables a otros contextos culturales o países no occidentalizados. Por ello, se sugiere replicar la investigación en diversos contextos culturales para obtener una comprensión más amplia de este fenómeno.

Con el propósito de enriquecer aún más esta línea de investigación, se recomienda la incorporación de nuevas variables en futuras investigaciones como, por ejemplo, el nivel de competencias digitales de los/las miembros de la familia. Esta sugerencia busca contribuir a una comprensión más exhaustiva de las dinámicas familiares en el contexto del ocio digital y la parentalidad.

Finalmente, es crucial resaltar que la limitación intrínseca al diseño transversal de la investigación dificulta la capacidad para establecer relaciones causales entre las variables. Para superar esta limitación, se sugiere que próximas investigaciones en este campo de estudio opten por diseños longitudinales, permitiendo un seguimiento continuo a lo largo del tiempo. En este sentido, la realización de estudios a largo plazo resultaría fundamental para comprender cómo la duración y consistencia de la participación en actividades de ocio digital inciden en el desarrollo de competencias parentales, y si estas habilidades ejercen una influencia sostenible en las relaciones familiares y el bienestar de los hijos/as y progenitores/as a medida que evolucionan.

En resumen, la presente Tesis Doctoral, centrada en la percepción de padres y madres sobre el impacto de las TIC en actividades de ocio y aspectos relacionados con la parentalidad, presenta varias limitaciones y sugiere recomendaciones para investigaciones futuras:

- Integrar la perspectiva de hijos/as, otros/otras miembros familiares y profesionales externos para obtener una visión más holística, considerando diferentes etapas evolutivas.
- Alcanzar una mayor diversificación en la muestra de participantes para representar de manera más amplia la diversidad de experiencias familiares.
- Explorar alternativas en la recopilación de datos, considerando posibles limitaciones y exclusiones, y complementar métodos cuantitativos con enfoques cualitativos para obtener una comprensión más completa.
- Replicar la investigación en contextos culturales diversos para mejorar la generalización de los resultados.
- Incluir nuevas variables en futuras investigaciones para enriquecer la comprensión de las dinámicas familiares en el contexto del ocio digital y la parentalidad.
- Adoptar diseños longitudinales en investigaciones posteriores para comprender mejor la evolución de los patrones de ocio digital y parentalidad a lo largo del tiempo.

3. Implicaciones prácticas

En el capítulo 3 relativo al marco teórico, se aborda la necesidad de brindar apoyo efectivo a los padres y las madres en su tarea parental. En este apartado, se presentan algunas implicaciones prácticas derivadas de la literatura y los resultados de los estudios realizados en la presente Tesis Doctoral, los cuales destacan necesidades específicas para orientar adecuadamente estas acciones:

Los programas de apoyo a los padres y las madres podrían centrarse en proporcionar herramientas y estrategias para supervisar efectivamente las actividades de ocio digital de sus hijos/as. Es esencial que las figuras parentales reconozcan la vulnerabilidad de los/las adolescentes ante los riesgos asociados al uso de las TIC, ya que no todos/as poseen niveles altos de competencia digital. Esto implica ofrecer pautas claras sobre cuándo y cómo llevar a cabo la supervisión, establecer límites saludables y

mantener una comunicación abierta con los hijos/as acerca de su uso de la tecnología. Además, es crucial adaptar estas estrategias a la etapa evolutiva y características individuales del/la adolescente. Los resultados del Estudio 4 revelan que una estrategia efectiva es mostrar interés por las actividades en línea que practican los/las adolescentes y participar activamente en ellas. Esta práctica no solo facilita la supervisión, sino que también fomenta las competencias parentales y promueve la dinámica familiar.

Es fundamental que los programas alienten a padres y madres a participar activamente en las actividades de ocio digital con sus hijos/as. Esta participación no solo refuerza los lazos familiares, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades parentales. Basándonos en los resultados del Estudio 1 y reconociendo que las actividades de entretenimiento en línea son las más compartidas, es esencial coordinar esfuerzos para estimular el interés en explorar una variedad de actividades y enriquecer así la vida de ocio familiar, que podría incluir juegos en línea y actividades culturales, entre otras opciones.

En este sentido, los programas pueden resaltar la importancia de diversificar las actividades de ocio digital, ya que existen múltiples opciones para todos los gustos. Se alienta a los padres y madres a explorar una amplia gama de actividades en línea, como juegos educativos, visitas a museos virtuales o incluso la creación de contenido en línea junto con sus hijos/as. Al hacerlo, no solo enriquecerán la experiencia y el desarrollo de sus hijos/as, sino también el suyo propio. Buscar experiencias de ocio digital que agraden a todos/as puede contribuir a mejorar la dinámica familiar. Además, según los resultados del Estudio 3, que destacan la mutua influencia entre padres, madres e hijos/as, esta exploración conjunta les permitirá descubrir nuevas posibilidades de ocio, alentándoles así a disfrutar plenamente de este derecho y aprovechar todos los beneficios que ofrece.

Se deben planear intervenciones basadas en la cultura y contexto específico. Dado que las prácticas parentales y las preferencias en las actividades de ocio digital pueden variar según la cultura y el contexto, se requiere una adaptación de los programas para abordar estas diferencias. Esto implica personalizar los materiales y estrategias según las necesidades específicas de diversos grupos culturales. La presente tesis doctoral ofrece orientaciones específicas para trabajar con familias españolas con hijos/as en edad adolescente, resaltando la importancia de atender especialmente a aquellas con figuras parentales de mayor edad. Además, se subraya la relevancia de no limitar la intervención solo a la figura parental. Como se dedujo del discurso del Estudio 5, sería interesante

incorporar también a los propios hijos/as, ya que se evidenció que desempeñan un papel activo en la inclusión digital de sus padres y madres.

Como se expuso en el capítulo 3 del marco teórico, es crucial que los programas se fundamenten en la evidencia científica. Esta tesis sirve como cimiento para futuras acciones que busquen emplear el ocio digital como medio para contribuir al bienestar familiar. Para evaluar su eficacia, los programas deben incorporar componentes de evaluación y seguimiento destinados a medir el impacto de las intervenciones en las prácticas parentales y el bienestar de los/las hijos/as. Esto facilitaría ajustar y mejorar continuamente las estrategias de apoyo a los padres y a las madres. Las escalas validadas en el Estudio 1 pueden servir como punto de partida.

Siguiendo el relato de los/las participantes de los grupos focales, la colaboración entre programas de apoyo a los padres y las madres, instituciones educativas e incluso entidades gubernamentales puede ser beneficiosa y vital. Se pueden establecer alianzas para fomentar la participación de las figuras parentales en actividades de ocio digital relacionadas con la educación y el enriquecimiento. Los grupos focales destacaron la importancia de establecer acuerdos coherentes entre estos tres agentes de socialización de los/las hijos/as.

En resumen, las implicaciones prácticas derivadas de esta Tesis Doctoral se enfocan en empoderar a los padres y las madres para que participen de manera activa y efectiva en las actividades de ocio digital, reconociendo este derecho como parte integral de la vida familiar. Al mismo tiempo, se promueve el desarrollo de competencias parentales positivas en el contexto digital. Estas iniciativas, fundamentadas en una visión positiva y constructivista de las TIC, tienen el potencial de fortalecer las relaciones familiares y fomentar un uso saludable y enriquecedor de la tecnología.

En conclusión, la integración consciente y positiva de la tecnología en la vida familiar, guiada por una regulación informada y una participación activa, se presenta como un camino valioso para aprovechar las oportunidades que ofrece el ocio digital en el contexto actual.

Chapter 13. General conclusions

In this final chapter, by way of conclusion, the identified limitations will be highlighted, foundations for future research will be established, and practical implications will be outlined.

1. Compilation of the main findings

Based on the results obtained in the five conducted studies, the fundamental conclusions of this research are presented below:

1.1. Study 1: Parenthood and Family Digital Leisure: Validation of Research Scales

The five validated scales in Study 1 provide a solid foundation for assessing various dimensions related to the impact of ICT on digital leisure and other aspects associated with parenthood:

- ICT Usage Scale (ad hoc): This scale focuses on measuring the frequency with which parental figures use ICT for recreational and leisure purposes or for instrumental purposes.
- Digital Leisure Activities Scale (ad hoc): This scale assesses the frequency with which parents engage in various digital leisure activities, either alone or with their teenage children. These activities include online gaming, online cultural activities, and online entertainment.
- Perception of Digital Leisure Scale (adapted from Raghed and Beard, 1982): This scale aims to evaluate the cognitive, behavioral, social, and time management perceptions of parents regarding digital leisure activities.
- Parental Supervision Scale (ad hoc): This scale focuses on parental figures' self-perception regarding their ability to supervise their teenage children. It addresses various aspects, including openness, control, educational supervision, and supervision of nighttime and digital leisure activities.
- Parental Self-Perception of Parenting Competencies Scale (ad hoc): This scale evaluates how parental figures perceive themselves in terms of parenting competencies. It includes aspects such as organizing the family educational environment, seeking formal and informal support, educational competence, personal development, and resilience.

Regarding the use of ICT:

- No significant differences by gender were found in recreational and leisure use, but differences were observed in instrumental use, where men reported a more frequent use of ICT for this purpose compared to women.
- Regarding the educational level, differences were observed in both recreational and leisure use and instrumental use of ICT. Parental figures with a higher educational level reported a greater use of ICT for both purposes compared to those with a lower educational level.

Regarding the engagement in Digital Leisure Activities:

In the analysis of digital leisure activities exclusively among fathers, mothers, and their teenage children:

- Significant gender differences were found. Men reported greater participation in digital leisure activities with their teenage children.
- Concerning age, younger fathers and mothers are more frequently engaged in digital leisure activities with their teenage children.
- A noteworthy finding related to educational level is highlighted. Participants with a lower educational level reported greater involvement in online gaming with their teenage children, while those with a higher educational level tend to engage in cultural and entertainment activities online jointly.
- Parental figures with teenage children in the early adolescence stage (11-13 years) are more likely to engage in these activities with their offspring.

Regarding the engagement of parental figures in individual digital leisure activities:

- No significant differences were found by gender.
- In terms of educational level, a similar trend is observed: those with a lower level tend to engage more in online gaming, while those with a higher educational level tend to participate in cultural and entertainment activities online.

In general,

- Regarding online gaming, fathers and mothers indicate that they play more frequently in the company of their teenage children than individually.
- "Online entertainment activity" stands out as the most practiced, both individually and in the company of their teenage children.

Perception of Digital Leisure:

- In general, fathers and mothers positively value the behavioral aspect of digital leisure, meaning they consider these activities enjoyable.
- Differences in perception based on gender were found. Specifically, men reported a higher behavioral and social perception of digital leisure than women.
- It is important to highlight the identification of the "perception of time" factor, which refers to how fathers and mothers experience the perception of time during their participation in these activities.
- Regarding this factor, differences were observed based on age, as older parents indicated a greater perception of time than younger ones. This could be attributed to the nature of the items that make up the scale, which may require more effort and time for older individuals to acquire competencies to enjoy this type of leisure.
- Participants with a higher level of education exhibit a more positive perception of digital leisure than those with a lower level, especially in terms of current, social, and time perception.

Parental Supervision:

- From this scale, the attainment of the digital leisure supervision factor is noteworthy, indicating the need to supervise not only offline activities but also online activities, especially those related to digital leisure, as these are the most common uses of ICT by teenagers.
- It is important to emphasize that, according to the meaning of the items, to supervise online activities, multiple strategies such as openness, control, and self-disclosure should be employed.
- Significant differences were found based on participants' gender, age, and educational level. Mothers, younger individuals, and those with a higher level of education supervise digital leisure activities more compared to fathers, older parental figures, and those with a lower level of education.
- Fathers with teenage children in the early adolescence stage (11-13 years) report greater supervision of digital leisure activities compared to those in the late stage (16-17 years).

Parental Competencies:

- The advent of ICT has enhanced parenting competencies, particularly those related to organizing the family educational environment and personal development and resilience.
- Differences in parental competencies were found based on participants' gender, age, and educational level. Women, younger fathers, and those with a higher level of education scored higher in organizing the family educational environment and personal development and resilience compared to fathers, older parental figures, and those with a lower level of education.
- Parental figures with teenage children in early adolescence report higher organization of the family educational environment.
- Finally, in this Study 1, positive correlations were observed between parents' perception of digital leisure and their participation in such activities. As the "positive" perception of digital leisure increases, so does the frequency of their participation in these activities. This result suggests that the perception of parental figures influences their interactions in the digital environment.

1.2. Study 2: Profiles of Fathers and Mothers in Digital Leisure: Parental Supervision and Parental Competencies

In the analysis of various typologies of fathers and mothers regarding the use of ICT, three distinct categories have been identified, providing a more comprehensive understanding of this complex phenomenon.

- The first group, labeled "Instrumentals," exhibits average scores in the use of ICT, participation in solo and family digital leisure activities, and perception of digital leisure. The second group, named "Digital Passives," shows low scores in all these dimensions. In contrast, the third group, the "Super Digital Actives," displays high scores in all of them.
- Cluster 3 of "Digital Actives" is characterized by being younger (28-44 years old). This group has higher scores in the supervision of digital leisure and in organizing the family educational environment and personal development and resilience.

1.3. Study 3: The Role of Parental Figures' Perception and Use of ICT in Digital Leisure Participation: A Mediation Analysis

- Participating in digital leisure activities with teenage children has an impact on a higher engagement in solo activities of this kind. Furthermore, perception of digital leisure and the use of ICT act as mediating variables in this relationship.
- Regarding online gaming, the behavioral perception and recreational and leisure use of ICT by fathers and mothers are the mediating variables that most influence parents playing online, both with their teenage children and individually.

1.4. Study 4: The Role of Shared Digital Leisure in the Relationship Between Parental Supervision and Parental Competencies

- Parental supervision has a positive effect on parental competencies. Additionally, engaging in online entertainment activities with teenage children acts as a partial mediator in this relationship.
- Specifically, it was found that supervising digital leisure activities promotes the organization of the family educational environment, where engaging in online entertainment activities with teenage children also acts as a partial mediator in this relationship.

1.5. Study 5: Perception of Fathers and Mothers Regarding Family Digital Leisure Activities and Their Impact on Parenthood

- Upon analyzing the discourses, a key finding emerges: parental figures are beginning to engage in digital leisure activities, largely motivated by their teenage children. They use these games as a strategy to connect with their teenage children and, at the same time, as a form of supervision through "co-playing." This underscores how digital leisure has become an integral part of family life, generating the need for a more conscious and educational approach by parental figures in the digital age.
- Parental figures emphasize the importance of adapting parenting and supervision strategies to the specific needs of each developmental stage, as well as to the constant evolution of technology.
- They also underscore the need to strengthen policies and educational programs that address the digital competencies of young people and provide adequate

resources and guidance to parental figures so that they can adapt to the changing digital dynamics in the family environment.

2. Limitations and Future Research Directions

Despite this research focusing on the perception of fathers and mothers, integrating the perspective of teenage children is proposed in future investigations. Including all members of the same family unit could offer a more holistic understanding of the interaction of ICT in family life. Likewise, exploring the perception of teachers and professionals working with families is suggested, as their perspectives will provide valuable information on technology and digital leisure-related family needs and challenges.

Considering the significance of ICT in the realm of leisure and child-rearing, it is recommended that future research addresses the participation of families at various life stages, from childhood to more advanced stages. Also, broadening the focus of leisure not only with fathers and mothers but also with other family members such as grandparents and grandchildren would significantly enrich the understanding of these dynamics.

Regarding the quantitative data collection process, the online platform Google Form was utilized. While this strategy facilitated the participation of fathers and mothers residing throughout the Spanish territory, it is crucial to highlight that it may have also excluded parents with limited internet access, affecting the representativeness of the results. Therefore, it is suggested that future research explores alternatives in data collection. Additionally, concerning the instrument used in quantitative research, it is important to note that self-reports were employed, which could have introduced biases or response idiosyncrasies. This limitation underscores the need to complement quantitative methods with qualitative approaches, a suggestion already articulated in the framework of this Doctoral Thesis. This methodological combination is deemed essential for achieving a more holistic, detailed, and accurate understanding of the studied phenomena.

Another limitation to consider is the lack of diversity in the sample, primarily in the quantitative studies, where the majority were mothers, parents with a high level of education, and belonging to heterosexual families. It is recommended that future research includes a more diverse sample.

It is important to note that by focusing on the Spanish population, Western conceptualizations of the impact of ICT on leisure and parenthood may not be generalizable to other cultural contexts or non-Western countries. Therefore, it is suggested to replicate the research in various cultural contexts to obtain a broader understanding of this phenomenon.

To further enrich this line of research, the incorporation of new variables in future investigations is recommended, such as the level of digital competencies of family members. This suggestion aims to contribute to a more comprehensive understanding of family dynamics in the context of digital leisure and parenthood.

Finally, it is crucial to highlight that the intrinsic limitation of the cross-sectional design of the research hinders the ability to establish causal relationships between variables. To overcome this limitation, it is suggested that future research in this field opt for longitudinal designs, allowing for continuous tracking over time. In this regard, conducting long-term studies would be essential to understand how the duration and consistency of participation in digital leisure activities impact the development of parental competencies and whether these skills exert a sustainable influence on family relationships and the well-being of teenage children and parents as they evolve.

