

# Apropiación de la tecnología de niños, niñas y adolescentes en España

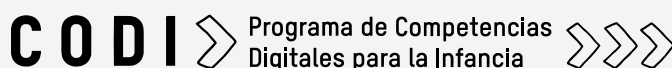
Impacto de la formación en competencias digitales en la percepción y el uso consciente, crítico y creativo del ecosistema *digital*



Un estudio de:

**CIBER**  
VOLUNTARIOS.org

Con la colaboración de:





INVESTIGADORES CUANTITATIVOS:

Ana Justel de la Rubia  
Ignacio Jiménez

INVESTIGADORAS CUALITATIVAS:

María Ruiz de Assín de los Santos  
Ana Justel de la Rubia

REVISIÓN:

Inès Dinant, Antonio Fumero  
Antonio Pulido, Oscar Espiritusanto

Derechos de autoría sobre todos los contenidos de este informe.  
Permitida su reproducción total o parcial con cita.  
Fundación Cibervoluntarios, 2026.

# Contenido

<b>Índice gráficos y figuras</b>	<b>8</b>
<b>Introducción</b>	<b>10</b>
<b>Parte 1. Antecedentes teóricos y estado de la cuestión</b>	<b>11</b>
<b>1. Aprendizaje</b>	<b>11</b>
<b>2. Percepción 11</b>	<b>12</b>
<b>2.1. Niños, Niñas y Adolescentes</b>	<b>12</b>
<b>2.2. Padres, madres y tutores</b>	<b>13</b>
<b>2.2.2. Percepción parental: hijos e hijas y el ámbito digital</b>	<b>13</b>
<b>a. Infancia digital: oportunidades y amenazas</b>	<b>13</b>
<b>b. Responsabilidades en la enseñanza: escuelas, regulación</b>	<b>14</b>
<b>c. Educar en lo digital o ser educado (transmisión ascendente)</b>	<b>14</b>
<b>d. Estrategias de mediación parentales y modelos familiares</b>	<b>15</b>
<b>2.2.3. Padres, madres y ocio infantojuvenil</b>	<b>15</b>
<b>a. Ocio y desarrollo</b>	<b>16</b>
<b>b. Experiencias y creencias personales de los padres</b>	<b>17</b>
<b>c. Conciliación familiar</b>	<b>17</b>
<b>Parte 2. Metodología</b>	<b>18</b>
<b>1. Estudio longitudinal a participantes del Campamento Digital</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Preguntas de investigación</b>	<b>18</b>
<b>1.2. Planteamiento metodológico del estudio</b>	<b>18</b>
<b>1.3 Definición de la muestra</b>	<b>20</b>
<b>1.4. Metodología: definición de los cuestionarios de evaluación</b>	<b>21</b>
<b>1.5. Metodología: definición de los cuestionarios de evaluación de percepciones</b>	<b>22</b>

<b>1.6. Limitaciones del estudio cuantitativo</b>	<b>23</b>
<b>1.6.1. Trazabilidad longitudinal</b>	<b>23</b>
<b>1.6.2. Delegación en personas formadoras</b>	<b>24</b>
<b>2. Estudio a padres/madres/tutores</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Preguntas de investigación</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Planteamientos iniciales del estudio</b>	<b>25</b>
<b>2.3. Definición de la muestra</b>	<b>25</b>
<b>2.4. Metodología</b>	<b>27</b>
<b>2.4.1. Fase 1: Entrevista exploratoria</b>	<b>27</b>
<b>2.4.2. Fase 2: Entrevistas en profundidad</b>	<b>27</b>
<b>2.4.3. Fase 3: Talleres de co-creación</b>	<b>28</b>
<b>2.5. Limitaciones del estudio cualitativo</b>	<b>30</b>
<b>2.5.1. Limitaciones de la muestra</b>	<b>30</b>
<b>2.5.2. Limitaciones propias del método utilizado</b>	<b>31</b>
<b>Parte 3. Resultados</b>	<b>32</b>
<b>1. Jóvenes y aprendizajes tecnológicos:</b>	<b>32</b>
<b>1.1 Evaluación de conocimientos tras Campamento Digital</b>	<b>32</b>
<b>1.1.1. Línea 1.1</b>	<b>32</b>
<b>1.1.2. Línea 1.2</b>	<b>36</b>
<b>1.1.3. Línea 2</b>	<b>41</b>
<b>1.2 Percepciones sobre la tecnología</b>	<b>46</b>
<b>1.2.1. Uso de las tecnologías</b>	<b>46</b>
<b>1.2.2. Sentimientos niños</b>	<b>53</b>
<b>1.3 Tentativa de un estudio de seguimiento</b>	<b>56</b>
<b>1.4 Claves</b>	<b>57</b>
<b>1.4.1. Claves evaluación conocimientos</b>	<b>57</b>
<b>1.4.2. Claves percepciones</b>	<b>58</b>

<b>2. Padres/Madres/tutores: relación entre percepción y competencias digitales</b>	<b>59</b>
<b>2.1. Trayectorias parentales de apropiación tecnológica</b>	<b>59</b>
<b>2.1.1. Motivaciones desiguales hacia la tecnología</b>	<b>59</b>
<b>2.1.2. Conocimiento y uso: trayectorias diversas</b>	<b>60</b>
<b>2.2. Usos adultos de la tecnología: ambivalencia, control y ejemplo</b>	<b>61</b>
<b>2.2.1. Valores morales del tiempo digital</b>	<b>61</b>
<b>2.2.2. Conciencia del exceso y dificultad de autocontrol de padres y madres</b>	<b>63</b>
<b>2.3. La parentalidad digital como respuesta a la autonomía tecnológica infantil</b>	<b>64</b>
<b>2.3.1. La autonomía infantil que activa la acción parental</b>	<b>64</b>
<b>2.3.2. El móvil como punto de quiebre en la autoridad</b>	<b>65</b>
<b>2.3.3. Parentalidad digital</b>	<b>65</b>
<b>2.4. Estrategias de regulación: control directo o negociación</b>	<b>66</b>
<b>2.4.1. ¿Por qué se restringe? Tensiones entre la protección y la presión social</b>	<b>66</b>
<b>2.4.2. Tipos de restricciones: físicas, digitales y mixtas</b>	<b>67</b>
<b>2.4.3. Edad de los hijos, confianza, experiencia, negociación y diálogo</b>	<b>67</b>
<b>2.4.4. Agencia de hijos e hijas. Autorregulación y negociación de límites</b>	<b>68</b>
<b>2.4.5. Ambivalencia de categorías: ¿restrictivos o permisivos?</b>	<b>69</b>
<b>2.5. La tecnología en la vida familiar</b>	<b>70</b>
<b>2.6. Casos específicos que tensionan el modelo</b>	<b>70</b>
<b>2.7. Claves</b>	<b>71</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>74</b>
<b>Participación de los nna en la construcción de la Soberanía Digital Ciudadana</b>	<b>76</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>77</b>
<b>Anexos</b>	<b>80</b>
<b>Anexo 1. Disclaimer de GDPR</b>	<b>80</b>
<b>Anexo 2. Definición cuestionario de evaluación</b>	<b>80</b>

<b>Evaluación de contenido</b>	<b>82</b>
<b>Línea 1.1. Constelación en internet</b>	<b>82</b>
<b>Línea 1.2. Odisea en la red</b>	<b>85</b>
<b>Línea 2. Futurecity</b>	<b>88</b>
<b>Percepción (Etapa 6)</b>	<b>92</b>
<b>Anexo 3. Definición de muestra cualitativa</b>	<b>94</b>
<b>Anexo 4. Definición de tabla analítica</b>	<b>96</b>
<b>Anexo 5. Guión entrevista exploratoria</b>	<b>99</b>
<b>Anexo 5. Definición de guión padres/madres/tutores</b>	<b>100</b>
<b>Guión entrevista exploratoria</b>	<b>100</b>
<b>Guión entrevistas en profundidad</b>	<b>100</b>
<b>Guión taller de co-creación</b>	<b>101</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS

<b>Gráfico 1. Representatividad de la muestra</b>	<b>21</b>
<b>Figura 1. Herramienta metodológica taller de cocreación</b>	<b>29</b>
<b>Gráfico 2. Distribución L1.1 por género</b>	<b>32</b>
<b>Gráfico 3. Distribución L1.1 por edad</b>	<b>33</b>
<b>Gráfico 4. L1.1 Comparación mejora de puntuación por edad</b>	<b>33</b>
<b>Gráfico 5. L1.1 Comparación mejora de puntuación por etapas</b>	<b>34</b>
<b>Gráfico 6. L1.1 Comparación mejora de puntuación por etapa y género</b>	<b>35</b>
<b>Gráfico 7. L1.1 Comparación nota de partida por etapa y edad</b>	<b>35</b>
<b>Gráfico 8. L1.1 Comparación mejora de puntuación por etapa y edad</b>	<b>36</b>
<b>Gráfico 9. Distribución L1.2 por género</b>	<b>36</b>
<b>Gráfico 10. Distribución L1.2 por edad</b>	<b>37</b>
<b>Gráfico 11. L1.2 Comparación mejora de puntuación por edad</b>	<b>37</b>
<b>Gráfico 12. L1.2 Comparación mejora de puntuación por etapas</b>	<b>38</b>
<b>Gráfico 13. L1.2 Comparación mejora de puntuación por etapa y género</b>	<b>39</b>
<b>Gráfico 14. L1.2 Comparación nota de partida por etapa y edad</b>	<b>40</b>
<b>Gráfico 15. L1.2 Comparación mejora de puntuación por etapa y edad</b>	<b>40</b>
<b>Gráfico 16. Distribución L2 por género</b>	<b>41</b>
<b>Gráfico 17. Distribución L2 por edad</b>	<b>41</b>
<b>Gráfico 18. L2 Comparación mejora puntuación edad</b>	<b>42</b>
<b>Gráfico 19. L2 Comparación mejora de puntuación por etapas</b>	<b>43</b>
<b>Gráfico 20. L2 Comparación mejora de puntuación por etapa y género</b>	<b>44</b>
<b>Gráfico 21. L2 Comparación nota de partida por etapa y edad</b>	<b>45</b>
<b>Gráfico 22. L2 Comparación mejora de puntuación por etapa y edad</b>	<b>45</b>

<b>Gráfico 14. ¿Por qué utilizo la tecnología?</b>	<b>46</b>
<b>Gráfico 15. Comparación de media en cuanto a razón de uso tecnología por género</b>	<b>47</b>
<b>Gráfico 16. Comparación de media en cuanto a razón de uso tecnología por edad</b>	<b>48</b>
<b>Gráfico 17. Impacto Campamento Digital sobre percepción de uso</b>	<b>48</b>
<b>Gráfico 18. Lugar preferido para realizar actividades</b>	<b>49</b>
<b>Gráfico 19. Lugar preferido para realizar actividades por género</b>	<b>50</b>
<b>Gráfico 20. Lugar preferido para realizar actividades por edad</b>	<b>51</b>
<b>Gráfico 21. Impacto Campamento Digital sobre el lugar de realización de actividades</b>	<b>51</b>
<b>Gráfico 22. Grados de emoción al usar Internet</b>	<b>52</b>
<b>Gráfico 23. Seguridad percibida al usar Internet</b>	<b>53</b>
<b>Gráfico 24. Seguridad percibida al usar Internet por género</b>	<b>55</b>
<b>Gráfico 25. Seguridad percibida al usar Internet por edad</b>	<b>55</b>
	<b>56</b>

## INTRODUCCIÓN

Las investigaciones que componen este informe buscan seguir indagando en torno a la realidad “figital” destacada en el estudio “Mi realidad conectada. Sí, también soy digital” publicado por Fundación Cibervoluntarios en 2024. Este estudio mixto, cuantitativo y cualitativo, que reunió las voces de más de 2000 jóvenes entre 14 y 19 años así como padres/madres/tutores y cuerpo docente, puso las primeras bases para entender la cultura digital de la juventud hoy. Una cultura en la que las personas jóvenes socializan en una realidad donde lo físico y lo digital están completamente conectados. Eso es, se trata de una realidad “figital”, donde la tecnología sirve para comunicarse, expresarse y buscar reconocimiento social. Asimismo, la introducción de personas adultas en este estudio permitió entender la forma y posible brecha cultural existente entre estos dos grupos poblacionales, además de identificar distancias de perspectivas que dificultan el acompañamiento adecuado de las personas adultas para con las personas jóvenes en cuanto a su uso, relación y cotidianidad con la tecnología. A partir de este primer estudio se han derivado dos investigaciones para entender otras vertientes de esta realidad conectada. En primer lugar, se planteó un estudio cuantitativo longitudinal en torno a personas menores orientado a, por un lado, entender cómo impactan programas educativos como “Campamento Digital” sobre su bienestar en su vertiente tecnológica y, por otro lado, seguir profundizando sobre el uso y vivencia de las tecnologías de niños, niñas y adolescentes (NNA) de entre 9 y 17 años desde la perspectiva de la percepción. En segundo lugar, se investigó, con un enfoque cualitativo, la percepción de los padres/madres/tutores sobre las nuevas realidades “figitales” de sus hijos e hijas y cómo esta se traduce en parentalidad digital.