In summary, this Doctoral Thesis, focusing on the perception of fathers and mothers regarding the impact of ICT on leisure activities and aspects related to parenthood, presents several limitations and suggests recommendations for future research:

- Integrate the perspective of teenage children, other family members, and external professionals to obtain a more holistic view, considering different developmental stages.
- Achieve greater diversification in the participant sample to more broadly represent the diversity of family experiences.
- Explore alternatives in data collection, considering possible limitations and exclusions, and complement quantitative methods with qualitative approaches to obtain a more comprehensive understanding.
- Replicate the research in diverse cultural contexts to improve the generalizability of the results.

- Include new variables in future research to enrich the understanding of family dynamics in the context of digital leisure and parenthood.
- Adopt longitudinal designs in subsequent research to better understand the evolution of patterns of digital leisure and parenthood over time.

3. Practical Implications

In Chapter 3, pertaining to the theoretical framework, the need to provide effective support to parents in their parental role is addressed. In this section, some practical implications derived from the literature and the results of the studies conducted in this Doctoral Thesis are presented, highlighting specific needs to appropriately guide these actions:

Support programs for parents could focus on providing tools and strategies to effectively monitor the digital leisure activities of their teenage children. It is essential for parental figures to recognize the vulnerability of adolescents to risks associated with ICT use, as not all possess high levels of digital competence. This entails offering clear guidelines on when and how to carry out supervision, establishing healthy boundaries, and maintaining open communication with teenage children about their technology use. Additionally, it is crucial to adapt these strategies to the developmental stage and individual characteristics of the adolescent.

The results of Study 4 reveal that an effective strategy is to show interest in the online activities practiced by adolescents and actively participate in them. This practice not only facilitates supervision but also fosters parental competencies and promotes family dynamics.

It is crucial that programs encourage parents to actively participate in digital leisure activities with their teenage children. This involvement not only strengthens family bonds but also contributes to the development of parenting skills. Based on the results of Study 1 and recognizing that online entertainment activities are the most shared, it is essential to coordinate efforts to stimulate interest in exploring a variety of activities and thus enrich the family leisure life, which could include online games and cultural activities, among other options.

In this regard, programs can emphasize the importance of diversifying digital leisure activities, as there are multiple options to suit all tastes. Parents are encouraged to

explore a wide range of online activities, such as educational games, virtual museum visits, or even creating online content together with their teenage children. In doing so, they will not only enrich the experience and development of their teenage children but also their own. Seeking digital leisure experiences that appeal to everyone can contribute to improving family dynamics. Furthermore, according to the results of Study 3, which highlight the mutual influence between parents and teenage children, this joint exploration will allow them to discover new leisure possibilities, thereby encouraging them to fully enjoy this right and take advantage of all the benefits it offers.

Interventions should be planned based on culture and specific context. Since parental practices and preferences in digital leisure activities can vary depending on culture and context, program adaptation is required to address these differences. This involves customizing materials and strategies according to the specific needs of diverse cultural groups. The present doctoral thesis provides specific guidance for working with Spanish families with adolescents, emphasizing the importance of paying special attention to those with older parental figures. Furthermore, the relevance of not limiting the intervention solely to parental figures is underscored. As deduced from the discourse of Study 5, it would be interesting to also involve the teenage children themselves, as it was evident that they play an active role in the digital inclusion of their parents.

As outlined in Chapter 3 of the theoretical framework, it is crucial for programs to be grounded in scientific evidence. This thesis serves as a foundation for future initiatives aiming to leverage digital leisure as a means to contribute to family well-being. To assess their effectiveness, programs should incorporate evaluation and monitoring components designed to measure the impact of interventions on parenting practices and the well-being of teenage children. This would facilitate the ongoing adjustment and improvement of support strategies for parents. The scales validated in Study 1 can serve as a starting point.

Following the accounts of the participants in the focus groups, collaboration between programs supporting parents, educational institutions, and even government entities can be beneficial and vital. Partnerships can be established to encourage the involvement of parental figures in digital leisure activities related to education and enrichment. The focus groups emphasized the importance of establishing consistent agreements among these three agents of socialization for teenage children.

In summary, the practical implications derived from this doctoral thesis focus on empowering parents to actively and effectively participate in digital leisure activities, recognizing this right as an integral part of family life. At the same time, the promotion of positive parenting skills in the digital context is encouraged. These initiatives, based on a positive and constructivist view of ICT, have the potential to strengthen family relationships and promote a healthy and enriching use of technology.

In conclusion, the conscious and positive integration of technology into family life, guided by informed regulation and active participation, emerges as a valuable path to harness the opportunities offered by digital leisure in the current context.

Referencias

- Aarsand, P. A. (2007). Computer and video games in family life: The digital divide as a resource in intergenerational interactions. *Childhood, 14*(2), 235-256. <https://doi.org/10.1177/0907568207078330>
- Achuthan, K., Nair, V. K., Kowalski, R., Ramanathan, S., & Raman, R. (2023). Cyberbullying research—Alignment to sustainable development and impact of COVID-19: Bibliometrics and science mapping analysis. *Computers in Human Behavior, 140*. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107566>
- Agate, S. T., Zabriskie, R. B., & Eggett, D. L. (2007). Praying, playing, and successful families: An examination of family religiosity, family leisure, and family functioning. *Marriage & Family Review, 42*(2), 51-75. https://doi.org/10.1300/J002v42n02_04
- Agate, J., Zabriskie, R., Agate, S., & Poff, R. (2009). Family leisure satisfaction and satisfaction with family life. *Journal of Leisure Research, 41*(2), 205–223. <https://doi.org/10.1080/00222216.2009.11950166>
- Agresti, A. (2018). *An introduction to categorical data analysis*. John Wiley & Sons.
- Aguilar, E., Rubio, I., y Viñals, A. (2013). El ocio digital como recurso para el aprendizaje, la socialización y la generación de capital social. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 6*(2), 196-209. <https://revistas.uv.es/index.php/RASE/article/view/8354>
- Aigner, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante Grupos Focales. *La Sociología en sus escenarios, (6)*.
- Aiken, L. R. (1983). Number of response categories and statistics on a teacher rating scale. *Educational and Psychological Measurement, 43*(2), 397-401. <https://doi.org/10.1177/001316448304300209>
- Akard, T. F., Dietrich, M. S., Friedman, D. L., Gerhardt, C. A., Given, B., Hendricks-Ferguson, V., Hinds, P.S., Ridner S.H., Beckmann, N., & Gilmer, M. J. (2021). Improved parent–child communication following a RCT evaluating a legacy

- intervention for children with advanced cancer. *Progress in palliative care*, 29(3), 130-139. <https://doi.org/10.1080/09699260.2020.1826778>
- Albarello, F. J., Velasco-Ossandón, A., Castro-Sánchez, M., Novoa-Echaurren, Á., Novaro-Hueyo, M. V., y Narbáis, F. (2021). Las dinámicas familiares en torno a los juegos sociales online: el caso Fortnite. *Signo y Pensamiento*, 40(79), 1-16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp40-79.dftj>
- Alonso, R. A., Sáenz de Jubera, M., Valdemoros San Emeterio, M. Á., & Ponce de León, A. (2022). Digital Leisure: An Opportunity for Intergenerational Well-Being in Times of Pandemic?. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 31-48. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.1.806>
- Altuna, J., Amenabar, N., Lareki, A., & Martinez, J. I. (2013). The social networks and intergenerational differences: an analysis between Europe and the United States. *Revista fuentes*, (13), 309-326. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/33719/Las%20redes%20sociales%20y%20las%20diferencias%20intergeneracionales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, J. S., Hernández, M. D., y Belmonte, M. L. (2023). Percepción de las familias sobre los obstáculos y dificultades del ocio familiar durante el confinamiento. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 42, 167-180. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.42.11
- Álvarez, J.S., & Hernández, Mº. A. (2021). The measurement of leisure in thesis: review of instruments. En Asociación de Jóvenes investigadores de la UMU (Ed.), *III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Investigadores* (pp. 181-182). ISBN-13: 978-84-124891-4-9
- Álvarez, M., Torres, A., Rodríguez, E., Padilla, S., & Rodrigo, M. J. (2013). Attitudes and parenting dimensions in parents' regulation of Internet use by primary and secondary school children. *Computers & Education*, 67, 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.005>
- Álvarez. (2020). *El ocio y la satisfacción familiar en la población adolescente de la Región de Murcia* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/101389>

- Álvarez-de-Sotomayor, I. D., Muñoz, P. M., y González, M. (2022). ¿Para qué usan Internet los adolescentes? *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 127-140. <https://doi.org/10.6018/riite.516131>
- Álvarez-Muñoz, J. S., Hernández-Prados, M. Á., y Belmonte, M. L. (2023). El ocio familiar desde la perspectiva de los progenitores. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), 304-334. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.23789>
- Amaro, A., González, E., y Martínez, N. (2020). Desafíos para una ciudadanía inclusiva: competencia digital entre adultos mayores y jóvenes. *Comunicação Mídia e Consumo*, 17(48), 11. <https://doi.org/10.18568/cmc.v17i48.2247>
- Anderson, D., & Hanson, K. (2017). Screen Media and Parent–Child Interactions. En R. Barr y D. Linebarger (Ed.), *Media Exposure During Infancy and Early Childhood. The Effects of Content and Context on Learning and Development* (pp. 173-194). Springer Nature.
- Anderson, M. (2016). *Parents, teens, and digital monitoring*. http://www.pewInternet.org/files/2016/01/PI_2016-01-07_Parents-Teens-Digital-Monitoring_FINAL.pdf
- Anderson, M., Smith, A., & Page, D. (2016). *Parents, teens and digital monitoring*. Pew Internet & American Life Project.
- Arab, E., y Díaz, A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes* 26(1), 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.001>
- Arboleda, L.M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77.
- Ask, K., Sørensen, I. K., & Moltubakk, S. T. (2021). The struggle and enrichment of play: Domestications and overflows in the everyday life of gamer parents. *Nordicom Review*, 42, 107-123. <https://doi.org/10.2478/nor-2021-0044>

- Asociación Española de Videojuegos. (2014). *Padres y videojuegos hoy*. <http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2015/12/Estudio-Padres-y-Videojuegos-Hoy.pdf>
- Asociación Española de Videojuegos. (2021). *La industria del videojuego en España en 2021*. http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2022/04/AEVI_Anuario_2021_FINAL.pdf
- Asociación Española de Videojuegos. (2022). *La industria del videojuego en España en 2022*. http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2023/05/AEVI_Anuario-2022-P%C3%81GINA-SIMPLE-.pdf
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2009). Exploratory Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling, 16*(3), 397-438. <https://doi.org/10.1080/10705510903008204>
- Auxier B., Anderson M., Perrin A., & Turner E. (2020). *Parenting children in the age of screens*. Pew Research.
- Ayas, T., & Horzum, M.B. (2013) İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu [Internet addiction and internet parental style of primary school students]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 4*(39), 46–57.
- Ayuso, L. (2014). Padres y jóvenes ante los riesgos de las TIC en España. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, (1)*, 5-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163205>
- Ayuso, L. (2015). El impacto de las TIC en el cambio familiar en España. *RES. Revista Española de Sociología, (23)*, 73-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4968856>
- Baker, S., Sanders, M.R., & Morawska, A. (2017). Who uses online parenting support? A cross-sectional survey exploring Australian parents' Internet use for parenting. *Journal of Child and Family Studies, 26*(3), 916–927. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0608-1>

- Ballard, M. E., & Spencer, M. T. (2022). Importance of Social Videogaming for Connection with Others During the COVID-19 Pandemic. *Games and Culture*, 0(0), 1-14. <https://doi.org/10.1177/1555412022109098>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall Inc. Englewood'Cliff.
- Barnett, L.A. (2013). What people want from their leisure. *Journal of Leisure Research*, 45(2), 150-191. <https://doi.org/10.18666/jlr-2013-v45-i2-3010>
- Barrera, D., & Duque, L. (2014). Family and internet: Considerations on a Dynamic Relationship. *Revista virtual Universidad Católica del norte*, (41), 30-44. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194229980004.pdf>
- Bartlett, M. S. (1937). Properties of sufficiency and statistical tests. *Proceedings of the Royal Statistical Society*, 160, 268–282.
- Bas, E., y Pérez de Guzmán, M. V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 41–68. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109721>
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner, & A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopedia on adolescence* (pp. 746–758). Garland.
- Bayot, A., Viadel, J. V. H., y de Julián, L. F. (2005). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la escala de competencia parental percibida. Versión para padres/madres (ECP-p). *RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 11(2), 113-126. http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2_2.htm
- Beatty, S. E., & Talpade, S. (1994). Adolescent influence in family decision-making. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 332–341. <https://doi.org/10.1086/209401>
- Bediou, B., Adams, D. M., Mayer, R. E., Tipton, E., Green, C. S., & Ba, D. (2018). Meta-analysis of action video game impact on perceptual, attentional, and cognitive skills. *Psychological Bulletin*, 144(1), 77-110. <https://doi.org/10.1037/bul0000130>

- Belmonte, M. L., Álvarez, J. S., & Hernández-Prados, M. A. (2021a). ITC and family leisure during confinement: agents involved. *Texto Livre*, 14(2). <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33938>
- Belmonte, M. L., Álvarez-Muñoz, J. S., & Hernández, M. A. (2021b) Benefits of family leisure during confinement. *Psicoperspectivas*, 20(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2364>
- Berker, T., Hartmann, M., & Punie, Y. (2005). *Domestication of media and technology*. McGraw-Hill Education.
- Blázquez, A. (2017). Competencias digitales para padres y educadores. En S. Lluna y J. Pedreira (Coords.) *Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos para un mundo digital* (pp.135-156). Ediciones Deusto.
- Briones, D. C., y Briones, Y. M. (2022). Familia monoparental y su incidencia en el rendimiento escolar. *Revista Cognosis*, 7(4), 133-146. [https://doi.org/10.33936/cognosis.v7iEE\(4\).3416](https://doi.org/10.33936/cognosis.v7iEE(4).3416)
- Brito, R., Francisco, R., Dias, P., & Chaudron, S. (2017). Family dynamics in digital homes: The role played by parental mediation in young children's digital practices around 14 European countries. *Contemporary Family Therapy*, 39(4), 271-280. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10591-017-9431-0>
- Broos, A., & Roe, K. (2006). The digital divide in the playstation generation: Self-efficacy, locus of control and ICT adoption among adolescents. *Poetics*, 34(4-5), 306-317. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.002>
- Brown, B. M. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guildford.
- Bryce, J. (2001). The Technological Transformation of Leisure. *Social Science Computer Review*, 19(1), 7-16. <http://dx.doi.org/10.1177/089443930101900102>
- Bryce, J. (2013). The technological mediation of leisure in contemporary society. In S. Elkington & S. Gammon (Eds.), *Contemporary Perspectives in Leisure* (1st ed., pp. 123-138). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203381731>

- Bueno, F., Munive, E. Y., & Martín, H. (2014). Protecting children in online social networks: A comparative study between Spain, Mexico and Argentina. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito*, 6(1), 31. <https://doi.org/10.4013/rechtd.2014.61.03>
- Bullock, J. G., Green, D. P., & Ha, S. E. (2010). Yes, but what's the mechanism? (don't expect an easy answer). *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(4), 550–558. <https://doi.org/10.1037/a0018933>
- Cabello-hutt, T., Cabello, P., & Claro, M. (2018). Online opportunities and risk for children and adolescents: The role of digital skills, age, gender, and parental mediation in brazil. *SAGE Journal*, 20(7), 2411-2431. <https://doi.org/10.1177/1461444817724168>
- Cáceres, M. P., Ramos, M., Santos, M. J., & Salazar, M. R. (2022). Active methodologies and ICT to prevent bullying. Main study background and contributions. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (18), 151-169. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5222>
- Callejo, J. (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel Practicum.
- Callejo, J., Del Val, C., Gutiérrez, J., y Viedma, A. (2009). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Callejo, M. J., y Gutiérrez, J. (2012). Máquinas de comunicar, máquinas de producir la adolescencia. En M. J. Callejo, y J. Gutiérrez (Coords.), *Adolescencia entre pantallas: los jóvenes en el sistema de comunicación* (pp.109-137). Gedisa Editorial.
- Camerini, A. L., Schulz, P. J., & Jeannet, A.-M. (2018). The social inequalities of internet access, its use, and the impact on children's academic performance: Evidence from a longitudinal study in Switzerland. *New Media & Society*, 20(7), 2489–2508. <https://doi.org/10.1177/1461444817725918>

- Cárdenas, A., y Schnettler, E. (2015). Reflexiones en torno a las competencias parentales: una propuesta de definición. *Revista chilena de derecho y ciencia política*, 6(1), 35-51. <https://doi.org/10.7770/RCHDYCP-V6N1-ART887>
- Cardinal, R. N., & Aitken, M. R. (2013). *ANOVA for the behavioral sciences researcher*. Psychology Press.
- Carrero, V., Soriano, R. M., y Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada grounded theory* (Vol. 37). CIS.
- Carvalho, J., Francisco, R., & Relvas, A. P. (2015). Family functioning and information and communication technologies: How do they relate? A literature review. *Computers in Human Behavior*, 45, 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.037>
- Casarin, M. (2018). *En torno a las ideas de Manuel Castells: discusiones en la era de la información*. Centro de Estudios Avanzados.
- Castells, M. (2000). *End of millennium* (2nd ed.). Blackwell.
- Castells, M. (2023). The network society revisited. *American Behavioral Scientist*, 67(7), 940-946.
- Castro-Martínez, A., Pérez-Ordóñez, C., y Torres-Martín, J. L. (2020). Eventos musicales online durante la crisis de la COVID-19 en España. Análisis de festivales en redes sociales y de sus estrategias de comunicación. *Hipertext. net*, (21), 41-56. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2020.i21.04>
- Cervigón-Carrasco, V., García, C., Ballester-Arnal, R., Giménez-García, C., & Castro-Calvo, J. (2022). Videogames use and time estimation: Are there differences based on gender? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 399-406. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2396/2076>
- Çetinkaya, L., & Sütçü, S. S. (2016). Parents' restrictions on their children's use of information technologies and their reasons from the perspective of their children.

Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 7(1), 79-116.
<https://doi.org/10.17569/tojqi.58102>.

Cheung, Y., Mui, K., & Chen, H. (2015). Internet supervision and parenting in the digital age: the case of Shanghai. *The Open Family Studies Journal*, 7(1).
<https://benthamopen.com/contents/pdf/TOFAMSJ/TOFAMSJ-7-112.pdf>

Chin, W.W. (1998). *Modern methods for business research*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Chiribuca, D., & Teodorescu, A. (2020). Digital Leisure in Later Life: Facebook Use among Romanian Senior Citizens. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 69, 156-175. <https://www.doi.org/10.33788/rcis.69.10>

Chiu, L. K., & Kayat, K. (2010). Psychological determinants of leisure time physical activity participation among public university students in Malaysia. *ASEAN Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 2(2), 33-45.
http://journalarticle.ukm.my/1500/1/2-_Lim_Khong_ChIU_1_2.pdf

Chiu-Ju. C. (2019). Relationship between internet behaviors and social engagement in middle-aged and older adults in Taiwan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 416. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030416>

Churchill, S. L., Clark, V. L. P., Prochaska-Cue, K., Creswell, J. W., & Ontai-Grzebik, L. (2007). How rural low-income families have fun: A grounded theory study. *Journal of Leisure*, 39, 271–294.
<https://www.doi.org/10.1080/00222216.2007.11950108>

Ciranka, S., & van den Bos, W. (2021). Adolescent risk-taking in the context of exploration and social influence. *Developmental Review*, 61.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100979>

Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323–343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic Press.

- Colzato, L.S., van den Wildenberg, W.P.M., Zmigrod, S., & Hommel, B. (2013). Action video gaming and cognitive control: Playing first person shooter games is associated with improvement in working memory but not action inhibition. *Psychol Res.* 77(2), 234–239. <https://doi.org/10.1007/s00426-012-0415-2>
- Comisión Europea. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. <https://europa.eu/!cKrmj6>
- Connell, S. L., Lauricella, A. R., & 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>
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec 19*. <http://www.coe.int/t/dg3/youthfamily>
- Cooper, J. (2006). The digital divide: The special case of gender. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 320–334. <https://www.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00185.x>
- Correa, T. (2010). The participation divide among “online experts”: Experience, skills and psychological factors as predictors of college students' web content creation. *Journal of computer-mediated communication*, 16(1), 71-92. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2010.01532.x>
- Correa, T. (2014). Bottom-up technology transmission within families: Exploring how youths influence their parents' digital media use with dyadic data. *Journal of communication*, 64(1), 103-124. <https://www.doi.org/10.1111/jcom.12067>
- Correa, T. (2015). The power of youth: How the bottom-up technology transmission from children to parents is related to digital (in) equality. *International Journal of Communication*, 9, 1163–1186. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/2393/1365>
- Correa, T. (2016a). Acquiring a new technology at home: A parent-child study about youths' influence on digital media adoption in a family. *Journal of Broadcasting*

& *Electronic Media*, 60(1), 123-139.
<https://www.doi.org/10.1080/08838151.2015.1127238>

Correa, T. (2016b). Digital skills and social media use: how Internet skills are related to different types of Facebook use among ‘digital natives’. *Information, communication & society*, 19(8), 1095-1107.
<https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1084023>

Correa, T., Straubhaar, J. D., Chen, W. & Spence, J. (2015). Brokering new technologies: The role of children in their parents’ usage of the Internet. *New Media & Society*, 17(4), 483-500. <https://www.doi.org/10.1177%2F1461444813506975>

Costa, L., & Veloso, A. (2016). Being (grand) players: review of digital games and their potential to enhance intergenerational interactions. *Journal of Intergenerational Relationships*, 14(1), 43-59. <https://doi.org/10.1080/15350770.2016.1138273>

Coyne S. M., Padilla-Walker L. M., Fraser A. M., Fellows K., & Day R. D. (2014). “Media time= family time” positive media use in families with adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 29(5), 663–688.
<https://doi.org/10.1177/0743558414538316>

Craig, L. (2006). Does father care mean fathers share? A comparison of who mothers and fathers in intact families spend time with children. *Gender & Society*, 20(2), 259-281. <https://doi.org/10.1177/0891243205285212>

Creswell, J., & Plano C. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.

Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir (Flow): Una psicología de la Felicidad*. Editorial Kairós.

Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Universidad de Deusto.

Cuenca, M. (2013). Ocio valioso en tiempos de crisis. En S. Torío, O. García, J.V. Peña, y C.M. Fernández (Coords.), *La crisis y el Estado del Bienestar: la respuesta de la Pedagogía Social* (pp. 5-20). Ediciones de la Universidad de Oviedo.

- Cuenca, M., y Goytia, A. (2012). Ocio experiencial: antecedentes y características. *Arbor*, 188(754), 265-281. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2001>
- Curran, P. J., West, S., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 16–29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>
- Dahl, R., Suleiman, A., Luna, B., Choudhury, S., Noble, K., Lupien, S. J., Ward, E., Tang, Y., & Uncapher, M. R. (2017). *The Adolescent Brain: A second window to opportunity*. Unicef for every child. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5746>
- Dale, G., & Shawn, C. (2017). The changing face of video games and video gamers: Future directions in the scientific study of video game play and cognitive performance. *Journal of Cognitive Enhancement*, 1, 280-294. <https://doi.org/10.1007/s41465-017-0015-6>
- Davies, C. (2011). Digitally strategic: How young people respond to parental views about the use of technology for learning in the home. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 324-335. <https://www.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00427.x>
- De la Hera, T., Loos, E., Simons, M., & Blom, J. (2017). Benefits and factors influencing the design of intergenerational digital games: a systematic literature review. *Societies*, 7(3), 18. <https://doi.org/10.3390/soc7030018>
- De Sanctis, F., Distefano, M.J., & Mongelo, M.C. (2017). Positive and Negative Effects in the Psychology of Videogames. *Acta Psiquiatrica y Psicologica de America Latina*, 63(2), 115-131.
- del Barrio, A., & Ruiz, I. (2014). Los adolescentes y el uso de las redes sociales. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 571–576. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.537>

- Deng, J., Walker, G. J., & Swinnerton, G. (2005). Leisure attitudes: A comparison between Chinese in Canada and Anglo-Canadians. *Leisure/Loisir*, 29(2), 239-273. <https://doi.org/0.1080/14927713.2005.965133>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- DeVillis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Di Silvestre, C. (2008). *Metodología cuantitativa versus metodología cualitativa y los diseños de investigación mixtos: conceptos fundamentales*. ANACEM.
- Díaz, G. (2005). Los Grupos Focales, su utilidad para el médico de familia. *Revista Cubana Medicina General Integral*, 21(3), 1-9.
- Dienlin T., Masur P. K., & Trepte S. (2017). Reinforcement or displacement? The reciprocity of FtF, IM, and SNS communication and their effects on loneliness and life satisfaction. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(2), 71–87. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12183>
- Dralega, C. A., Seddighi, G., Corneliussen, H. G., & Prøitz, L. (2019). From helicopter parenting to co-piloting: Models for regulating video gaming among immigrant youth in Norway. In Ø. Helgeen, R. Glavee-Geo, G. Mustafa, E. Nettet, & P. Rice (Eds.), *Modeller: Fjordantologien 2019* [Models: Fjord anthology 2019] (pp. 223–241). Idunn. <https://doi.org/10.18261/9788215034393-2019-10>
- Dridea, C., & Sztruten, G. (2010). Free time-the major factor of influence for leisure. *Romanian Economic and Business Review*, 5(1), 208. <https://core.ac.uk/download/pdf/6678167.pdf>
- Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Editorial Estela, S.A.
- Earley, V., Fairbrother, H., & Curtis, P. (2019). Displaying good fathering through the construction of physical activity as intimate practice. *Families, Relationships and Societies*, 8(2), 213-229. <https://doi.org/10.1332/204674318X15213675247903>
- Eastin, M. S., & LaRose, R. (2000). Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide. *Journal of computer-mediated communication*, 6(1). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2000.tb00110.x>

- Eastin, M. S., Greenberg, B. S., & Hofschire, L. (2006). Parenting the internet. *Journal of communication*, 56(3), 486-504. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00297.x>
- Echeverría, J. (1999) *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Destino.
- Eklund, L. (2015). Playing video games together with others: Differences in gaming with family, friends and strangers. *Journal of Gaming & Virtual Worlds*, 7(3), 259-277. https://doi.org/10.1386/jgvw.7.3.259_1
- Elosua P. O., y Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para Escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8747>
- Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C., & Patton, D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, 35, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.06.004>
- Entertainment Software Association. (2020). *2020 Essential Facts About the Video Game Industry*. <https://www.theesa.com/resource/2020-essential-facts/>
- Entertainment Software Association. (2022). *Essential Facts 2020. About the computer and videogame industry*. <https://www.theesa.com/wp-content/uploads/2022/06/2022-Essential-Facts-About-the-Video-Game-Industry.pdf>
- Erickson, L., Wisniewski, P., Xu, H., Carroll, J. M., Rosson, M. B., & Perkins, D. F. (2016). The boundaries between: Parental involvement in a teen's online world. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 67(6), 1384–1403. <https://doi.org/10.1002/asi.23450>
- Escobar, J., y Bonilla-Jimenez, F. I. (2017). *Grupos Focales: una guía conceptual y metodológica*. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/957/1/Gupos%20focales%20una%20gu%C3%ada%20conceptual%20y%20metodol%C3%B3gica.pdf>

- Etura-Hernández, D., Gutiérrez-Sanz, V., y Gómez-García, S. (2022). Construcción de identidades y videojuegos: análisis político y cultural de jugadores adolescentes de Fortnite. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 65, 209-235. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.92902>
- Eynon, R., & Helsper, E. (2015). Family dynamics and internet use in Britain: What role do children play in adults' engagement with the internet? *Information, Communication & Society*, 18(2), 156-171. <https://www.doi.org/10.1080/1369118X.2014.942344>
- Falk, R.F., & Miller, N.B. (1992). *A Primer for Soft Modeling* (1st edition.). Univ of Akron Pr.
- Fang, J., Zhang, M. Q., & Qiu, H. Z. (2012). Mediation analysis and effect size measurement: retrospect and prospect. *Psychological Development and Education*, 28(1), 105-111.
- Fernández, E. G. (2022). Consideración del acceso a internet como un Derecho Humano: avances y perspectivas. *Anales De La Facultad De Ciencias Juridicas Y Sociales De La Universidad Nacional De La Plata*, 19(52), 117. <https://doi.org/10.24215/25916386e117>
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., y Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 44, 113-120. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-12>.
- Fernández-Muñoz, J. J., & García-González, J. M. G. (2017). El análisis de mediación a través de la macro/interfaz Process para SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 79-88. <http://doi.org/10.1344/reire2017.10.218109>
- Fidan, A., Güneş, H., & Karakus, T. (2021). Investigating the digital parenting behaviors of parents on children's digital game play. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 833-857. <https://doi.org/10.14812/cuefd.933215>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª ed.). Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol.1). Ediciones Morata.
- Flora D. B., y Curran P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological methods*, 9, 466-491. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1082-989X.9.4.466>
- Foucault, M., & Miskowiec, J. (1986). Of other spaces. *diacritics*, 16(1), 22-27. <https://doi.org/10.2307/464648>
- Freeman, T. (2006). ‘Best practice’ in focus group research: making sense of different views. *Journal of advanced nursing*, 56(5), 491-497. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.04043.x>
- Freire, T., & Fonte, C. (2007). Escala de atitudes face ao lazer. *Paidéia*, 17(36), 79–87. <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a08.pdf>
- Freshwater, D., & Cahill, J. (2013). Paradigms Lost and Paradigms Regained. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(1) 3–5. <https://doi.org/10.1177/1558689812471276>
- Fundación Telefónica. (2019). *Sociedad Digital en España 2019*. Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. U.
- Fundación Telefónica. (2021). *Sociedad Digital en España. El año en que todo cambió*. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/sociedad-de-la-informacion/>
- Fundación Telefónica. (2022). *Sociedad Digital en España 2022*. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/sociedad-digital-en-espana-2022/760/#close>
- Fundación Telefónica. (2023). *Informe Sociedad Digital en España*. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/sociedad-de-la-informacion/2023/>

- Galperin, H., & Arcidiacono, M. (2019). Learning from or leaning on? The impact of children on internet use by adults. *New Media & Society*, 21(2), 483-506. <https://www.doi.org/10.1177%2F1461444818799996>
- Galzacorta, M. A., Blanco, A. V., y Gutiérrez, E. A. (2014). Jóvenes conectados: una aproximación al ocio digital de los jóvenes españoles. *Communication Papers*, 3(04), 52-68.
- García, M. M., y Mateo, I. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Aten Primaria*, 25(3), 181-186.
- García-Faroldi, L. (2022). Desigualdad digital en España: La adopción diferenciada de los usos beneficiosos de internet (2017-2019). *Revista de estudios regionales*, 124, 73-100. pdf-articulo-2632.pdf (revistaestudiosregionales.com)
- García-Naveira, A., Juménez, M., Teruel, B., & Suárez, A. (2018). Beneficios cognitivos, psicológicos y personales del uso de los videojuegos y esports: una revisión. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 3(2), 1-14. <https://doi.org/105093/rpadef2018a15>
- Garmendia, M. S., Martínez, G., Larrañaga, N., Jiménez, E., Karrera, I., Casado, M. Á., & Garitaonandia, C. (2019) *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*. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/49633/informe-eu-kids-online-mediacion.pdf?sequence=1>
- Gentile, D. A., Nathanson, A. I., Rasmussen, E. E., Reimer, R. A., & Walsh, D. A. (2012). Do you see what I see? Parent and child reports of parental monitoring of media. *Family Relations*, 61(3), 470–487. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00709.x>
- Geser, H. (2006). *Are girls (even) more addicted? Some gender patterns of cell phone usage*. http://socio.ch/mobile/t_geser3.pdf
- Gil, E. D., y Alemán, P. F. (2023a). La tecnología digital en las competencias parentales. En F. Alcántud-Marín, Y. Alonso-Esteban, C. Berenguer, M.J. Cantero, J.C.