El estudio longitudinal orientado a NNA que hayan cursado el Campamento Digital durante el verano del 2025 se realizó en tres (3) fases a través de la cumplimentación de un cuestionario de evaluación antes y después de la recepción de la formación y a los tres (3) meses de su finalización. Aunque limitaciones técnicas imposibilitaron poder tener resultados concluyentes en la longitudinalidad (fase 1, 2 y 3) del proceso de investigación, conclusiones clave se obtuvieron de las dos primeras fases del estudio, permitiéndonos, así, obtener información sobre el impacto de formaciones como el Campamento Digital sobre NNA. En este sentido, se pudo dar con temáticas de conocimiento ya adquirido a la hora de empezar la formación a la vez que permitió observar el margen de mejora obtenido según las temáticas. Además, indagamos en torno a cómo estos talleres influyen sobre la percepción y el sentimiento de seguridad de las NNA en su cotidianidad en espacios físicos, digitales y “figitales”.

El estudio cualitativo orientado a los padres, madres y tutores de NNA que haya participado en algún Campamento Digital se desarrolló en tres tiempos. En primer lugar, se llevó a cabo una (1) entrevista exploratoria con el fin de asentar tanto el marco teórico como la metodología a seguir en los siguientes dos tiempos. En segundo lugar, se realizaron tres (3) entrevistas grupales cuyos resultados sirvieron para profundizar temáticas específicas en un tercer tiempo en el que se ejecutaron diez (10) talleres de co-creación. Este proceso permitió indagar sobre las trayectorias parentales en el entorno digital y la influencia de estas sobre las estrategias educativas tomadas. Además, se profundizó en torno al lugar ocupado por la tecnología en las actividades de ocio individuales y familiares.

La realización en paralelo de estos dos procesos de investigación nos permitió, además de sacar claves específicas a ambos procesos y grupos objetivos, determinar puntos de encuentro y desencuentro entre grupos en cuanto a visiones y prácticas. Estos elementos son centrales para la definición de recomendaciones, políticas y definición de programas educativos futuros ya que permiten ajustarse a las realidades de los grupos destinatarios.



## PARTE I. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las investigaciones presentadas en este informe se fundamentan sobre dos grandes líneas teóricas: la primera, el propio proceso de aprendizaje y su contribución al bienestar en su vertiente digital de niños, niñas y adolescentes (NNA) españoles de entre 9 y 17 años; y la segunda, la percepción que tienen ese mismo grupo de jóvenes y sus padres/madres/tutores en cuanto al lugar ocupado por la tecnología en su cotidianidad y su relación con esta.

### 1. APRENDIZAJE

El proceso de aprendizaje se va a analizar centrándonos en el tipo de contenidos que han sido utilizados en el marco del programa Campamento Digital. Además de su segmentación etaria, basada en el marco de competencias digitales DigComp, atenderemos al impacto que ha tenido la utilización de un formato que incluye elementos gamificados en su desarrollo.

La incorporación de dinámicas de gamificación en programas formativos de competencia digital puede analizarse, desde una perspectiva socio-antropológica, como un dispositivo de mediación cultural: no solo introduce elementos de motivación extrínseca, sino que reconfigura el modo en que el sujeto (joven) interpreta la experiencia de aprendizaje dentro de un ecosistema simbólico ya estructurado por la cultura lúdica digital contemporánea.

La literatura académica define la gamificación como la incorporación de ‘affordances’ motivacionales propias del juego en contextos no lúdicos para provocar experiencias de implicación conductual y cognitiva. En contextos educativos, estas experiencias activan procesos de participación, autoeficacia y absorción cognitiva, que constituyen los principales constructos medibles de sus efectos .

Así, en el ámbito de las competencias digitales —como las descritas por DigComp— la gamificación no opera únicamente como estrategia didáctica, sino como “traducción pedagógica” de una determinada “gramática cultural” familiar para las personas socializadas en entornos digitales. Por un lado, la gamificación se alinea con el DigCompEdu (Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores) como un método para fomentar el compromiso, la motivación y el aprendizaje significativo en entornos digitales. Por otro lado, los ejemplos actualizados en DigComp 3.0 sugieren el uso de elementos de juego para adquirir habilidades técnicas y transversales.

La propia experiencia de Fundación Cibervoluntarios en cuanto a la utilización de este formato así como estudios como el de Krath et al. (2021) indican que la aplicación de formatos gamificados a este tipo de formaciones se adecua a la realidad de las personas que los vayan a recibir, las personas entre 9 y 17 años, es decir niños, niñas y adolescentes.

Efectivamente, la introducción de la gamificación en los materiales educativos es muy útil de cara a asegurar una apropiación más efectiva de sus contenidos desde una vertiente más lúdica y adaptada a los códigos “digitales” (Fundación Cibervoluntarios, 2024).

Tal y como indican Krath et al. (2021) aprender a través de juegos promueve la motivación y el compromiso al conectar el aprendizaje con mejores resultados que en el caso de que haya motivación de menor calidad. Además, según los mismos autores, varias investigaciones indican que utilizar gamificaciones mejora el pensamiento crítico y creativo, la adquisición de conocimiento y la comprensión así como las habilidad perceptuales (Krath et al., 2021, p.3).

La literatura científica converge en tres conclusiones relevantes para el presente estudio: (1) la gamificación mejora principalmente la implicación y, de forma indirecta, el aprendizaje; (2) sus efectos dependen del diseño social de la experiencia y del significado atribuido por los participantes; y (3) la edad modula la interpretación cultural de la actividad.

La investigación que se presenta se sitúa, por tanto, en la intersección entre pedagogía de la competencia digital y antropología de las prácticas juveniles, examinando cómo diferentes configuraciones lúdicas pueden favorecer —o limitar— la apropiación significativa de los contenidos DigComp en distintos tramos de desarrollo entre los 9 y los 17 años. Las temáticas de cada una de las líneas, basadas en el Digcomp, se describirán a continuación.