- Meléndez, A. R. Moliner, B. Rosello, M. Sánchez, P. Sancho, E. Satorres, N. Senent-Capuz, M. Soriano-Ferrer, P. Viguer, y A. Ygual (Eds.), *Bienestar Psicológico y Digitalización: El gran reto de la Psicología hoy* (pp. 1388-1397). Editorial DYKINSON, S.L. ISBN: 978-84-1170-366-6
- Gil, E. D., y Alemán, P. F. (2023b). Percepción de los progenitores sobre el uso de la tecnología digital en la familia. En F. Alcantud-Marín, Y. Alonso-Esteban, C. Berenguer, M.J. Cantero, J.C. Meléndez, A. R. Moliner, B. Rosello, M. Sánchez, P. Sancho, E. Satorres, N. Senent-Capuz, M. Soriano-Ferrer, P. Viguer, y A. Ygual (Eds.), *Bienestar Psicológico y Digitalización: El gran reto de la Psicología hoy* (pp. 1378-1387). Editorial DYKINSON, S.L. ISBN: 978-84-1170-366-6
- Gil, E. D., Álamo-Muñoz, A., Cruz-Sosa, M.M., y Castellano-Díaz, R.F. (2021). Perfil de los padres y las madres que usan las TIC para ocio digital. En J.M. Palomares, (Ed.), *Avances en Ciencias de la Educación*, vol.1. (p.238). ISBN: 978-84-1377-850-1
- Gil, E. D., Alemán, P. F., y Martín, J. C. (2023). Perceptions of Digital Leisure among Parents with Adolescents. *Leisure Sciences*, 1-17. <https://www.tandfonline.com/eprint/YABEN5UMSXEPTMNPQUQR/full?target=10.1080/01490400.2023.2281561>
- Gil, E. D., Alemán, P. F., Martín, J. C., y Castellano-Díaz, R. (2022a). Supervisión del ocio digital: adaptación y validación en la escala de Supervisión Parental. En M.P. Bermúdez y M. Guillot-Valdés (Ed.), *International Handbook for the Advancement of Science* (1º ed., Vol. 1). Thomson Reuters. ISBN: 978-84-1390-872-4. https://proview.thomsonreuters.com/launchapp/title/aranz/monografias/255257473/v1/document/x102_Capitulo101.xhtml/
- Gil, E. D., Alemán, P., Quintana, J. C., & Santana, J. (2022b). The role of digital leisure in family context with adolescents: A systematic review. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review/Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 11(2), 327-346. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.3376>

- Gil, E.D., Alemán, P. F., & Martín, J.C. (s.f.a). Impact of digital technology on family life and leisure activities: An approach from families with adolescents. *Loisir et Société / Society & Leisure*. En prensa.
- Gil, E.D., Martín, J.C., y Alemán, P. F. (2022c). Determinantes sociodemográficos de padres y madres en el uso de las TIC: Actividades de ocio digital y tareas administrativas-laborales. En L. Pérez, y R. Martínez, (Coords.), *Actas II Congreso anual Internacional de estudiantes de doctorado (CAIED)* (pp.473) ISBN: 978-84-18177-27-9. <https://editorial.umh.es/2022/09/08/actas-del-segundo-congreso-anual-internacional-de-estudiantes-de-doctorado-de-la-universidad-miguel-hernandez-de-elche-caied/>
- Gil, E.D., Martín, J.C., y Alemán, P. F. (s.f.b). El acceso a la tecnología digital por parte de las familias con hijos/as adolescente. *Actas III Congreso anual Internacional de estudiantes de doctorado (CAIED)*. En prensa.
- Gil-Calvo, E. (1995). Elogio del ocio. *Temas para el debate*, 9(10) 26-29.
- Gil-García, E.D., Alemán-Ramos, P. F., y Martín-Quintana, J. C. (2023). Tecnología digital y ocio universitario: Explorando el acceso, uso y actitud de los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 22(2), 83-99. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.2.83>
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Emergence vs forcing: Basics of Grounded Theory Analysis*. Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Glatz, T., Crowe, E., & Buchanan, C. (2018). Internet-specific parental self-efficacy: Developmental differences and links to Internet-specific mediation. *Computers in Human Behavior*, 84, 8–17. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.014>

- Gómez, D. A. (2019). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación por universitarios mayas en un contexto de brecha digital en México. *Región y sociedad*, 31. <https://doi.org/10.22198/rys2019/31/1130>
- Gómez, P., Harris, S. K., Barreiro, C., Isorna, M., & Rial, A. (2017). Profiles of Internet use and parental involvement, and rates of online risks and problematic Internet use among Spanish adolescents. *Computers in Human Behavior*, 75, 826-833. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.027>
- Gong, H., & Piller, Y. (2018). Differences in parental involvement and perception of video games: A pilot study on American-born and immigrant parents. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(3), 785-796. <https://doi.org/10.12973/ejmste/80913>
- González, E. S. (2021). El videojuego como extensión de la existencia y realidades humanas. *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica*, (116), 81-108.
- González, J. L., & Ruiz, P. (2011). Quantitative versus qualitative research: methodological or ideological dichotomy? *Index de enfermería*, 20(3), 189-193. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962011000200011>
- González-Zabala, M. P., Galvis, E. A., y Sánchez, J. M. (2015). Identificación de factores que afectan el desarrollo de la inclusión digital. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 175-191. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/623/1158>
- Grande, M., Cañón, R., y Cantón, I. (2016). Tecnologías de la información y la comunicación: evolución del concepto y características. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (6), 218-230. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1703>
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- Grazia, S. (1962). *Of time, work, and leisure*. The Twentieth Century Fund.

- Grotjahn, R. (1987). On the methodological basis of introspective methods. In C. Faerch, & G. Kasper (Eds), *Introspection in second language research*. Multilingual Matters.
- Guizardi, M. (2020). El cuidadómetro fronterizo: Sobrecarga femenina y estrategias de movilidad en la Triple Frontera del Paraná. *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, 17. <https://doi.org/10.1590/1809-43412020v17d700>
- Gür, D., & Türel, Y. K. (2022). Parenting in the digital age: Attitudes, controls and limitations regarding children's use of ICT. *Computers & Education*, 183. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104504>
- Gutiérrez, E. A., Florido, I. R., & Blanco, A. V. (2013). El ocio digital como recurso para el aprendizaje, la socialización y la generación de capital social. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 6(2), 196-209. <https://revistas.uv.es/index.php/RASE/article/view/8354>
- Haddon, L. (2006). The contribution of domestication research to in-home computing and media consumption. *The Information Society*, 22(4), 195–203 <https://doi.org/10.1080/01972240600791325>
- Haenens, L., Vandoninck, S., & Donoso, V. (2013). *How to cope and build online resilience? EU Kids Online*. [http://eprints.lse.ac.uk/48115/1/How to cope and build online resilience %28lsero%29.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/48115/1/How_to_cope_and_build_online_resilience_%28lsero%29.pdf)
- Haight, M., Quan-Haase, A., & Corbett, B.A. (2014). Revisiting the digital divide in Canada: the impact of demographic factors on access to the internet, level of online activity, and social networking site usage. *Information, Communication and Society*, 1(4), 503-519. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.891633>.
- Hall J. A., Kearney M. W., & Xing C. (2018). Two tests of social displacement through social media use. *Information, Communication & Society*, 22(10), 1396–1413. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1430162>
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social indicators research*, 45(1), 153-171. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1006941729637>

- Hammersley, M. (2012). Transcription of speech. In S. Delamont (Ed.). *Handbook of qualitative research in education* (pp. 439-445). Edward Elgar Publishing.
- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4).
<https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/download/942/864?inline=1>
- Hargittai, E. (2021). Introduction to the handbook of digital Inequality. In *Handbook of digital inequality* (pp.1–6). Edward Elgar Publishing.
- Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in Actual and Perceived Online Skills: The Role of Gender. *Social science quarterly*, 87(2), 432-448.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x>
- Hargittai, E., Piper, A. M., & Morris, M. R. (2019). From internet access to internet skills: digital inequality among older adults. *Universal Access in the Information Society*, 18(4), 881-890. <https://doi.org/10.1007/s10209-018-0617-5>
- Hart, R., Bober, M., & Pine, K. (2008). *Learning in the family: parental engagement in children's learning with technology*. Intuitive Media Research Services.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach* (2 ed.). The Guilford Press.
- Hefner, D., Knop, K., Schmitt, S., & Vorderer, P. (2019). Rules? Role Model? Relationship? The impact of parents on their children's problematic mobile phone involvement. *Media Psychology*, 22(1), 82–108.
<https://doi.org/10.1080/15213269.2018.1433544>
- Heintzman, P. (2013). Defining leisure. In R. McCarville, & K. MacKay (Eds.), *Leisure for Canadians*, (2nd ed., pp. 3-14). Venture Publishing, Inc.
- Helsper, E., van Deursen, A., & Eynon, R. (2015). *Tangible outcomes of internet use: from digital skills to tangible outcomes*. Oxford Internet Institute.
- Hernández, A., Hidalgo, M. D., Hambleton, R. K., & Gómez, J. (2020). International test commission guidelines for test adaptation: A criterion checklist. *Psicothema*, 32(3), 390-398. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.306>

- Hernández, M. Á., Álvarez, J. S., & Belmonte, M. L. (2022). Ocio familiar en tiempos de confinamiento: construcción y validación de un instrumento. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-21. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.4792>
- Hernández, M. Á., López, P., & Sánchez, S. (2014). La comunicación en la familia a través de las TIC: percepción de los adolescentes. *Pulso: revista de educación*, (37), 35-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4954346>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). Editorial Mc Graw-Hill.
- Hernando, Á., Oliva, A., & Pertegal, M. Á. (2013). Gender differences in adolescents' lifestyles. *Psychosocial intervention*, 22(1), 15-23. <https://doi.org/10.5093/in2013a3>
- Hidalgo, A., Gabaly, S., Morales-Alonso, G., & Urueña, A. (2020). The digital divide in light of sustainable development: An approach through advanced machine learning techniques. *Technological forecasting and social change*, 150, <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121359>
- Hodge, C. J., Zabriskie, R. B., Fellingham, G., Coyne, S., Lundberg, N. R., Padilla-Walker, L. M., & Day, R. D. (2012). The relationship between media in the home and family functioning in context of leisure. *Journal of Leisure Research*, 44(3), 285–307. <https://doi.org/10.1080/00222216.2012.11950266>
- Hodge, C., Bocarro, J. N., Henderson, K. A., Zabriskie, R., Parcel, T. L., & Kanters, M. A. (2015). Family leisure: An integrative review of research from select journals. *Journal of Leisure Research*, 47(5), 577-600. <https://doi.org/10.18666/jlr-2015-v47-i5-5705>
- Hofferth, S. L. (2006). Residential father family type and child well-being: Investment versus selection. *Demography*, 43(1), 53-77. <https://doi.org/10.1353/dem.2006.0006>
- Hood, M., & Duffy, A. (2018). Understanding the relationship between cyber-victimisation and cyber-bullying on Social Network Sites: The role of

- moderating factors. *Personality and Individual Differences*, 133, 103–108. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.004>
- Hootsuite & We Are Social. (2015). *Digital 2015: Global overview report*. <https://datareportal.com/reports/digital-2015-global-digital-overview>
- Hootsuite & We Are Social. (2021). *Digital 2021. Global Overview Report*. <https://www.hootsuite.com/es/pages/digital-trends-2021>
- Hornberger, L. B., Zabriskie, R. B., & Freeman, P. (2010). Contributions of family leisure to family functioning among single-parent families. *Leisure Sciences*, 32(2), 143–161. <https://doi.org/10.1080/01490400903547153>
- Hsieh, C. M. (1998). *Leisure attitudes, motivation, participation, and satisfaction: Test of a model of leisure behavior*. Indiana University.
- Hughes, R., & Hans, J. D. (2001). Computers, the Internet, and families: A review of the role new technology plays in family life. *Journal of Family Issues*, 22(6), 776–790. <https://doi.org/10.1177/019251301022006006>
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio*. La Crujía.
- Iglesias-Caride, G., Domínguez-Alonso, J., & González-Rodríguez, R. (2022). Influencia del género y la edad en el uso de los videojuegos en la población adolescente. *Psychology, Society & Education*, 14(2). <https://doi.org/10.21071/psy.e.v14i2.14267>
- Ihmeideh, F.M., & Shawareb, A. A. (2014). The association between Internet parenting styles and children's use of the Internet at home. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(4), 411–425. <https://doi.org/10.1080/02568543.2014.944723>
- Índice de Economía y Sociedad Digital. (2021). *Ficha DESI de España*. https://administracionelectronica.gob.es/pae_Home/pae_OBSAE/Posicionamiento-Internacional/Comision_Europea_OBSAE/Indice-de-Economia-y-Sociedad-Digital-DESI-.html

- Índice de Economía y Sociedad Digital. (2022). *Digital Economy and Society Index (DESI) 2022*. Spain. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/digital-economy-and-society-index-desi-2022>
- Indriana, T., Anti, F. F., Fakhrunnisa, C., & Aras, M. (2023). Millennial parents' perception of parenting style through instagram and whatsapp social media in Indonesia. *Journal of theoretical and applied information technology*, 101(7).
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Equipamiento y uso de las TIC en los hogares. Año 2019*. https://ine.es/prensa/tich_2019.pdf
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Equipamiento y uso de las TIC en los hogares. Año 2020*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608
- Instituto Nacional de Estadística. (2022). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares 2022*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608
- Iso-Ahola, S. E., & Baumeister, R. F. (2023). Leisure and meaning in life. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1074649>
- Ito, M., Horst, H. A., Bittanti, M., Herr Stephenson, B., Lange, P. G., Pascoe, C. J., & Robinson, L. (2009). *Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project*. The MIT Press.
- Jeffery, C. P. (2020). Parenting in the digital age: Between socio-biological and socio-technological development. *New Media and Society*, 23(5) 1–22. <https://doi.org/10.1177/1461444820908606>
- Jiow, H. J., Lim, S. S., & Lin, J. (2017). Level up! Refreshing parental mediation theory for our digital media landscape. *Communication Theory*, 27, 309–328. <https://doi.org/10.1111/comt.12109>

- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher* 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X033007014>
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Towards a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*. 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177%2F1558689806298224>
- Jubany, J. (2017). *¿Hiperconectados? Educarnos en un mundo digital*. Lectio Ediciones.
- Juniu, S. (2009). The transformation of leisure. *Leisure/Loisir*, 33(2), 463-478. <https://doi.org/10.1080/14927713.2009.9651449>
- Kaiser, F. (1970). A second-generation little jiffy. *Psychometrika*, 35, 401–415.
- Kalmus, V., Sukk, M., & So, K. (2022). Towards more active parenting: Trends in parental mediation of children's internet use in European countries. *Children & Society*, 00, 1–17. <https://doi.org/10.1111/chso.12553>
- Kaşıkcı, D.N., Çağiltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E., & Ogan, C. (2014). Internet habits and safe internet use of children in Turkey and Europe. *Education Sciences*, 39(171), 230–243.
- Katz, V. (2014). Children as brokers of their immigrant families' health-care connections. *Social Problem*, 61(2), 194–215. <https://www.doi.org/10.1525/sp.2014.12026>
- Katz, V. S. (2010). How children of immigrants use media to connect their families with the community. *Journal of Children and Media*, 4(3), 28–315. <https://www.doi.org/10.1080/17482798.2010.486136>
- Kaufman, D., Sauv e, L., Renaud, L., Sixsmith, A., & Mortenson, B. (2016). Older adults' digital gameplay: Patterns, benefits, and challenges. *Simulation & Gaming*, 47(4), 465-489. <https://doi.org/10.1177/1046878116645736>
- Kayany, J. M., y Yelsma, P. (2000). Efectos del desplazamiento de los medios en l nea en los concursos sociot cnicos de los hogares. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44,215–232.

- Kelly, J.R. (2000). Issues at the millennium: A global perspective. In M.C. Cabeza (Ed.), *Leisure and human development. Proposals for the 6th World Leisure Congress* (pp. 51-57). Universidad de Deusto.
- Kennedy, T. L. M., Smith A., Wells, A. T., & Wellman, B. (2008). *Networked families*. Pew Internet & American Life Project.
- Khoo, E. T., Cheok, A. D., Nguyen, T. H. D., & Pan, Z. (2008). Age invaders: social and physical inter-generational mixed reality family entertainment. *Virtual Reality, 12*(1), 3-16. <https://www.doi.org/10.1007/s10055-008-0083-0>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Konok, V., Bunford, N., & Miklósi, Á. (2020). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Children and Media, 14*(1), 91–109. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1684332>
- Kotrla, M., Varga, V., & Jelovčić, S. (2021). Digital technology use during the COVID-19 pandemic and its relations to sleep quality and life satisfaction in children and parents. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 30*(2), 249-269. <https://doi.org/10.5559/di.30.2.04>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age. *Psychological Bulletin, 140*, 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3^a ed.). Sage.
- Krueger, R.A., & Casey M.A. (2015). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (5th ed.). Sage.
- Kucirnova, N., & Sakr, M. (2015). Child-father creative text-making at home with crayons, iPad collage and PC. *Thinking Skills and Creativity*. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.05.003>

- Kuczynski, L., & Parkin, C. M. (2007). Agency and bidirectionality in socialization: Interactions, transactions, and relational dialectics. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *The handbook of socialization* (pp. 259–283). The Guilford Press.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lanigan, J. D. (2009). A sociotechnological model for family research and intervention: How information and communication technologies affect family life. *Marriage & Family Review*, 45(6-8), 587-609. <https://doi.org/10.1080/01494920903224194>
- Larrañaga, N., Martínez-Fernández, G., Olveira, R., & Garitaonandia, C. (2022). La actitud de los progenitores ante el ciberbullying que viven sus hijos e hijas. *RELIEVE*, 28(2). <http://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.24075>
- Laso, A. C., de Pablo Contreras, P., Moreno, F. J. O., & Fernández, R. V. (2011). *Código civil comentado*. Thomson Reuters-Civitas.
- Latipah, E., Kistoro, H. C. A., Hasanah, F. F., & Putranta, H. (2020). Elaborating motive and psychological impact of sharenting in millennial parents. *The Journal of Educational Research*, 8, 4807–4817. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081052>
- Lázaro, Y. (2006). Derecho al ocio. En M. Cuenca, (Coord.), *Aproximación Multidisciplinar a los Estudios de Ocio* (31, pp. 143-155). Universidad de Deusto.
- Lazo, C. M., y Gabelas, J. A. (2009). Diferencias en el consumo audiovisual y multimedia de los menores: entorno rural y urbano. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (39), 203-216. <https://raco.cat/index.php/Analisi/article/view/184496>
- Lee, M.J., Kim, M.L., & Kim, D.J. (2006). An examination of the factor structure of the leisure attitude scale with sports-leisure participants. *The Korean Journal of Physical Education*, 45(2), 77-86.
- Levin, I., & Mamlok, D. (2021). Culture and society in the digital age. *Information*, 12(2), 68. <https://doi.org/10.3390/info12020068>
- Lewis-Beck, M., Bryman, A., & Futing, L. (2004). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. SAGE Publications.

- Ley de Servicios Digitales. (2022). *DOUE-L-2022-81573 Reglamento (UE) 2022/2065 del del Parlamento Europeo y del Consejo de 19 de octubre de 2022 relativo a un mercado único de servicios digitales y por el que se modifica la Directiva 2000/31/CE (Reglamento de Servicios Digitales)*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2022-81573>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *BOE núm. 294, de 6 de diciembre de 2018*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-16673-consolidado.pdf>
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22, 1-55.
- Lim, S. S. (2018). Transcendent parenting in digitally connected families. When the technological meets the social. In G. Mascheroni, C. Ponte, & A. Jorge (Eds.), *Digital parenting the challenges for families in the digital age* (pp.31-39). Nordicom.
- Lim, S. S. (2016). Through the tablet glass: Transcendent parenting in an era of mobile media and cloud computing. *Journal of Children and Media*, 10(1), 21–29. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1121896>
- Linzer, D. A., & Lewis, J. B. (2011). poLCA: An R package for polytomous variable latent class analysis. *Journal of statistical software*, 42, 1-29. <https://doi.org/10.18637/jss.v042.i10>
- Livingstone, S. (2002). *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment*. SAGE
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190874698.001.0001>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>

- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190874698.001.0001>
- Livingstone, S., & Bober, M. (2004). *UK children go online: Surveying the experiences of young people and their parents*. <http://www.york.ac.uk/res/e-society/projects/1/UKCGOsurveyreport.pdf>
- Livingstone, S., & Byrne, J. (2018). Parenting in the digital age: The challenges of parental responsibility in comparative perspective. In G. Mascheroni, C. Ponte, & A. Jorge (Eds.), *Digital parenting: The challenges for families in the digital age* (pp. 19–30). Nordicom.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final Report*. LSE.
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media & Society* 9(4), 671–696. <https://doi.org/10.1177/1461444807080335>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2009). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: the role of online skills and internet self-efficacy. *New media & society*, 12(2), 309–329. <https://doi.org/10.1177/1461444809342697>
- Livingstone, S., Blum-Ross, A., Pavlick, J., & Ólafsson, K. (2018). *In the digital home, how do parents support their children and who supports them? Parenting for a Digital Future: Survey Report 1*. <http://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2018/02/06/in-the-digital-home>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9–16 year olds and their parents in 25 countries*. EU Kids Online Network.

- 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://www.doi.org/10.1111/jcom.12277>
- López-Sintas, J., Rojas-DeFrancisco, L., & García-Álvarez, E. (2017). Home-based digital leisure: Doing the same leisure activities, but digital. *Cogent Social Sciences*, 3(1). <https://www.doi.org/10.1080/23311886.2017.1309741>
- Lou, S.J., Shih, R.C., Liu, H.T., Guo, Y.C., & Tseng, K.H. (2010). The influences of the sixth graders' parents' Internet literacy and parenting style on Internet parenting. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(4), 173–184. <http://www.tojet.net/articles/v9i4/9417.pdf>
- Loveless, A., y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital. Creatividad. Educación. Tecnología. Sociedad*. Narcea.
- Lozano, L., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating Scales. *Methodology*, 4(2), 73-79. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.4.2.7>
- Luengo, M. (2012). Una aproximación al concepto de Sociedad Móvil: el smartphone: su expansión, funciones, usos, límites y riesgos. *Derecom*, (11), 134-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4331309>
- Lythreatis, S., Singh, S. K., & El-Kassar, A. N. (2022). The digital divide: A review and future research agenda. *Technological Forecasting and Social Change*, 175. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121359>
- MacRitchie, J., Floridou, G. A., Christensen, J., Timmers, R., & de Witte, L. (2022). The use of technology for arts-based activities in older adults living with mild cognitive impairment or dementia: A scoping review. *Dementia*, 0(0), 1-29. <https://doi.org/10.1177/14713012221127359>

- Marchenko, F. O., Matweeva, L. V., & Makhovskaya, O. I. (2016). Fathers' role in co-use of video games in Russia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 455-458. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.184>
- Maroñas, A., Martínez, R., & Varela-Garrote, L. (2018). Leisure time shared as a family: a socio-educational interpretation of the Galician situation. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (32), 71-83. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.06
- Marsh, H. W., Muthén, B., Asparouhov, T., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Morin, A. J., & Trautwein, U. (2009). Exploratory structural equation modeling, integrating CFA and EFA: Application to students' evaluations of university teaching. *Structural equation modeling*, 16(3), 439-476. <https://doi.org/10.1080/10705510903008220>
- Martelo, S., Ceballos, L. & Mejía-Gil, M. (2020). Estilos de Vida en cuanto al Ocio de las Parejas Sin Hijos vs. Nido Lleno. *Estudios de Administración*, 27(1), 49-68. <https://doi.org/10.5354/0719-0816.2020.56971>
- Martín, A. M. (2020). La brecha digital generacional. *Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, (151), 77-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7464144>
- Martín, J. C., & Rodrigo, M. J. (2013). La promoción de la Parentalidad Positiva. *Educação, Ciência e Cultura*, 18(1), 77-88. <https://doi.org/10.18316/1090>
- Martín, J. C., Alemán, J., Calcines, M. A., & Izquierdo, D. (2018). Analysis of family shared leisure time in early childhood and their relation with parental competencies. *Early Child Development and Care*, 188(11), 1580-1592. <https://www.doi.org/10.1080/03004430.2018.1499097>
- Martín, J. C., Cabrera, E., León, J., & Rodrigo, M. J. (2013). La Escala de Competencia y Resiliencia Parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 886-896. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.150981>
- Martín, J.C., Alemán, J., Marchena, R., y Santana, R. (2015). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 246-263.

- Martín-Criado, J. M., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Parental supervision: Predictive variables of positive involvement in cyberbullying prevention. *International journal of environmental research and public health*, 18(4), 1562. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041562>
- Mascheroni, D., & 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>
- Masuda, Y. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Tecnos.
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes profesionales* [Tesis de grado]. México
- McCabe, S. (2015). Family leisure, opening a window on the meaning of family. *Annals of Leisure Research*, 18(2), 175-179. <https://doi.org/10.1080/11745398.2015.1063748>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum.
- McDonald, R. P. (2000). A basis for multidimensional item response theory. *Applied Psychological Measurement*, 24(2), 99-114. <https://doi.org/10.1177/01466210022031552>
- McDool, E., Powell, P., Roberts, J., & Taylor, K. (2020). The internet and children's psychological wellbeing. *Journal of health economics*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2019.102274>
- McLuhan, M. (1962). *La galaxia Gutenberg: Génesis del homo typographicus*. Círculo de lectores.
- Medina, R. T., Carranza, I. G., y Sánchez, A. I. (2021). El tiempo libre y la recreación en la adolescencia durante el confinamiento por COVID-19. *Revista científica Olimpia*, 18(1), 279-293.
- Méndez, A. M., y Dávila, C. B. (2012). Jóvenes y videojuegos: preocupaciones y vivencias. Un análisis de las prácticas cotidianas al videojugar. *Revista argentina*

de estudios de juventud, (5).
<https://www.perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1503>

Méndez, M.P., Méndez, M., y Peñaloza, R. (2020). Escala de conductas parentales ante el uso de la tecnología. *Acta de Investigación Psicológica*, 10(2), 114-124.
<https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2020.2.351>

Mina-Quiñónez, T. I. (2022). Digitalización en el Mercado Laboral y sus Efectos Post Pandemia. *Polo del Conocimiento*, 7(5), 1630-1649.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4051>

Mitchell, K. J., Finkelhor, D., & Wolak, J. (2005). Protecting youth online: Family use of filtering and blocking software. *Child abuse & neglect*, 29(7), 753-765.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.05.008>

Modecki, K. L., Goldberg, R. E., Wisniewski, P., & Orben, A. (2022). What is digital parenting? A systematic review of past measurement and blueprint for the future. *Perspectives on Psychological Science*, 17(6), 1673-1691
<https://doi.org/10.1177/17456916211072458>

Moghadam, M. B. (2011). Exploring relationship of personality's models and constructs of leisure. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 8(2), 530-535.
https://www.researchgate.net/profile/M-Moghadam-4/publication/268258934_Exploring_Relationship_of_Personality%27s_Models_and_Constructs_of_Leisure/links/54be1be80cf27c8f2814de33/Exploring-Relationship-of-Personalitys-Models-and-Constructs-of-Leisure.pdf

Moguillansky, M. (2021). La cultura en pandemia: de las políticas culturales a las transformaciones del sector cultural. *Ciudadánías. Revista de políticas sociales urbanas*, (8).
<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/article/view/1127>

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2009). Reprint—preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Physical therapy*, 89(9), 873-880. <https://doi.org/10.1093/ptj/89.9.873>

- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews*, 4(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Mojica, W. F., Ramos, O. L., Gómez, A. F., & Sandoval, A. C. (2021). Los videojuegos: una herramienta lúdica en la salud mental de adultos mayores. *REDIIS/Revista de Investigación e Innovación en Salud*, 4, 152-161. <https://doi.org/10.23850/rediis.v4i4.3673>
- Mukherjee, U. (2020). Navigating children's screen-time at home: narratives of childing and parenting within the familial generational structure. *Children's Geographies*, 19(6), 1-13. <https://www.doi.org/10.1080/14733285.2020.1862758>
- Mullan, K., & Chatzitheochari, S. (2019). Changing times together? A time-diary analysis of family time in the digital age in the United Kingdom. *Family Relations*, 81(4), 795–811. <https://doi.org/10.1111/jomf.12564>
- Munné, F. (1992). *Psicosociología del tiempo libre: Un enfoque crítico*. Editorial Trill.
- Muñoz, F. (2014). *¿Qué opinan los padres en cuanto al uso de la Tecnología Digital en la educación?* <https://emtic.educarex.es/inscripcion-en-el-mapa-de-innovacion-tic/222-emtic/general/2221-que-opinan-los-padres-en-cuanto-al-uso-de-la-tecnologia-digital-en-el-aula>
- Musick, G., Freeman, G., & McNeese, N. J. (2021). Gaming as family time: Digital game co-play in modern parent-child relationships. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 5(CHI PLAY), 1-25. <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3474678>
- Muthén, L.K., & Muthén B.O. (1998/2010). *Mplus User Guide. Sixth Edition*. CA: Muthén y Muthén.
- Myers, G. (1998) Displaying opinions: topics and disagreement in focus groups. *Language in Society*, 27 (1), 85-111. <https://doi.org/10.1017/S0047404500019734>

- Nagy, B., Kutrovátz, K., Király, G., & Rakovics, M. (2023). Parental mediation in the age of mobile technology. *Children & Society, 37*(2), 424-451. <https://doi.org/10.1111/chso.12599>
- Navajas, A. (2016). *Ocio compartido en familia: implicaciones prácticas dentro del Sistema de Protección a la Infancia ya la Adolescencia* (Tesis Doctoral). Universidad de Lleida.
- Navarro, J.L., Fletcher, A., & Jensen, M. (2022). A bifactor model of US Parents' attitudes regarding mediation for the digital age. *Journal of Children and Media, 17*-36. <https://doi.org/10.1080/17482798.2022.2123012>
- Nelissen, S., & Van den Bulck, J. (2018). When digital natives instruct digital immigrants: active guidance of parental media use by children and conflict in the family. *Information, Communication & Society, 21*(3), 375-387. <https://www.doi.org/10.1080/1369118X.2017.1281993>
- Nelissen, S., Kuczynski, L., Coenen, L., & Van den Bulck, J. (2019). Bidirectional socialization: an actor-partner interdependence model of internet self-efficacy and digital media influence between parents and children. *Communication Research, 46*(8), 1145-1170. <https://doi.org/10.1177%2F0093650219852857>
- Neulinger, J. (1974). *The psychology of leisure: Research approaches to the study of leisure*. Springfield.
- Neulinger, J. (1981). *To leisure: An introduction*. Allyn and Bacon, INC.
- Nikken, P., & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's video game playing: A comparison of the reports by parents and children. *Learning, Media & Technology, 31*, 181-202. <https://doi.org/10.1080/17439880600756803>
- Nikken, P. (2017). Implications of low or high media use among parents for young children's media use. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 11*(3). <https://doi.org/10.5817/CP2017-3-1>
- Nikken, P. (2019). Parents' instrumental use of media in child rearing: Relationships with confidence in parenting, and health and conduct problems in children. *Journal of*

Child and Family Studies, 28, 531–546. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1281-3>

Nikken, P., & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: A comparison of the reports by parents and children. *Learning, media and technology*, 31(2), 181-202. <https://doi.org/10.1080/17439880600756803>

Nikken, P., Jansz, J., & Schouwstra, S. (2007). Parents' interest in videogame ratings and content descriptors in relation to game mediation. *European Journal of Communication*, 22(3), 315-336. <https://doi.org/10.1177/0267323107079684>

Nimrod, G., & Adoni, H. (2012). Conceptualizing e-leisure. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 35(1), 31-56. <https://doi.org/10.1080/07053436.2012.10707834>

Nucci, N. B., Ortolanis, L. E., Soldevila, A., & Retamar, M. F. (2020). *Las familias conflictos y desigualdades en contexto de crisis*. <https://elaboraciones.sociales.unc.edu.ar/las-familias-conflictos-y-desigualdades-en-contexto-de-crisis/>

Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de pesquisa*, 47(164), 632-649.

Observatorio Canario de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (2021). *Informe sobre la Sociedad Digital en Canarias 2020*. <https://www.octsi.es/octsi/noticias-del-octsi/informe-ecanarias-2020>

Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. (2022). *Beneficios y riesgos del uso de Internet y las redes sociales*. https://www.ontsi.es/sites/ontsi/files/2022-03/beneficios_riesgos_uso_internet_redessociales_2022.pdf

Oei, A. C., & Patterson, M. D. (2015). Enhancing perceptual and attentional skills requires common demands between the action video games and transfer tasks. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00113>

Olson D. H., & Barnes H. (2004). *Family communication*. Life Innovations.

Olson, D., & Gorall, D. (2003). Circumplex model of marital and family systems. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes* (3rd ed., pp. 514–547). Guilford.

- Orosco, J. R., & Pomasunco, R. (2020). Adolescents and risks of ICT. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22(17).
<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e17.2298>
- Orosco, J.R., & Pomasunco, R. (2020). Adolescentes frente a los riesgos en el uso de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (22), 1-13.
- Osmanovic, S., & Pecchioni, L. (2015). Beyond Entertainment Motivations and Outcomes of Video Game Playing by Older Adults and Their Younger Family Members. *Games and Culture*, 11(1-2), 130-149.
<http://dx.doi.org/10.1177/1555412015602819>
- Özgür, H. (2016). The relationship between internet parenting styles and internet usage of children and adolescents. *Computers in Human Behavior*, 60, 411–424. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.081>
- Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., & Fraser, A. M. (2012a). Getting a high-speed family connection: associations between family media use and family connection. *Family Relations*, 61(3), 426-440.
<https://www.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00710.x>
- Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., Fraser, A. M., Dyer, W. J., & Yorgason, J. B. (2012b). Parents and adolescents growing up in the digital age: Latent growth curve analysis of proactive media monitoring. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1153–1165. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.03.005>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., & McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(160). <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- PantallasAmigas, Twitter y la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC). (2021). *Decálogo para la parentalidad digital positiva, pautas educativas para el bienestar digital en el día internacional de las familias*. <https://www.pantallasamigas.net/familias-y-tecnologia-decalogo-parentalidad-digital-positiva/>

- Pantelaki, E., Maggi, E., & Crotti, D. (2023). Who is online? A latent class analysis of internet activities and determinant characteristics of older people. *Computers in Human Behavior*, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107830>
- Paus-Hasebrink, I., Bauwens, J., Dürager, A. E., & Ponte, C. (2013). Exploring types of parent–child relationship and internet use across Europe. *Journal of Children and Media*, 7(1), 114-132. <https://www.doi.org/10.1080/17482798.2012.739807>
- Peral, B., Rodríguez-Bobada, J., Sánchez, M. J., y Villarejo, Á. F. (2011). *La elección de servicios turísticos online por los usuarios mayores de 55 años. Segmentación mediante clases latentes*. En XXIII Congreso Nacional de Marketing. ESIC. <https://idus.us.es/handle/11441/40825>
- Pérez, M. V. (2021). Grupos de discusión y Grupos Focales. En Tejero, J.M. (Ed.), técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario (pp. 103-111). Universidad de Castilla-La Mancha. http://doi.org/10.18239/estudios_2021.171.06
- Pérez-Salas, C. P., Sirlopú, D., Cobo, R., y Awad, A. (2019). Análisis bifactorial de la Escala de Participación Escolar en una muestra de estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 3(52), 27-39. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459661296004/459661296004.pdf>
- Pérusse, L., Jacob, R., Drapeau, V., Llewellyn, C., Arsenault, B. J., Bureau, A., Labonté M.É, Tremblay, A., & Vohl, M. C. (2022). Understanding gene-lifestyle interaction in obesity: the role of mediation versus moderation. *Lifestyle Genomics*, 15(2), 67-76. <https://doi.org/10.1159/000523813>
- Pinos-Coronel, P. C., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, J. C., y Narváez-Zurita, C.I. (2020). Las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza–aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 121-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610726>
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2008). Just picking it up? Young children learning with technology at home. *Cambridge Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/03057640802287564>.