## 2. PERCEPCIÓN

La forma en la que la percepción ha sido abordada en el estudio no responde únicamente a una decisión técnica de investigación, sino a la posición sociológica que ocupa cada colectivo frente al fenómeno tecnológico analizado. La variable “perceptiva” adquiere significados distintos según se trate de sujetos en proceso de socialización digital o de sujetos responsables de su regulación cotidiana. Por ello, el peso analítico otorgado a la percepción se ha distribuido de manera diferenciada: entre la población menor se integra como dimensión complementaria al estudio del aprendizaje, mientras que entre las personas adultas constituye el núcleo interpretativo de la investigación.

En el caso de niños, niñas y adolescentes, la percepción se examina como variable mediadora del desempeño formativo. El interés radica en comprender si la curva de aprendizaje influye en las representaciones subjetivas, no en reconstruir el sistema cultural de significados en sí mismo.

El enfoque cualitativo adquiere centralidad en el análisis de padres, madres y tutores porque, en este caso, la percepción constituye el propio objeto de estudio. Las personas adultas no participan primariamente como aprendices, sino como mediadores normativos del acceso tecnológico.

La literatura sobre mediación familiar ha mostrado que las prácticas educativas digitales dependen menos de la competencia técnica adulta que de sus marcos interpretativos sobre riesgo, autonomía y socialización (Smahel et al., 2025). El análisis integrado de percepciones cuantitativas en NNA y cualitativas en personas adultas ofrece así una lectura coherente de la transferencia educativa: no sólo qué se aprende, sino bajo qué condiciones culturales ese aprendizaje se mantiene fuera del espacio formativo.

### 2.1. Niños, Niñas y Adolescentes

El estudio de la percepción entre los NNA de entre 9 y 17 años que participaron en actividades formativas dentro de Campamento Digital se planteó desde un enfoque cuantitativo, utilizando como instrumento una parte minoritaria del cuestionario. Esto es así debido a que no era el eje central de la investigación, lo cual justifica el marco teórico reducido presentado a continuación.

La razón de haber añadido al cuestionario original, centrado en el proceso de aprendizaje, un apartado relacionado con cuestiones de percepción es la oportunidad detectada para poder escalar algunos resultados obtenidos del estudio realizado por Fundación Cibervoluntarios (2024) “Mi Realidad Conectada. Sí, también soy digital”. Así, se revela un espacio “figital”, habitado principalmente por los y las jóvenes y caracterizado por su fluidez entre los espacios digitales y físicos tradicionalmente separados y jerarquizados; apuntando, de hecho, a esta jerarquización como razón y consecuencia de la existencia de posibles prejuicios en cuanto a cómo la juventud habita el espacio digital, separándolo totalmente de su realidad “figital”.

Se utilizó el mismo instrumento (cuestionario) para todos los grupos etarios con el objetivo de realizar una comparativa entre los puntos de partida según las edades. En cualquier caso, la metodología seguida para la definición de los cuestionarios de evaluación de percepciones se encuentra detallada en la Sección 1.5 de la Parte 2 de este informe.

Con respecto a las experiencias que tienen diferenciadamente chicos y chicas de forma online, la literatura señala que, especialmente entre adolescentes, se ven patrones de uso distintos que hacen referencia a usar internet como espacio de juego (más común entre chicos), en contraposición a redes (mayoritariamente chicas) (Morales Ramírez et al., 2020).

Por otro lado, la participación en redes también provoca la exposición a riesgos relacionados con prácticas como el sexting, que aparecen con mayor frecuencia entre chicas (Villanueva-Blasco et al., 2019; Morales Ramírez et al., 2020), o al contacto con desconocidos a través de redes, que según Fernández-Montalvo et al. (2015) se da especialmente en chicos. Hay pocas referencias que destaquen las diferencias de restricción de padres a hijos en base al género. Villanueva-Blasco et al. (2019) afirman que el control parental sobre el uso de redes sociales suele ser mayor en el caso de las chicas que en los chicos; sin embargo, en general las conclusiones son poco consistentes (Álvarez-García et al., 2019).

En conclusión, son los propios espacios y la configuración de las tecnologías las que ya actúan como reproductor de dinámicas que existen offline, generando las condiciones para que los individuos actúen de una manera u otra en Internet.

## 2.2. Padres, madres y tutores

El impacto de las formaciones como Campamento Digital no se puede entender sin considerar el rol que juegan los padres/madres/ tutores en la utilización de Internet. Dentro de la educación de los niños y niñas, son actores que pueden influir en la relación que sus hijos e hijas construyen con las tecnologías y las prácticas que generan alrededor de estas. Debido a esto, es importante observar cuál es la percepción actual de los padres y madres respecto a sus hijos/hijas y las tecnologías.

Para entender la percepción de los padres/madres/tutores sobre la tecnología y la relación de sus hijos/hijas con ella, la exploración teórica se centró en la investigación de dos grandes ejes. El primero, se adentra en conceptualizar la percepción parental sobre la actividad de sus hijos e hijas en internet en torno a la infancia digital, las responsabilidades en la enseñanza y las estrategias de mediación parentales y modelos familiares. El segundo eje trata de poner la base teórica para entender la perspectiva de los padres, madres y tutores con respecto al ocio y desarrollo de sus hijos e hijas, sus experiencias y creencias personales y el rol jugado por la conciliación familiar en la elección de las actividades de ocio realizadas. Este marco teórico sirve de punto de partida para la definición de la muestra del estudio cualitativo (Anexo 3) sobre la que se sustentará los guiones de la investigación empírica (Anexo 5) así como su posterior análisis (Parte 3).

### 2.2.2. Percepción parental: hijos e hijas y el ámbito digital

¿Cómo se sienten los padres y madres respecto a la relación de sus hijos e hijas con la tecnología? Para dar respuesta a esta pregunta la abordamos desde distintas perspectivas: las oportunidades y amenazas de lo digital, la intervención de otros actores para asistirlos en este tipo de educación, la ansiedad frente a las habilidades digitales de sus hijos e hijas, y qué estrategias adoptan para afrontar estos retos.

#### **Infancia digital: oportunidades y amenazas**

Los padres y madres se debaten entre discursos tecno-positivistas y ansiedad digital a la hora de definir su opinión respecto a la interacción de sus hijos e hijas con las tecnologías.

Por un lado, no niegan las oportunidades y el potencial que han adquirido las TIC a la hora de formar de manera más completa a los y las menores. En un mundo digitalizado, no adquirir estos conocimientos puede llevar a la limitación de oportunidades laborales y a crear barreras en la comunicación interpersonal (Sánchez-Antolín et al, 2018; Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, 2022). Si todo el tejido social alrededor de sus hijos e hijas está conectado, y estos no se encuentran en esos espacios digitales, muchos padres y madres entienden que esto puede suponer un factor de exclusión social (Fundación Cibervoluntarios, 2024).

Ven así la adquisición de competencias digitales como un valor necesario para el futuro de sus hijos e hijas, incluso como una vía para adquirir ellos y ellas mismas nuevos conocimientos, ya que muchos estudios reflejan que a veces son los hijos e hijas los que se convierten en educadores digitales de sus progenitores y progenitoras y no al revés (Gil, 2024). Sánchez-Antolín et al. (2018) van en el mismo sentido y destacan que este hecho exige nuevos requisitos educativos. De esta forma, el hecho de que las personas jóvenes controlen más las nuevas tecnologías tiene como consecuencia que algunos castigos impuestos por las personas adultas que los educan, no se cumplan. Esta inversión en la relación tradicional entre quien educa y quien recibe la educación puede derivar en conflictos, tensiones y cierto rechazo por parte de las personas adultas.

No obstante, y por otro lado, les asusta la vulnerabilidad infanto juvenil frente a las nuevas tecnologías. La protección de la privacidad, el contacto con personas desconocidas o el ciberbullying son temas que rondan la mente de padres y madres cuando ven a sus hijos e hijas interactuar con las tecnologías (especialmente en redes sociales). Desde su perspectiva, salvaguardar la privacidad y la integridad física y emocional de ellos y ellas se vuelve un desafío cada vez más grande (Ayuso, 2015; Sánchez-Antolín et al, 2018; Garmendia et al., 2020).

Junto con esto, les preocupa que generen adicciones y hagan usos indebidos de la tecnología (Espinár y Gonzalez, 2008; Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, 2022), con las posibles repercusiones que tengan sobre la salud y vidas de los niños y niñas. En este sentido, un 78% de los padres y madres del estudio "Las madres y los padres en la convergencia mediática: competencias, mediación, oportunidades y riesgos online" (Garmendia et al., 2020) comunicaban cómo una de sus principales preocupaciones es que el uso excesivo de Internet afecte negativamente al rendimiento escolar. Como señala José César Perales (2025), esta perspectiva se ve alimentada y reforzada por

la literatura divulgativa y los medios de comunicación, que durante la última década han hecho hincapié sobre esta visión negativa de adicción a las tecnologías, incidiendo en términos como epidemia de pantallas, nueva generación de zombies, heroína digital, etc...

Todos estos miedos reflejan un discurso alarmista parental en torno al uso de los niños de las tecnologías. Los padres y madres ven estas como herramientas aisladas del mundo real, les preocupa que sus hijos e hijas se pierdan en estos mundos virtuales, y no les ven capaces de gestionar sus amenazas.

### **Responsabilidades en la enseñanza: escuelas, regulación**

Frente a este miedo digital, ¿quién tiene la responsabilidad de controlar, proteger y educar? Aunque los padres y madres muestren preocupación y quieran tener un rol activo dentro de este panorama, también asignan responsabilidades y reclaman a las administraciones una mayor intervención y regulación en el uso de las tecnologías para que sea más fácil este control y protección (Espinar y González, 2008; Garmendia et al., 2020).

En este mismo sentido, el sistema educativo también es reconocido como un actor que debe intervenir más activamente en esta problemática. Desde una perspectiva constructiva, ven necesaria la educación digital para esa adquisición de competencias de la que hablábamos arriba (Garmendia et al., 2020; Sánchez-Antolín et al., 2018).

Aunque las escuelas han ido incorporando más TIC en sus programas educativos, las familias no se sienten consultadas en este proceso, se produce una desconexión digital entre escuelas y familias que fomenta esta falta de control y sensación de desconocimiento frente a la educación digital (Beneyto-Seoane, Collet-Sabé, 2016). Exigen asimismo a las escuelas conocer más estrategias que les permitan actuar ante situaciones de riesgo (Espinar y González, 2008) asignándoles así un rol educativo no únicamente de cara a los niños, sino también a los padres.

No obstante, y de nuevo, los padres y madres y el sistema educativo vuelven a reducir a las tecnologías como una herramienta que se adapta a la educación tradicional, en vez de un aspecto que atraviesa las vidas de los alumnos y alumnas (Fundación Cibervoluntarios, 2024). Esto genera un currículum educativo alrededor de las TIC como herramienta, volviendo a encontrarnos una falta de comprensión ante la multiplicación de mediadores culturales y plataformas de aprendizaje. Por ejemplo, Boyd (2014) señala cómo las redes sociales generan espacios donde los y las jóvenes construyen su identidad y sensación de pertenencia, por lo que no se trataría únicamente de herramientas, sino de entornos que organizan y crean experiencias.

### **Educar en lo digital o ser educado (transmisión ascendente)**

Como venimos comentando, los padres y madres sienten que se les escapa el control, no tienen claro cómo lidiar con lo digital y la falta de formación también les dificulta entender lo que pasa. Los hijos e hijas pasan a jugar así un papel esencial como intermediarios y facilitadores, ofreciendo a sus padres y madres apoyo para la adquisición de habilidades digitales (Gil, 2024).

Volviendo al estudio de "Mi Realidad Conectada. Sí, también soy digital" (Fundación Cibervoluntarios, 2024), este señala cómo ellos y ellas mismas son conscientes de este rol, percibiendo a las personas adultas como figuras vulnerables y con menor conocimiento. Contra la falta de control que señalan los padres y madres, los propios niños y niñas se sienten con mayor seguridad y conocimiento que los otros para afrontar los peligros de las redes.

Sin embargo, no todos los padres y madres son iguales. Observamos que la edad es un factor importante, ya que aquellas personas que no han tenido acceso a estas nuevas tecnologías hasta la edad adulta se auto consideran extrañas de esta nueva digitalidad, contrastando con sus hijos e hijas que han desarrollado habilidades alrededor de las TIC desde que nacen. El estudio "Las madres y los padres en la convergencia mediática: competencias, mediación, oportunidades y riesgos online" refleja esto, hasta un 33% de los padres no ha empezado a usar Internet hasta el último año (Garmendia et al., 2020).

No obstante, aquellos padres y madres que han entrado en las tecnologías en su adolescencia o edad adulta temprana están empezando a tener hijos e hijas, por lo que esta brecha digital se va reduciendo. Junto con esto, las personas adultas van controlando más las tecnologías, aunque siempre van un paso por detrás con respecto a sus hijos e hijas, que viven inmersos en ellas desde que nacen (Gil, 2024; Sánchez-Antolín et al., 2018). De esta forma, se va estableciendo una relación dialéctica entre padres/madres e hijos/hijas, donde el rol de educador y educadora se va

redefiniendo según el momento y las necesidades.