- Ponnet, K., Van Leeuwen, K., Wouters, E., & Mortelmans, D. (2015). A family system approach to investigate family-based pathways between financial stress and adolescent problem behaviour. *Journal of Research on Adolescence*, 25, 765–780. <https://www.doi.org/10.1111/jora.12171>
- Porcu, M., & Giambona, F. (2017). Introduction to latent class analysis with applications. *The Journal of Early Adolescence*, 37(1), 129-158. <https://doi.org/10.1177%2F0272431616648452>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On Horizon*, 9(5),1–6.
- Prensky, M. (2009). Homo sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate* 5(3).
- Prieto, M. A., y March, J. C. (2002). *Paso a paso en el diseño de un estudio mediante Grupos Focales. Atención Primaria*, 29(6), 366-373. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(02\)70585-4](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(02)70585-4)
- Punamäki, R. L., Wallenius, M., Nygård, C. H., Saarni, L., & Rimpelä, A. (2007). Use of information and communication technology (ICT) and perceived health in adolescence: the role of sleeping habits and waking-time tiredness. *Journal of adolescence*, 30(4), 569-585. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.07.004>
- Quinde, B., Mosquera, M., & Vázquez, A. (2020). Brecha digital en adultos mayores: accesibilidad tecnológica y redes sociales. *GIGAPP Estudios working papers*, 7(166-182), 744-757. <https://www.gigapp.org/ewp/index.php/GIGAPP-EWP/article/view/220>
- Quispe, L. (2020). Breves reflexiones, retos y apuestas sobre la academia, el sistema educativo y el COVID-19. *Redes de Extensión*, (7), 75-78. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/9182>
- Racz, S.J., Johnson, S.L., Bradshaw, C.P., & Cheng, T.L. (2017). Parenting in the digital age: urban black youth’s perceptions about technology-based communication with parents. *Journal Family Studies*, 23(2), 198–214. <https://doi.org/10.1080/13229400.2015.1108858>

- Ragheb, M. G., & Beard, J. G. (1982). Measuring leisure attitude. *Journal of Leisure Research*, 14(2), 155–167.
<http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/2018spr-assignments/02-Ragheb-Beard-1982.pdf>
- Ragnedda, M. (2017). *The third digital divide: A Weberian approach to digital inequalities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315606002>
- Ragnedda, M., & Muschert, G. W. (2013). *The Internet and Social Inequality in International Perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203069769>
- Rahmani, E., & Boren, S. A. (2012). Videogames and health improvement: a literature review of randomized controlled trials. *Games for health: Research, Development, and Clinical Applications*, 1(5), 331-341.
<https://doi.org/10.1089/g4h.2012.0031>
- Ramírez-García, A., y Aguaded-Gómez, I. (2020). E-parenting+” a través de una Escuela de Familias: Formación parental como transferencia desde la investigación. *Icono14*, 18(2), 353-378.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7591116>
- Ranzolin, A. (2022). Percepción del impacto de los videojuegos en la dinámica familiar. En *Actas del Congreso de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología* (pp. 358-367).
<https://doi.org/10.47300/actasidi-unicyt-2022-53>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, de discurso y de documentos en investigación cualitativa* (Vol.7). Ediciones Morata.
- Ray, J. A. (2013). Family connections: today's young families: successful strategies for engaging millennial parents. *Childhood education*, 89(5), 332-334.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2013.830920>
- Redecker, C. (2020). *Marco europeo para la competencia digital de los educadores: DigCompEdu*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-europeo-para-la-competencia-digital-de-los-educadores-digcompedu/competencia-digital/24685>

- Repetto, H. P. (2018). El impacto de las pantallas: televisión, ordenador y videojuegos. *Pediatría integral*, 22(4), 178-186. https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2018/06/Pediatria-Integral-XXII-4_WEB.pdf#page=24
- Reyna, C., y Brussino, S. (2011). Revisión de los fundamentos del análisis de clases latentes y ejemplo de aplicación en el área de las adicciones. *Trastornos Adictivos*, 13(1), 11-19. [https://doi.org/10.1016/S1575-0973\(11\)70004-6](https://doi.org/10.1016/S1575-0973(11)70004-6)
- Richards, T., & Richards, L. (1991). The NUDIST Qualitative Data Analysis System. *Qualitative Sociology*, 14(4), 307–324.
- Rivera, E., y Trigueros, C. (2013). *El NVivo, qué es y para qué nos puede ser de utilidad*. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/23580>
- Rivera, E., Trigueros, C., y Rivera, I. (2021). *Análisis de cuestionarios abiertos en la investigación cualitativa apoyada por el software NVivo*. Material no publicado. Curso Análisis de cuestionarios abiertos en la investigación cualitativa apoyada por el software NVivo, Centro de Estudios Andaluces.
- Robles, P., & Rojas, M. (2015). Validation by expert judgements: two cases of qualitative research in Applied Linguistics. *Revista Nebrija de Linguística Aplicada a la Enseñanza de Las Lenguas*, 1-10. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Rochat, S., & Armengol, J. (2020). Career counseling interventions for video game players. *Journal of Career Development*, 47(2), 207-219. <https://doi.org/10.1177/08948453187935>
- Rodrigo, M., Martín, J. C., Cabrera, E., & Máiquez, M. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120. <https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v18n2/v18n2a03.pdf>
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., y Martín, J.C. (2010). *La educación parental como recursos psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). <https://bit.ly/2XF166r>

- Roeters, A., Mandemakers, J. J., & Voorpostel, M. (2016). Parenthood and well-being: The moderating role of leisure and paid work. *European Journal of Population*, 32, 381-401.
- Rohrer, J. M., Hünermund, P., Arslan, R. C., & Elson, M. (2022). That's a lot to process! Pitfalls of popular path models. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 5(2). <https://doi.org/10.1177/25152459221095827>
- Rubio, M. J. y Varas, J. (1997) *El análisis de la realidad, en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Editorial CCS.
- Rudnova, N., Kornienko, D., Semenov, Y., & Egorov, V. (2023). Characteristics of Parental Digital Mediation: Predictors, Strategies, and Differences among Children Experiencing Various Parental Mediation Strategies. *Education Sciences*, 13(1), 57. <https://doi.org/10.3390/educsci13010057>
- Ryan, R. M., Rigby, C. S., & Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and emotion*, 30, 344-360. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9051-8>
- Sáinz, M., Arroyo, L., y Castaño, C. (2020). *Mujeres y digitalización. De las brechas a los algoritmos*. https://www.inmujeres.gob.es/disenov/novedades/M_MUJERES_Y_DIGITALIZACION_DE_LAS_BRECHAS_A_LOS_ALGORITMOS_04.pdf
- Sánchez, E. (2021). El videojuego como extensión de la existencia y realidades humanas. *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica*, (116), 81-108. https://sepfi.es/wp-content/uploads/2021/09/06_Videojuegos.pdf
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert Cervera, M., & Esteve-Mon, F. M. (2020). The digital competence of university students: a systematic literature review. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Eduació i de l'Esport*, 38(1), 63-74.
- Sánchez-Martínez, C. y Ricoy, M. C. (2018). Posicionamiento de la familia ante el uso de la tableta en el aprendizaje del alumnado de Educación Primaria. *Digital Education Review*, (33), 267-283. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/download/20351/pdf>

- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Santabàrbara, J. (2019). Càlculo del interval de confiança para los coeficientes de correlació mediante syntaxis en SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.228245>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de moebio*, (41), 207-224. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223-228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Sbarra, D. A., Briskin, J. L., & Slatcher, R. B. (2019). Smartphones and close relationships: The case for an evolutionary mismatch. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 14(4), 596–618. <https://doi.org/10.1177/1745691619826535>
- Schmitt, T. A. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29 (4), 304-321. <https://doi.org/10.1177/10734282911406653>
- Schofield, L. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication theory*, 21(4), 323-343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>
- Scholl, K., McAvoy, L., Rynders, J., & Smith, J. (2003). The influence of an inclusive outdoor recreation experience on families that have a child with a disability. *Therapeutic Recreation Journal*, 37(1), 38–57.
- Schultz, C. S., & McKeown, J. K. (2018). Introduction to the Special Issue: toward “digital leisure studies”. *Leisure Sciences*, 40(4), 223-238. <https://doi.org/10.1080/01490400.2018.1441768>
- Serrano-Cinca, C., Muñoz-Soro, J.F., & Brusca, I. (2018). A multivariate study of internet use and the digital divide. *Social Science Quarterly*, 99 (4), 1409-1425, <https://doi.org/10.1111/ssqu.12504>.

- Sharaievska, I. (2017). Updating the family operating system: A literature review of information communication technology and family leisure. *Leisure Sciences*, 39(5), 400-414. <https://doi.org/10.1080/01490400.2017.1333058>
- Sharaievska, I., & Stodolska, M. (2016). Family satisfaction and social networking leisure. *Leisure studies*, 36(2), 231-243. <https://doi.org/10.1080/02614367.2016.1141974>
- Shaw, S. M. (1985). The meaning of leisure in everyday life. *Leisure Sciences*, 7(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/01490408509512105>
- Shaw, S. M., y Dawson, D. (2003). Contradictory aspects of family leisure: Idealization versus experience. *Leisure/Loisir*, 28 (3-4), 179-201. <https://doi.org/10.1080/14927713.2003.9651312>
- Sherry, J. L., Lucas, L., Greenberg, B. S., & Lachlan, K. (2006). Video game uses and gratifications as predictors of use and game preference. In P. Vorderer, & J. Bryant (Eds.), *Playing video games: Motives, responses, and consequences* (pp. 213–224). Routledge.
- Shin, W., & Huh, J. (2011). Parental mediation of teenagers' video game playing: Antecedents and consequences. *New Media and Society*, 13(6), 945–962. <https://doi.org/10.1177/1461444810388025>
- Silva, J. E., y Lázaro-Cantabrana, J. L. (2020). La competencia digital de la ciudadanía, una necesidad creciente en una sociedad digitalizada. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (73), 37-50. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1743>
- Simon, L. S., Solana, A. A., González, L. G., Catalán, Á. A., & Serrano, J. S. (2019). “Hyperconnected” adolescents: sedentary screen time according to gender and type of day. *European Journal of Human Movement*, (43), 49-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7385189>
- Sivan, A., & Veal, A. J. (2021). Leisure and human rights: the World Leisure Organization Charter for Leisure: past, present and future. *World Leisure Journal*, 63(2), 133-140. <https://doi.org/10.1080/16078055.2021.1918755>

- Skinner, D., Tagg, C., & Holloway, J. (2000). Managers and research: the pros and cons of qualitative approaches. *Management Learning*, 31(2), 163-179. <https://doi.org/10.1177%2F1350507600312002>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingsstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5299>
- Soneira, A. J. (2006). La “Teoría fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Gedisa.
- Songee, K., & Xinran L. (2013). Travel by families with children possessing disabilities: Motives and activities. *Tourism Management*, 37, 13-24. <https://doi.org/hpj5>
- Sook, C., Sagadevan, S., & Hashimah, N. (2017). Leisure Technology for the Elderly: A Survey, User Acceptance Testing and Conceptual Design. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 8(12), 100-115. <https://pdfs.semanticscholar.org/132a/c712cd466acfd853a85d915633dd0889cc7c.pdf>
- Sorbring, E. (2014). Parents’ concerns about their teenage children’s Internet use. *Journal Family Issues*, 35(1), 75–96. <https://doi.org/10.1177/0192513X12467754>
- Stallman, H., Kohler, M., Wilson, A., Biggs, S., Dollman, J., Martin, J., Kennedy, D., & Lushington, K. (2016). Self-reported sleepwalking in Australian senior secondary school students. *Sleep medicine*, 25, 1–3. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2016.06.024>
- Stašová, L., Junová, I., & Adámková, T. (2012). Electronic media in the environment of the contemporary households and families. En P. Dondon, & N. Mikelić (Eds.), *Technology innovations in Education. Proceedings of the 8th WSEAS International Conference. Athens: World Scientific and Engineering Academy and Society (EDUTE '12)* (8° ed., pp. 111-116). WSEAS.
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child development*, 71(4), 1072-1085. <https://www.doi.org/10.1111/1467-8624.00210>

- Stebbins R. A. (2006). *Serious leisure: A perspective for our time*. Transaction.
- Stebbins, R. A. (2015). Casual and Project-Based Leisure. In *Leisure and Positive Psychology: Linking Activities with Positiveness* (pp. 123-132). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-56994-3_9
- Stewart D., & Shamdasani P.N. (1990). *Focus Groups: Theory and Practice*. SAGE Publications.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P.N. (2014). *Focus groups: Theory and practice* (Vol. 20). SAGE Publications.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. SAGE Publications.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=18c7cfe7a46c7771b60dc384b1b4e350f65b13e2>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology, an overview. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Suárez, A. (2017). *Evaluación del programa 'Educar en positivo' basado en entornos virtuales de aprendizaje experiencial* (Tesis Doctoral). Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/24414>
- Sul, S. (2015). Determinants of internet game addiction and therapeutic role of family leisure participation. *Journal of Inclusion Phenomena and Macrocyclic Chemistry*, 82, 271–278. <https://doi.org/10.1007/s10847-015-0508-9>
- Sureda, J., Comas, R., y Morey, M. (2010). Menores y acceso a Internet en el hogar: las normas familiares. *Comunicar*, 17(34), 135-143. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15812481016.pdf>

- Swickert, R. J., Hittner, J. B., Harris, J. L., & Herring, J. A. (2002). Relationships among Internet use, personality, and social support. *Computers in human behavior, 18*(4), 437-451. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(01\)00054-1](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(01)00054-1)
- Symons, K., Ponnet, K., Emmery, K., Walrave, M., & Heirman, W. (2017). A Factorial Validation of Parental Mediation Strategies with Regard to internet Use. *Psychologica Belgica, 57*(2), 93–111. <https://www.doi.org/10.5334/pb.372>
- Symons, K., Vanwesenbeeck, I., Walrave, M., Van Ouytsel, J., & Ponnet, K. (2019). Parents’ concerns over Internet use, their engagement in interaction restrictions, and adolescents’ behavior on social networking sites. *Youth & Society, 52*(8), 1-13. <https://doi.org/10.1177/0044118X19834769>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). Pearson.
- Taipale, S. (2019). *Technologies of Re-familization. In: Intergenerational Connections in Digital Families*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11947-8_9
- Tak, S., & Catsambis, S. (2023). “Video games for boys and chatting for girls?”: Gender, screen time activities and academic achievement in high school. *Education and Information Technologies, 1*-29. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11638-3>
- Tammisalo, K., & Rotkirch, A. (2022). Effects of information and communication technology on the quality of family relationships: A systematic review. *Journal of social and personal relationships, 39*(9), 2724-2765. <https://doi.org/10.1177/02654075221087942>
- Teixeira, A., & Freire, T. (2013). The Leisure Attitude Scale: psychometrics properties of a short version for adolescents and young adults. *Leisure/Loisir, 37*(1), 57-67, <https://doi.org/10.1080/14927713.2013.776748>
- The Norwegian Media Authority. (2018). Foreldre og medier-undersøkelsen 2018: Foreldre til 1–18-åringer om medievaner og bruk [The parents and media survey 2018: Parents of 1–18-year-olds on media habits and use]. <http://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2018-foreldre-og-medier>

- Thomson, I. S. I. (2003). *EndNote®. Bibliographies & More Made Easy*, 565.
- Tofighi, D., & Thoemmes, F. (2014). Single-level and multilevel mediation analysis. *The Journal of Early Adolescence*, 34(1), 93–119. <https://doi.org/10.1177/0272431613511331>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Tomczyk, Ł., & Wąsiński, A. (2017). Parents in the Process of Educational Impact in the Area of the Use of New Media by Children and Teenagers in the Family Environment. *Egitim ve Bilim*, 42(190), 305-323. <https://www.doi.org/10.15390/EB.2017.4674>
- Torío, S., Peña, J.V., y García-Pérez, O. (2015). Parentalidad positiva y formación experiencial: Análisis de los procesos de cambio familiar. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5 (3), 296-315. <https://doi.org/10.17583/remie.2015.1533>
- Torrecillas-Lacave, T., Vázquez-Barrio, T., & Monteagudo-Barandalla, L. (2017). The perception of parents about the digital empowerment of family in hyperconnected households. *El profesional de la información*, 26(1), 97-104. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.10>
- Torres, Á. P. (2020). El acceso a Internet como derecho fundamental: perspectivas internacionales. *Revista Justicia & Derecho*, 3(1), 1-19. <https://doi.org/10.32457/rjyd.v3i1.456>
- Torres, Á. T., Álava, Á. F. B., & Moncayo, R. P. (2021). La afectación de los emprendedores en época de pandemia. *Revista Publicando*, 8(32), 51-60. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2267>
- Townsend, J. A., Van Puymbroeck, M., & Zabriskie, R. B. (2017). The core and balance model of family leisure functioning: A systematic review. *Revisiting Family Leisure Research*, 52-72. <https://doi.org/10.1080/01490400.2017.1333057>