El conocimiento de las tecnologías y la relación que se establece con estas marca, de esta manera, dinámicas familiares muy distintas. Gil (2024) identifica tres tipos de padres y madres: aquellos con una relación indirecta con las tecnologías (sólo las usan para controlar el tiempo de uso de los hijos y crear normas); aquellos que usan las tecnologías pero con limitaciones, y; aquellos que tienen un alto nivel de autonomía. Esta diversidad muestra que la competencia digital no se reduce a un aspecto técnico, sino también implica un proceso simbólico: cada persona asigna significados propios a los dispositivos y los integra en su vida cotidiana y dinámicas familiares según sus objetivos y valores (Winocur, 2007).

### **Estrategias de mediación parentales y modelos familiares**

Derivado de este último apartado, entendemos así también que no todas las familias tienen las mismas necesidades ni relación con la tecnología. El tamaño, la dinámica familiar, el conocimiento parental de las tecnologías o las opiniones respecto a estas son todos aspectos que afectan a las normas que se establecen en cada casa. Pero también incluso variables sociodemográficas como el género, la edad (como ya hemos visto), o la clase económica (Gil, 2024). No hay soluciones holísticas.

A raíz de estas diferencias surgen distintas técnicas de supervisión parental digital (Garmendia et al., 2020; Gil, 2024).

Estrategias de mediación habilitantes: relación más laxa con la tecnología, los padres y madres facilitan el uso de éstas con sus hijos e hijas, y tienden a tener una mayor formación tecnológica. No perciben a las tecnologías tanto como una amenaza, sino que también se centran en sus oportunidades. Garmendia et al. (2020) señalan cómo estas estrategias son más exitosas.

Estrategias de mediación restrictivas: relación más conservadora en la tecnología, sobre todo se centran en el uso del tiempo que pasan sus hijos e hijas frente al ordenador o el móvil, y están más dirigidas al control y poner límites. En 2010 se probó que las familias españolas eran las más restrictivas de Europa.

En relación con estas estrategias, Gil (2024) identifica los siguientes modelos familiares en torno a Internet:

- **Familia digital vs inmigrante digital:** hay una gran brecha tecnológica y una falta de comprensión entre padres/madres e hijos/hijas.
- **Familia no cualificada:** hijos/hijas empiezan a usar Internet, pero los progenitores y progenitoras ofrecen poco apoyo debido a sus bajas habilidades.
- **Triple C:** confiada, cariñosa y comunicativa. Los niños y niñas utilizan Internet con frecuencia e intercambian información con los padres y madres. Existen altos niveles de mediación activa y baja restricción. Este tipo de familias reflejan un conocimiento más positivo de la realidad "figital" de la infancia y juventud.
- **Familia protectora:** figuras parentales restrictivas.

Lo que observamos de estas clasificaciones y, como expresan Garmendia et al. (2020), cuanto mayor manejo tecnológico de los padres y madres, mayor confianza tienen en su mediación y su capacidad de proteger a sus hijos e hijas. Los padres y madres que tienen herramientas y recursos se sienten más capacitados para afrontar estos retos digitales y no tienen visiones tan negativas de la tecnología.

### **2.2.3. Padres, madres y ocio infantojuvenil**

Más allá de la percepción parental sobre las tecnologías y sus hijos e hijas, es necesario tratar el rol que juega para los padres y madres el ocio de éstos y éstas. Dar respuesta a esta pregunta nos ayuda a entender, junto con lo anterior, si Campamento Digital puede impactar y cómo en sus opiniones y modelos de crianza.

En este sentido, ocupar el tiempo de los niños y niñas ha pasado a ser una preocupación y necesidad para los padres y madres, lo que ha generado durante la última década un crecimiento en la oferta y demanda de actividades extracurriculares (Aristizábal y Pedraza, 2023; Kremer-Sadlik et al, 2010).

Pero, ¿ven su potencial educativo? ¿Por qué escogen los padres una actividad u otra?

Para entender esto vamos a desglosar qué diferentes motivaciones tienen los padres para querer ocupar el ocio de sus hijos e hijas con actividades.

### **Ocio y desarrollo**

En primer lugar, una de las necesidades parentales emergentes para llenar la infancia de actividades responde al "aprovechamiento" del ocio infantil (Aristizábal y Pedraza, 2023). Muchos estudios han ido remarcando cómo éste es un elemento clave para la educación y formación de identidad durante la infancia (Leyra y Bárcenas, 2014) y, en respuesta a esto, los padres y madres han ido confiriendo más importancia a usar este tiempo para asegurarse que sus hijos e hijas se desarrollen adecuadamente.

Las actividades extracurriculares emergen así como una herramienta para que los niños y niñas adquieran habilidades que, en un futuro, mejoren sus perspectivas laborales y fomenten su éxito personal, obteniendo así ventajas competitivas desde una temprana edad (Ashbourne y Andres, 2015; Kremer-Sadlik et al, 2010).

En este aprovechamiento de la productividad también juega un papel importante la clase social. Según el estudio (Ashbourne y Andres, 2015; Sjödin y Roman, 2018), los padres y madres de clase baja le dan más importancia al aprovechamiento del ocio para potenciar el futuro éxito de sus hijos e hijas.

No obstante, los padres y madres de clase media confían más en su entorno y el capital cultural proporcionado por este para garantizarles esta ventaja competitiva. Lareau (2003) explica cómo estas familias tienden a organizar de forma más estructurada el tiempo de sus hijos e hijas a través de actividades planificadas que les pueda permitir adquirir habilidades que les resultarán útiles más adelante. Por su lado, las familias de clase trabajadora suelen dar a los niños más libertad para decidir cómo usar su tiempo. Es decir, podemos decir que las diferencias en el capital cultural y económico se reflejan también en la dirección y construcción del ocio de niños, niñas y jóvenes.

Todo esto nace como producto de la sociedad postindustrial: cultivar una población competitiva desde la infancia. Ochs y Kremer-Sadlik (2015) introducen el concepto del niño/niña emprendedor, con iniciativa y capacidad de autogestión. Las familias se van construyendo alrededor del aprovechamiento del tiempo, desechando el aburrimiento y fomentando cualquier actividad que contribuya a este desarrollo personal. Así, las familias son un producto más dentro de la sociedad del rendimiento, donde el imperativo consiste en autoexigirse para ser más productivos, eficientes y exitosos, aquí se extiende hasta el nivel familiar de ocio infantil (Byung-Chul Han, 2010).

Si el ocio se ha convertido en un pilar importante de la organización social en el último siglo (Viñals Blanco et al, 2014), el desarrollo de la cultura digital también ha influido en la creación de alternativas en el uso del tiempo libre. La mezcla de la accesibilidad de herramientas digitales, la expansión de Internet, así como la consolidación de la cultura del entretenimiento, han favorecido la aparición de nuevas formas de ocio mediadas tecnológicamente.



## **Experiencias y creencias personales de los padres**

A la hora de elegir cómo utilizar el tiempo de ocio de sus hijos e hijas las propias vivencias de los padres y madres juegan un rol importante para entender sus decisiones.

En primer lugar, muchas actividades de las que forman parte los niños han nacido de los deseos frustrados o cumplidos de los padres respecto a lo que han hecho durante su propia infancia (Ashbourne, 2013). Esto se da especialmente en el caso del deporte, habiendo padres que se involucran especialmente en el ocio de sus hijos debido a su conexión personal con la actividad.

Por otro lado, las creencias y educación de los padres y madres influye en la elección del ocio de sus hijos e hijas, percibiendo algunas actividades como más valiosas que otras según sus visiones y recorrido personal.

## **Conciliación familiar**

Por último, el aumento de oferta de actividades extracurriculares no responde únicamente a cierta voluntad de formar a los niños y niñas y contribuir a su desarrollo, sino también se debe a una necesidad creciente de conciliación de las familias debido a la incorporación laboral de la mujer al trabajo (Leyra y Bárcenas, 2014).

En España, se han ido acrecentando durante la última década los problemas para conciliar y tener una vida familiar (o incluso poder tener hijos) frente a un mercado laboral rígido. Un 41% de las personas que no quieren tener hijos lo atribuyen a los problemas de conciliación entre la vida laboral y familiar (Centro de Investigación Sociológicas, 2024). La incorporación de la mujer al mundo del trabajo y la falta de políticas de conciliación efectivas ha generado un descenso en la natalidad y ha puesto en las familias la responsabilidad para hacer frente a este problema (Ayuso, 2019; Campillo, 2010).

En definitiva observamos en la bibliografía como, por un lado, los padres y madres sienten ansiedad hacia las tecnologías, pero también perciben sus lados positivos. El problema con sus hijos e hijas y las tecnologías se asienta en su falta de comprensión sobre su uso, y llaman a otros agentes educativos tradicionales a ayudarles a afrontar estos problemas.

Por otro lado, confieren al ocio un papel importante dentro de esta formación infantil, aunque la importancia que le asignan también depende de sus creencias personales y nace de sus necesidades para poder conciliar su vida familiar y laboral.



## PARTE 2. METODOLOGÍA

El presente informe es el resultado de dos investigaciones llevadas a cabo simultáneamente en el periodo de junio a diciembre del 2025. La primera, cuantitativa, se dirigió a niños, niñas y adolescentes que realizaron algún Campamento Digital durante el periodo de junio a septiembre de 2025.

Esta primera investigación, de carácter longitudinal, se llevó a cabo en tres etapas, mediante la utilización de cuestionarios de evaluación digitales: las dos primeras justo antes y justo después de la realización del Campamento Digital y otra a los tres meses de su realización. Este apartado describe la metodología adoptada, la definición de la muestra y las limitaciones técnicas y metodológicas con las que el equipo investigador se encontró a la hora de llevarla a cabo. Asimismo, se indican los ajustes que se aplicaron con el fin de mitigar esas limitaciones y alinearse de la mejor manera posible con los objetivos de la investigación y la pertinencia de sus hallazgos.

La segunda investigación, de carácter cualitativo, se orientó a padres/madres y tutores de los menores que participaron en el Campamento Digital; y su objetivo era profundizar en el conocimiento en torno a las percepciones que tienen, hoy en día, las personas adultas con respecto a la niñez y la juventud en su relación con la tecnología. Esta investigación permitió, además, arrojar luz sobre la forma en la que se construye la mediación del uso de las tecnologías en los hogares.

### 1. ESTUDIO LONGITUDINAL A PARTICIPANTES DEL CAMPAMENTO DIGITAL

Esta sección presenta el camino metodológico inicialmente planteado y finalmente realizado en todas sus etapas (los diferentes momentos del estudio longitudinal) y considerando todos sus enfoques, tanto en la parte relacionada con la curva de aprendizaje como en lo relativo a las percepciones de quienes participaron en un Campamento Digital.

#### 1.1 Preguntas de investigación

##### **Objetivo general:**

Observar el anclaje, a corto y largo plazo, de los contenidos recibidos durante las formaciones del Campamento Digital y evaluar su contribución al uso positivo, constructivo e higiénico de Internet para las personas que las hayan recibido.

##### **Objetivos secundarios:**

Observar la curva de aprendizaje posible según las diferentes temáticas abordadas a lo largo de las formaciones (Líneas 1.1, 1.2 y 2) señalando barreras y puntos/temáticas críticas.

Analizar si la propuesta educativa -gamificada y con un enfoque positivo/constructivo-, fomenta una utilización higiénica de Internet en el largo plazo.

#### 1.2. Planteamiento metodológico del estudio

El planteamiento inicial del estudio consideraba a niños, niñas y adolescentes inscritos en las actividades de Campamento Digital de 30 horas realizadas en el verano de 2025 y tenía carácter longitudinal. Los diseños longitudinales sirven para estudiar los procesos de cambio directamente asociados con el paso del tiempo (Arnaud y Bono, 2008, p. 34).

Así, constaba de tres fases: 1) justo antes de que empezarán a recibir la formación; 2) justo después de haber recibido la formación; y 3) tres meses después de haber recibido la formación. Esta temporalidad permitía observar el impacto directo de este tipo de formaciones, así como su perduración en el tiempo. Las fases 1 y 2 transcurrieron de finales de junio 2025 hasta la primera semana de septiembre 2025 y la fase 3, transcurrió de finales de septiembre 2025 hasta finales de diciembre 2025. Con el fin de evitar el sesgo de repetición tal y como señalaban White y Arzi (2005, p.144), en cada iteración, el orden de las preguntas se alteró. Aunque este mismo autor (White y Arzi, 2005, p. 147) indica que realizar un toma de datos a corto plazo no suele ser muy relevante, en este caso optamos por hacerlo así al considerar que nos permitiría observar cuánto de lo aprendido se mantiene en el tiempo. Además, la organización del estudio en torno a la temporalidad de la ejecución de los Campamentos Digitales, nos permitía asegurar tener respuestas "equilibradas"

en el tiempo, permitiendo tener “un número fijo de mediciones repetidas”, condición requerida para la buena ejecución de un estudio longitudinal (Fitzmaurice y Ravichandran, 2008, p. 2005). Así, el estudio transcurrió de junio a diciembre de 2025 apoyando la longitudinalidad en 3 meses ya que estos se calculan a partir del final de cada uno de los Campamentos Digitales, habiendo tenido lugar el último a mediados de septiembre.