- Townsend, J., & Zabriskie, R. (2010). Family leisure among families with a child in mental health treatment: Therapeutic recreation implications. *Therapeutic Recreation Journal*, 44(1), 11–34.
- Triandis, H. C. (1967). *Attitude and attitude change*. John Wiley and Sons.
- Trigueros, C., Rivera, E., & Rivera, I. (2021). *Análisis de entrevistas en grupo, grupos de discusión y Grupos Focales con NVivo (Release)*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/68261>
- Trinidad, A., Carrero, V., & Soriano, R. M. (2006). *Teoría Fundamentada" Grounded Theory": La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. CIS.
- Turkle S. (2012). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- Turow, J., & Nir, L. (2000). "The Internet and the family: The view of U.S. parents". In C. Feilitzen, & U. Carlsson, *Children in the new media landscape* (pp. 331–348). Nordicom.
- Ugalde, N., y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), 179-183.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2017). *UNICEF, The state of the world's children: Children in a digital world 2017*. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2017>
- Vaala, S. E., & Bleakley, A. (2015). Monitoring, mediating, and modeling: Parental influence on adolescent computer and internet use in the United States. *Journal of Children and Media*, 9(1), 40–57. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.997103>
- 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., Krcmar, M., Peeters, A. L., & Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: “Instructive Mediation,” “restrictive mediation,” and “social coviewing.” *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43(1), 52–66. <https://doi.org/10.1080/08838159909364474>
- Van den Bulck, J., & Van den Bergh, B. (2005). The child effect in media and communication research: A call to arms and an agenda for research. *Annals of the International Communication Association*, 29(1), 35-48. <https://www.doi.org/10.1080/23808985.2005.11679043>
- Van Deursen, A., & Van Dijk, J. (2011). Digital skills and the digital divide. *New Media and Society*, 13(6), 893–911. <https://www.doi.org/10.1177/1461444810386774>
- Van Deursen, A. J., & Helsper, E. J. (2015). The third-level digital divide: Who benefits most from being online? In L. Robinson, S. R. Cotton, J. Schulz, T. M. Hale, & A. Williams (Eds.), *Communication and information technologies annual* (pp. 29–52). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/s2050-206020150000010002>
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Siglo Veintiuno Editores.
- Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. John Wiley & Sons.
- Van Dijk, J. A. (2017). Digital divide: Impact of access. *The international encyclopedia of media effects*, 1-11. https://www.utwente.nl/en/bms/vandijk/publications/digital_divide_impact_access.pdf
- Vaquero, E. (2020). Parentalidad digital. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), 203-214.
- Varela, L., & Maroñas, A. (2019). El ocio familiar del alumnado de educación secundaria obligatoria en Galicia. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71(4), 135-150. <https://doi.org/10.13042/bordon.2019.68380>

- Vásquez, D. A. (2019). Nativos Digitales: Aportes para problematizar el concepto. *Revista de Educación, 10*(16), 127-135.
- Vázquez, A. (2010). Las caras del ocio: Aproximaciones psicológicas. *Kalathos, 4*(1), 20-27.
http://kalathos.metro.inter.edu/kalathos_mag/publications/archivo6_vol4_no1.pdf
- Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2005). *Technical guide for Latent GOLD 4.0: Basic and advanced*. Statistical Innovations Inc.
- Veze, R., Atman Uslu, N., & Yildiz Durak, H. (2022). Modeling of variables related to parents' awareness in Cyberbullying Prevention. *Current Psychology, 1*-18.
<https://doi.org/10.1007/s12144-022-03837-x>
- Viejo, C., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology, Society, & Education, 7*(2), 109-118.
- Villanueva-Blasco, V. J., & Serrano-Bernal, S. (2019). Patrón de uso de internet y control parental de redes sociales como predictor de sexting en adolescentes: una perspectiva de género. *Revista de Psicología y Educación, 14*(1), 16-26.
<https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.168>
- Villarejo-Ramos, Á. F., Rondán-Cataluña, F. J., & Revilla-Camacho, M. Á. (2016). Typology of online shoppers over 55. *Innovar, 26*(59), 61-72.
<http://dx.doi.org/10.15446/innovar.v26n59.54323>
- Viñals, A. (2013). Las redes sociales virtuales como espacios de ocio digital. Las redes sociales virtuales como espacios de ocio digital. *FONSECA. Journal of communication, 6*(1), 150-176.
<https://www.torrossa.com/en/resources/an/3006215>
- Viñals, A. (2016). El ocio conectado, móvil, transmedia y multisoporte de los jóvenes en la era digital. *Journal of Communication, 13*(1), 99-113.
<https://doi.org/10.14201/fjc20161399113>

- Viñals, A., Abad, M., y Aguilar, E. (2014). Jóvenes conectados: Una aproximación al ocio digital de los jóvenes españoles. *Communication Papers*, 3(04), 52-68.
- Wade, A., & Beran, T. (2011). Cyberbullying: The new era of bullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 26, 44–61. <https://doi.org/10.1177/0829573510396318>
- Walker, S. K., Dworkin, J., & Connell, J. (2011). Variation in parent use of information and communications technology: Does quantity matter? *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 40(2), 106-119. <https://doi.org/10.1111/j.1552-3934.2011.02098.x>
- Walker, G. J., Deng, J., & Chapman, R. (2007). Leisure attitudes: A follow-up study comparing Canadians, Chinese in Canada, and mainland Chinese. *World Leisure Journal*, 4(49), 207-215. <https://doi.org/10.1080/04419057.2007.9674513>
- Wang, B., Taylor, L., & Sun, Q. (2018). Families that play together stay together: Investigating family bonding through video games. *New Media & Society*, 20, 4074-4094. <https://doi.org/10.1177/1461444818767667>
- Wang, L., & Jiang, S. (2022). Effectiveness of parent-related interventions on cyberbullying among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(5). <https://doi.org/10.1177/15248380221137065>
- Wang, M. C., Deng, Q., Bi, X., Ye, H., & Yang, W. (2017). Performance of the entropy as an index of classification accuracy in latent profile analysis: a monte carlo simulation study. *Acta Psychologica Sinica*, 49(11), 1473–1482. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2017.01473>
- Wang, P., Zhu, X. T., Liu, H. H., Zhang, Y. W., Hu, Y., Li, H. J., & Zuo, X. N. (2017). Age-related cognitive effects of videogame playing across the adult life span. *Games for health journal*, 6(4), 237-248. <https://doi.org/10.1089/g4h.2017.0005>
- Wang, R., Bianchi, S. M., & Raley, S. B. (2005). Teenagers' Internet use and family rules: A research note. *Journal of Marriage and Family*, 67(5), 1249-1258. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2005.00214.x>

- Wang, X., & Xing, W. (2018). Exploring the influence of parental involvement and socioeconomic status on teen digital citizenship: A path modeling approach. *Educational Technology & Society*, 21(1), 186-199. <http://www.jstor/stable/26273879>.
- Wang, Y. (2020). Parent-child role reversal in ICT domestication: media brokering activities and emotional labours of Chinese “study mothers” in Singapore. *Journal of Children and Media*, 1-18. <https://www.doi.org/10.1080/17482798.2020.1725900>
- Weller, B. E., Bowen, N. K., & Faubert, S. J. (2020). Latent class analysis: a guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, 46(4), 287-311. <https://doi.org/10.1177%2F0095798420930932>
- Weng, L. J. (2004). Impact of the number of response categories and anchor labels on coefficient α test-retest reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 956-972. <https://doi.org/10.1177/0013164404268674>
- Wight, V. R., Price, J., Bianchi, S. M., & Hunt, B. R. (2009). The time use of teenagers. *Social Science Research*, 38(4), 792-809. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2009.05.009>
- Winocur, R. (2009) *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. Siglo XXI editores.
- Wong, Y.C., Ho, K.M., & Chen, H. (2015). Internet supervision and parenting in the digital age: the case of Shanghai. *The Open Family Studies Journal* 7(1). <https://doi.org/10.2174/18749224015070100112>
- Wood, L., Hoeber, O., Snelgrove, R., & Hoeber, L. (2019). Computer science meets digital leisure: Multiple perspectives on social media and eSport collaborations. *Journal of Leisure Research*, 50(5), 425-437. <https://doi.org/10.1080/00222216.2019.1594466>
- Wood, R. T. A., Griffiths, M. D., & Parke, A. (2007). Experiences of Time Loss among Videogame Players: An Empirical Study. *CyberPsychology & Behavior*, 10(1), 38-44. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9994>

- Wood, R. T. A., Gupta, R., Derevensky, J. L., & Griffiths, M. D. (2004). Video Game Playing and Gambling in Adolescents: Common Risk Factors. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, *14*(1), 77-100. https://doi.org/10.1300/J029v14n01_05
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, *34*(6), 806–838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Wu, D., Yu, L., Yang, H. H., Zhu, S., & Tsai, C. C. (2020). Parents' profiles concerning ICT proficiency and their relation to adolescents' information literacy: A latent profile analysis approach. *British Journal of Educational Technology*, *51*(6), 2268-2285. <https://doi-org.accedys2.bbt.kull.es/10.1111/bjet.12899>
- Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Kabakçı Yurdakul, I., Çoklar, A. N., & Güyer, T. (2019). Exploration of parents' digital parenting efficacy through several demographic variables. *Eğitim ve Bilim*, *44*(199), 149-172. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7897>.
- Yaman, F., Yurdakul, I. K., Akbulut, Y., & Dönmez, O. (2022). An Examination of the Digital Parenting Profiles in Turkey. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-10. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10578-022-01410-y>
- Yang, Y., & Green, S. B. (2010). A note on structural equation modelling estimates of reliability. *Structural Equation Modeling*, *17*, 66-81. <https://doi.org/10.1080/10705510903438963>
- Yildiz, H., Kidiman, E., & Çitil, M. (2022). Examining the risk factors as the predictors of gifted and non-gifted high school students' online game addiction: Personal variables, Academic variables, Contingencies of self-worth, Academic self-efficacy, and Metacognitive awareness levels. *Computers and Education*, *177*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104378>
- Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R., & Elche, M. (2018). Parents, children and internet use. Family socialization on the internet. *Universitas Psychologica*, *17*(2), 88-100. <https://www.doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-2.phis>

- Zabriskie, R. B., & McCormick, B. P. (2001). The influences of family Leisure Patterns on Perceptions of Family Functioning. *Family Relations*, 50(3), 281-289. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2001.00281.x>
- Zabriskie, R., McCormick, B., & Austin, D. (2001). *The relationship of family leisure behavior to family functioning and satisfaction*. National Recreation and Park Association.
- Zaman, B., Nouwen, M., Vanattenhoven, J., de Ferrerre, E., & Looy, J. V. (2016). A qualitative inquiry into the contextualized parental mediation practices of young Children's digital media use at home. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 60(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/08838151.2015.1127240>
- Zerle-Elsäßer, C., Schüller, S., Langmeyer, A. N., Naab T., & Heuberger, S. (2021). On solitary internet parents and community-oriented TV families. A typology of digital media usage in families. *Journal for Sociology of Education and Socialization*, 41(4), 413-431.
- Zhang, F., & Kaufman, D. (2016). A review of intergenerational play for facilitating interactions and learning. *Gerontechnology*, 14(3), 127-138. <https://doi.org/https://doi.org/10.4017/gt.2016.14.3.013.00>
- Zych I., Baldry A. C., Farrington D. P., & Llorent V. J. (2019). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 83–97. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.004>

Anexos

Anexo 1. Cuestionario sobre sobre el ocio digital compartido en familia (Gil et al., 2020)

A continuación, se mostrarán las escalas utilizadas en su versión definitiva, después de haber sido sometidas a un análisis exploratorio y confirmatorio detallado en el Estudio 1. Para acceder a la primera propuesta, se recomienda hacer clic en el enlace correspondiente al cuestionario que se distribuyó en línea para el desarrollo de la presente Tesis Doctoral: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfVd3LsdGLKHsKo41DS-2hjirAG7bsXgXW9AGQ9tigLFXiUsw/viewform?usp=sf_link

Descripción sociodemográfica

Lea atentamente las preguntas y conteste a cada una de ellas desde su persona (padre/madre).

1. Sexo

- Mujer
- Hombre

2. ¿Cuántos años tiene?: _____

Escriba usando números (Ej: 30,31,32...)

3. ¿Cuál es su Comunidad o Ciudad Autónoma de residencia habitual?:

- Andalucía
- Aragón
- Asturias
- Baleares
- Canarias
- Cantabria
- Castilla-La Mancha
- Castilla y León
- Cataluña
- Ceuta
- Comunidad Valenciana
- Extremadura
- Galicia
- Madrid
- Melilla
- Murcia
- Navarra
- País Vasco
- La Rioja

4. ¿En qué zona vive?

- Ciudad (población de más de 50.000 habitantes)
- Localidad o pueblo (población entre 5.000 y 50.000 habitantes)
- Zona rural o núcleo pequeño (población menor de 5.000 habitantes)

5. ¿Cuál es su nivel de estudios?

- Sin estudios
- Educación primaria o EGB
- Educación secundaria o Graduado escolar
- Formación profesional Grado Medio
- Formación profesional Grado Superior
- Bachillerato
- Diplomatura
- Grado universitario o licenciatura
- Posgrado (Máster Universitario y/o doctorado)

6. En la actualidad, ¿estudia o trabaja?

- Sólo estudio
- Sólo trabajo
- Estudio y trabajo
- Ni estudio, ni trabajo

7. De las siguientes opciones, ¿en cuál situación se encuentra actualmente?

- Desempleado/a
- Estoy en ERTE
- Trabajo por cuenta propia (autónomo/a)
- Trabajo por cuenta ajena (administración pública o empresa privada)
- Jubilado/a o pensionista

8. De los siguientes tipos de familia, marque la que considere más adecuada a su situación:

- Familia monoparental (formada por un/una solo/a progenitor/a y sus hijos/as)
- Familia heteroparental (formada por un padre, una madre y sus hijos/as)
- Familia homoparental (formada por dos hombres o dos mujeres y sus hijos/as)
- Familia reconstituida (formada por un padre o una madre que convive con la pareja actual y sus hijos/as).
- Vivo con mi pareja (o sin ella) y mis hijos/as, además de con otros miembros de mi familia (abuelos/as, tíos/as...)

9. ¿Cuántos hijos/as tiene?: _____

Escriba usando números (Ej: 1,2,3...)

10. A continuación, indique la cantidad de hijos/as que tiene en cada una de las siguientes franjas de edad, especificando el sexo.

10.1. Indique cuántos hijos (hombres) tiene en los siguientes intervalos de edad:
Si solamente tiene hijas, señale la opción "ningún hijo de esta edad" en cada intervalo de edad.

	Ningún hijo de esta edad	1	2	3	4 o más
Hombre de 11 a 13 años					
Hombre de 14 a 15 años					
Hombre de 16 a 17 años					

10.2. Indique cuántas hijas (mujeres) tiene en los siguientes intervalos de edad:
Si solamente tiene hijos, señale la opción "ninguna hija de esta edad" en cada intervalo de edad.

	Ninguna hija de esta edad	1	2	3	4 o más
Mujer de 11 a 13 años					
Mujer de 14 a 15 años					
Mujer de 16 a 17 años					

Escala de Uso de las TIC (Gil et al., 2020)

A continuación, se le preguntará con qué frecuencia utiliza diferentes recursos digitales. Para responder, lea atentamente cada uno de los enunciados y responda desde su persona (padre/madre), la frecuencia con la que utiliza el recurso digital que se indica, sabiendo que 1 es nada; 2 casi nada; 3 poco; 4 algo; 5 bastante y 6 mucho.

	1	2	3	4	5	6
1. Recibir o enviar correos	1	2	3	4	5	6
2. Realizar videollamadas (con aplicaciones como Skype o WhatsApp)	1	2	3	4	5	6
3. Enviar mensajes en redes sociales	1	2	3	4	5	6
4. Jugar online	1	2	3	4	5	6
5. Escuchar música por internet (radio online, Spotify, ...)	1	2	3	4	5	6
6. Ver programas de televisión (en directo o diferido como podcast)	1	2	3	4	5	6
7. Ver películas o documentales bajo demanda (Movistar+, Netflix, HBO)	1	2	3	4	5	6

8. Videos de sitios para compartir (como Youtube, vimeo, ...)	1	2	3	4	5	6
9. Buscar temas de salud	1	2	3	4	5	6
10. Vender o comprar bienes o servicios	1	2	3	4	5	6
11. Banca electrónica	1	2	3	4	5	6
12. Enviar formularios a Administraciones Públicas	1	2	3	4	5	6
13. Concertar alojamientos entre particulares (como Airbnb)	1	2	3	4	5	6
14. Firmar electrónicamente o con certificado digital documentos oficiales.	1	2	3	4	5	6
15. Hacer uso de relojes digitales para controlar la salud y actividad física.	1	2	3	4	5	6

Escala de Actividades de Ocio Digital (Gil et al., 2020)

A continuación, se presentan algunas actividades de ocio que pueden realizarse en casa (hogar) a través de la tecnología. Indique con qué frecuencia las realiza sólo/a, acompañado/a por sus hijos/as o por estos/as últimos/as y su pareja simultáneamente.

- En el caso de 2 o más hijos/as, indique la frecuencia por lo general.
- Las opciones de respuesta van desde "1 nada" hasta "6 mucho".
- En caso de que no tenga pareja, marque "no procede" solamente en la opción d.

1. ¿Con qué frecuencia juega de forma online a juegos tradicionales y/o de aprendizaje (ajedrez, parchís, trivial, puzzles...)?	No procede	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
a. Yo solo/a		1	2	3	4	5	6
b. Yo con mis hijos/as		1	2	3	4	5	6
c. Yo con mis hijos/as y mi pareja		1	2	3	4	5	6

2. ¿Con qué frecuencia juega a videojuegos (con o sin conexión a internet) a través del ordenador, consolas, teléfonos móviles o tablet?	No procede	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
a. Yo solo/a		1	2	3	4	5	6
b. Yo con mis hijos/as		1	2	3	4	5	6
c. Yo con mis hijos/as y mi pareja		1	2	3	4	5	6

3. ¿Con qué frecuencia compra por internet productos, eventos o servicios (herramientas, ropa, accesorios, tickets para ir al cine o al museo, etc.)?	No procede	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
a. Yo solo/a		1	2	3	4	5	6
b. Yo con mis hijos/as		1	2	3	4	5	6
c. Yo con mis hijos/as y mi pareja		1	2	3	4	5	6

4. ¿Con qué frecuencia prepara viajes a través de internet (ve destinos, características de hoteles, valoraciones de otros huéspedes, etc.)?	No procede	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
a. Yo solo/a		1	2	3	4	5	6
b. Yo con mis hijos/as		1	2	3	4	5	6
c. Yo con mis hijos/as y mi pareja		1	2	3	4	5	6

5. ¿Con qué frecuencia ve, realiza o participa en actividades culturales de forma virtual (visita a museos virtuales, monumentos, conciertos, obras de arte, etc.)?	No procede	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
a. Yo solo/a		1	2	3	4	5	6
b. Yo con mis hijos/as		1	2	3	4	5	6
c. Yo con mis hijos/as y mi pareja		1	2	3	4	5	6

6. ¿Con qué frecuencia escucha música en soporte digital por internet (Spotify, por ejemplo)?	No procede	Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
a. Yo solo/a		1	2	3	4	5	6
b. Yo con mis hijos/as		1	2	3	4	5	6
c. Yo con mis hijos/as y mi pareja		1	2	3	4	5	6

7. ¿Con qué frecuencia ve series, documentales y/o		Nada		Poco	Algo	Bastante	Mucho
--	--	------	--	------	------	----------	-------

películas a través de pantallas con conexión a internet (Youtube, Netflix...)?	No procede		Casi nada				
a. Yo solo/a		1	2	3	4	5	6
b. Yo con mis hijos/as		1	2	3	4	5	6
c. Yo con mis hijos/as y mi pareja		1	2	3	4	5	6

Escala de Percepción sobre el Ocio Digital (adaptada de Ragheb y Beard, 1982)

Por ocio digital se entiende toda actividad que usted considera ocio, pero que está mediada por la tecnología digital (dispositivos electrónicos basados en la informática, conectados o no a internet, como, por ejemplo: tablets, ordenadores, consolas, smartphone, etc.). Por tanto, ocio digital es mucho más que jugar a videojuegos.

A continuación, se presenta un conjunto de frases relacionadas con el ocio digital. Para manifestar su opinión sobre el ocio digital, debe leer cada enunciado e indicar su grado de acuerdo, sabiendo que 1 es totalmente en desacuerdo; 2 muy en desacuerdo, 3 en desacuerdo, 4 de acuerdo, 5 muy de acuerdo, 6 totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5	6
1. Las actividades de ocio digital contribuyen a ejercer la memoria.	1	2	3	4	5	6
2. Las actividades de ocio son divertidas.	1	2	3	4	5	6
3. Para ser más competente en las actividades de ocio digital se necesita de mucho tiempo esfuerzo.	1	2	3	4	5	6
4. Las actividades de ocio digital ayudan a la concentración.	1	2	3	4	5	6
5. Se puede conocer a nuevas personas realizando actividades de ocio digital.	1	2	3	4	5	6
6. Las actividades de ocio digital fomentan la atención.	1	2	3	4	5	6
7. Realizar actividades de ocio digital hace que el tiempo pase más rápidamente.	1	2	3	4	5	6
8. Para hacer actividades de ocio digital hay que aumentar el tiempo libre del que se dispone.	1	2	3	4	5	6
9. Las actividades de ocio digital ayudan a mantener las amistades.	1	2	3	4	5	6
10. Las actividades de ocio digital ayudan a pensar.	1	2	3	4	5	6
11. Las actividades de ocio digital son atractivas.	1	2	3	4	5	6

	1	2	3	4	5	6
12. El ocio digital se puede realizar de forma simultánea con otras tareas (laborales, domésticas, de movilidad etc.)	1	2	3	4	5	6
13. Participar en actividades de ocio digital ayuda a retomar viejas amistades.	1	2	3	4	5	6
14. Realizar actividades de ocio digital es gratificante.	1	2	3	4	5	6
15. Hoy en día se prioriza más las actividades de ocio digital que las que no lo son.	1	2	3	4	5	6
16. Participar en actividades de ocio digital es una oportunidad para quedar con personas fuera del entorno digital.	1	2	3	4	5	6
17. Las actividades de ocio digital son emocionantes.	1	2	3	4	5	6

Escala de Percepción de las figuras parentales sobre sus propias Competencias Parentales (Gil et al., 2020)

A continuación, se encontrará con una serie de frases relativas a su relación con su hijo/a. Las opciones de respuesta van desde "1 nunca" hasta "6 siempre", pudiendo indicar "no procede" siempre y cuando su hijo/a no realice la actividad que se expone en el enunciado. No hay respuestas correctas o incorrectas sólo refleje la realidad de su familia.

- Se entenderá por recurso digital al uso de internet, videojuegos, redes sociales, y en general al uso de dispositivos digitales (con o sin conexión a internet).
- En el caso de 2 o más hijos/as, indique la frecuencia por lo general.

	1	2	3	4	5	6
1. Sabes lo que está estudiando y qué tal le va en las diferentes asignaturas de clase.	1	2	3	4	5	6
2. Tu hijo/a te cuenta espontáneamente con qué personas juega de forma online.	1	2	3	4	5	6
3. Tu hijo/a tiene que pedirte permiso para salir durante el fin de semana.	1	2	3	4	5	6
4. Crees que a tu hijo/a le gusta contarte lo que hace y dónde va cuando no está en clase.	1	2	3	4	5	6
5. Tu hijo/a te cuenta espontáneamente cosas sobre sus amigos (quiénes son y cómo sienten y piensan).	1	2	3	4	5	6
6. Sabes quiénes son sus amigos/as.	1	2	3	4	5	6

	1	2	3	4	5	6
7. Tu hijo/a tiene que decirte en qué se va a gastar su dinero.	1	2	3	4	5	6
8. Tu hijo/a te cuenta abiertamente lo que hace en su tiempo libre.	1	2	3	4	5	6
9. Sabes dónde va cuando sale de clase.	1	2	3	4	5	6
10. Sabes si tiene exámenes o debe llevar algún trabajo a clase.	1	2	3	4	5	6
11. Tu hijo/a te tiene que avisar si va a jugar de forma online con personas desconocidas.	1	2	3	4	5	6
12. Sabes cuáles son las tareas escolares que trae para hacer en casa.	1	2	3	4	5	6
13. Tu hijo/a utiliza los recursos digitales sólo en el horario que han acordado para ello.	1	2	3	4	5	6
14. Tu hijo/a tiene que decirte de antemano con quién va a salir y a dónde va en sus salidas nocturnas.	1	2	3	4	5	6
15. Tu hijo/a te cuenta espontáneamente lo que hace durante las salidas de noche y del fin de semana.	1	2	3	4	5	6
16. Sabes a qué recursos digitales juega tu hijo/a y si son adecuados a su edad.	1	2	3	4	5	6
17. Tu hijo/a tiene que contarte dónde va al salir del instituto y con quién va para que le dejes salir.	1	2	3	4	5	6
18. ¿Sabes en qué se gasta el dinero?	1	2	3	4	5	6
19. Tu hijo/a te comenta espontáneamente cuáles son los recursos digitales a los que más le gusta jugar.	1	2	3	4	5	6
20. ¿Sabes a donde va tu hijo/a cuando sale por las tarde-noches con sus amigos?	1	2	3	4	5	6

Escala de Supervisión Parental (Gil et al., 2020)

Por último, se encontrará con una serie de frases relativas a la forma que tiene de actuar con respecto a su hijo o hija. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo tiene que contestar en función a la frecuencia con la que hace cada una de las cuestiones que se plantean. Las opciones de respuesta van desde "1 nunca" hasta "6 siempre". Solo debe tachar una posible respuesta. En el caso de tener 2 o más hijos/as, indique la frecuencia por lo general.

	1	2	3	4	5	6
1. Se reúne con los/las profesores/as de su hijo/a.	1	2	3	4	5	6
2. Pone normas a su hijo/a con respecto a la hora de acostarse adecuadas a su edad.	1	2	3	4	5	6
3. Conoce cómo se da a conocer su hijo/a en las redes sociales.	1	2	3	4	5	6
4. Cuando tiene un problema con su hijo/a pide ayuda a alguna persona, familiares o amistades cercanas.	1	2	3	4	5	6
5. Pone normas para que el comportamiento de su hijo/a sea el adecuado en casa, en el colegio/instituto y en la calle.	1	2	3	4	5	6
6. Se preocupa por mantener buena relación con los/las vecinos/as.	1	2	3	4	5	6
7. Estimula y apoya el aprendizaje de su hijo/a.	1	2	3	4	5	6
8. Cuando tiene un problema personal suele pedir ayuda a alguna institución como el colegio, instituto, Servicios Sociales o Parroquia.	1	2	3	4	5	6
9. Utiliza las instalaciones o servicios que presta el barrio.	1	2	3	4	5	6
10. Orienta a su hijo/a para la búsqueda de información en internet.	1	2	3	4	5	6
11. Organiza actividades para pasar tiempo juntos en familia (ir al cine, parque, playa, etc.)	1	2	3	4	5	6
12. Establece normas para el uso que hace su hijo/a de dispositivos digitales.	1	2	3	4	5	6
13. Cuando tiene un problema personal pide ayuda a alguna persona cercana.	1	2	3	4	5	6
14. Sabe responder cuando se le presentan nuevos retos o tareas.	1	2	3	4	5	6
15. Establece con el/la tutor/a las cosas que hay que hacer para que su hijo/a mejore.	1	2	3	4	5	6
16. Cuando comete algún error es capaz de corregirlo.	1	2	3	4	5	6

	1	2	3	4	5	6
17. Habla con el personal del centro con confianza y cercanía.	1	2	3	4	5	6
18. Suele tener actitud positiva hacia la vida y hacia los problemas que le ocurren.	1	2	3	4	5	6
19. Establece normas para el reparto de tareas en casa.	1	2	3	4	5	6
20. Permite que su hijo/a acuda a lugares donde hace actividades para que se relacione.	1	2	3	4	5	6
21. Cuando tiene problema con su hijo/a suele pedir ayuda a alguna institución como al colegio, instituto o los Servicios Sociales.	1	2	3	4	5	6
22. Siente que forma parte de su barrio.	1	2	3	4	5	6
23. Promueve el buen uso de la tecnología digital de su hijo/a.	1	2	3	4	5	6
24. Tiene facilidad para llegar a acuerdos.	1	2	3	4	5	6
25. Es capaz de hacer frente a situaciones que le generan mucho estrés.	1	2	3	4	5	6
26. Pone normas a su hijo/a relacionadas con horarios.	1	2	3	4	5	6
27. Mantiene contacto con el centro educativo para estar al tanto de lo que ocurre.	1	2	3	4	5	6
28. Asiste a las reuniones que organiza la Asociación de Padres y Madres (AMPA).	1	2	3	4	5	6
29. Consulta con el profesorado la marcha de su hijo/a en el centro educativo.	1	2	3	4	5	6

Anexo 2. Trípticos de difusión de la investigación cuantitativa de la Tesis Doctoral

SI TIENES HIJOS/AS ENTRE LOS 11 Y 17 AÑOS... ¡ESTE CUESTIONARIO ES PARA TI!

<https://forms.gle/1VKxb4S7BA4h8YUk7>

La Universidad de La Laguna y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria están realizando un estudio sobre el **ocio digital compartido en familia**, dirigido a **padres y madres con al menos un hijo o una hija entre los 11 y 17 años**. Por tanto, si eres padre o madre de algún/a adolescente entre estas edades, nos encantaría contar con tu respuesta (que será totalmente anónima y confidencial).

También sería de gran interés que pudieras reenviar este cuestionario a otros padres y madres con hijos/as de las mismas edades (11-17).

Muchas gracias por tu participación de antemano.

Para acceder al cuestionario escanea el siguiente código QR:



**SI TIENE HIJOS/AS ENTRE LOS 11 Y 17
AÑOS...
¡LE INVITAMOS A PARTICIPAR EN ESTE
ESTUDIO NACIONAL!**

LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA Y LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA ESTÁN REALIZANDO UN ESTUDIO SOBRE EL OCIO DIGITAL COMPARTIDO EN FAMILIA, DIRIGIDO A PADRES Y MADRES CON AL MENOS UN HIJO O UNA HIJA ENTRE LOS 11 Y 17 AÑOS DE EDAD.

EL CUESTIONARIO A RELLENAR PARA PARTICIPAR EN ESTE ESTUDIO ES **ANÓNIMO Y CONFIDENCIAL**.

SU PARTICIPACIÓN SERÁ DE GRAN IMPORTANCIA PARA CONOCER EL IMPACTO DE LA TECNOLOGÍA EN EL HOGAR Y LAS ACTIVIDADES DE OCIO.



Consejería de Economía,
Conocimiento y Empleo



PARA SABER MÁS SOBRE
ESTA INVESTIGACIÓN Y
ACCEDER AL
CUESTIONARIO

ESCANEE EL CÓDIGO QR



O BIEN PINCHE [AQUÍ](#)

<https://forms.gle/1VKxb4S7BA4h8YUk7>

**¡MUCHAS
GRACIAS POR SU
COLABORACIÓN!**

Anexo 3. Trípticos de difusión de la investigación cualitativa de la Tesis Doctoral



Si tienes hijos/as entre los 11 y 17 años ¡Quisiéramos invitarte a participar en un grupo de discusión, para compartir tu opinión y/o experiencias sobre el impacto de la tecnología en el hogar y las actividades de ocio!

¿Qué es un grupo de discusión?

Un "grupo de discusión" es una reunión de personas que "discuten" en torno a un tema determinado propuesto por un/una investigador/a.

La temática para debatir será un tema muy actual:

"El impacto de la tecnología en el hogar y las actividades de ocio"

¿Cuándo?

- Viernes 4 de junio
- Horario de tarde (hora por determinar según disponibilidad de los/las participantes)
- Duración: Aproximadamente 1 hora

¿Dónde?

- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)
- Campus del Obelisco
- C/Juana de Arco, 1

Si estás interesado/a en participar inscríbete en
[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdW_JPOO8cPfztXsZURYIgcV52A-OQky-
URKjuxNTMX6NTkXw/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdW_JPOO8cPfztXsZURYIgcV52A-OQky-URKjuxNTMX6NTkXw/viewform)

o contáctanos:

Email: estefaniaedusotic@gmail.com (638938666)

¡Tu punto de vista como padre/madre sobre este tema es de gran importancia!

P.D: El grupo de discusión es fruto de una Tesis Doctoral. Los datos solo tendrán una finalidad académica, garantizando la confidencialidad.

Buscamos **padres y madres con hijos/as entre los 11 y 17 años**, que quieran participar en un grupo de discusión, para compartir su opinión y/o experiencias sobre **el impacto de la tecnología en el hogar y las actividades de ocio**.

Un "grupo de discusión" es una reunión de personas que "discuten" en torno a un tema propuesto por el/la investigador/a. Este grupo de discusión forma parte de una tesis doctoral. Por tanto, los datos solo tendrán una finalidad académica y se respetará la confidencialidad.



Si estás interesado/a en participar contáctanos:

estefaniaedusotic@gmail.com
638938666

O inscríbete en:



Haz clic: [Inscripción - Grupo de discusión \(google.com\)](#).

¡Tu opinión como padre/madre sobre este tema es de gran importancia!

REQUISITOS:

Tener al menos un/una hijo/a entre los 11 y 17 años
Grupo de adultos/as (padres/madres)

FECHA Y HORA:

Viernes 4 de junio (2021)
Horario de tarde (según disponibilidad de los/las participantes)
Duración: 1 hora

LUGAR:

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)
Campus del Obelisco
C/Juana de Arco, 1.

Anexo 4. Transcripción de los Grupos Focales

La transcripción de los grupos focales está disponible para su visualización tanto a través del siguiente enlace a un documento de Google Drive: <https://drive.google.com/file/d/1LEsrJsYfT7qyffp6kK3Fc4nUXUXrmVSj/view?usp=sharing>, como en el repositorio Zenodo mediante el siguiente DOI: [10.5281/zenodo.10964604](https://doi.org/10.5281/zenodo.10964604).

Transcripción del Grupo Focal 1

La transcripción del Grupo Focal 1 está ubicada en la página 1 del documento.

Transcripción del Grupo Focal 2

La transcripción del Grupo Focal 2 está ubicada en la página 47 del documento.

Transcripción del Grupo Focal 3

La transcripción del Grupo Focal 3 está ubicada en la página 75 del documento.