Asimismo, aunque White y Arzi (2005, p. 138) recomiendan un periodo mínimo de un año para la realización de un test longitudinal, la propia naturaleza de lo analizado y la temporalidad que lleva, tres meses nos permite asegurar la realización de este estudio con resultados concluyentes.

Las decisiones metodológicas relativas a los tiempos, a saber que el periodo de tiempo está segmentado por el principio y el final del Campamento Digital (siempre una semana y 30 horas de curso impartidas) y 3 meses a contar la fecha de fin de la mencionada actividad, verifican las cuatro relaciones temporales a tener en cuenta según Street, C. T., & Ward, K. W. (2011, pp. 2) cuando se establece un estudio longitudinal:

1. La validez de la unidad de tiempo
2. Las fronteras válida del segmento temporal
3. La validez del periodo de tiempo
4. Estabilidad y consistencia en la toma de datos (longitudinal reliability)

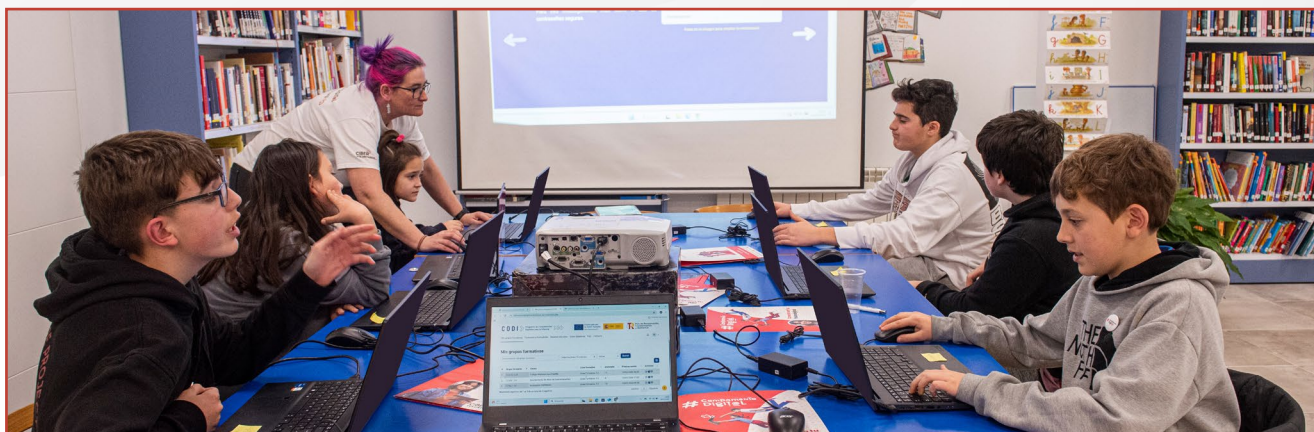
Los cuestionarios respondidos por los niños, niñas y adolescentes de entre 9 y 17 años que acudieron al Campamento Digital (Anexo 2) están adaptados a cada una de las 3 líneas formativas abordadas, y constan de dos partes principales. La primera parte del cuestionario, dividida a su vez en 5 etapas, aborda las cinco temáticas tratadas en los campamentos digitales acordes a la edad tal y como se ha definido anteriormente.

Cada una de estas etapas cuenta con 3 preguntas teóricas o prácticas que permiten evaluar el conocimiento del NNA con respecto a estas temáticas en cada una de las fases del estudio. La segunda parte pretende observar la forma en la que la percepción que tienen esos NNA sobre la tecnología en su cotidianidad y cómo su uso cambia, o no, a lo largo de las tres fases temporales que componen el estudio longitudinal.

Previamente a la realización del estudio longitudinal del verano 2025, se realizó otro estudio (longitudinal) exploratorio, de enero a mayo 2025 (ver 2.1.4). Ese estudio nos permitió, además de ultimar la verificación de los cuestionarios, probar la efectividad técnica de la realización de este tipo de análisis. En esta fase, el cuestionario fue completado por 121 personas (NNA).

Además de llevarnos a reformular algunas de las preguntas y respuestas del cuestionario, a nivel técnico, esta fase nos incentivó a cambiar parte del procedimiento de registro de las personas participantes con el fin de poder hacer un seguimiento de las respuestas en las tres etapas del estudio a la vez que manteníamos el anonimato y la imposibilidad de rastreo de las personas involucradas por parte de las personas investigadoras.

En este sentido, las lecciones aprendidas de esta fase exploratoria permitieron mejorar el buen desarrollo del estudio. Aún así, tal y como se ha expuesto en la sección 1.1.6, este planteamiento inicial tuvo que verse ajustado por la realidad de su ejecución y acciones mitigatorias tuvieron que ser adoptadas.



### 1.3 DEFINICIÓN DE LA MUESTRA

La población objeto del estudio está compuesta por las NNA que completaron las actividades de formación dentro de la campaña de verano de 2025 del programa Campamento Digital, dirigiéndonos para el estudio a un total de unas 40.000 personas.

El estudio contó con una participación total de 24.197 NNA de 9 a 17 años de las 17 comunidades autónomas, Ceuta y Melilla, que respondieron al menos a un cuestionario. El diseño de evaluación pre-post (transversal) exigió que cada participante respondiera antes y después de la formación, lo que requirió un proceso de emparejamiento y validación de datos significativamente más exigente que el de una encuesta convencional. Tras este proceso, la muestra final quedó conformada por 5.685 respuestas válidas emparejadas, cifra que representa una muestra de especial robustez, ya que cada registro refleja la evolución real de un mismo participante a lo largo del proceso formativo.

Con el fin de adaptar los instrumentos de medición a la formación cursada en el Campamento Digital, se han elaborado cuestionarios diferentes para las líneas L1.1, L1.2 y L2, en el fin de evaluar los conocimientos adquiridos específicamente en cada una de ellas, así como una parte común a todos para evaluar qué uso hacen de la tecnología, así como sus percepciones y sentimientos en torno a ella.

La recogida de información se estructuró en tres momentos temporales:

- **v1: antes del inicio de la formación,**
- **v2: inmediatamente después de su finalización,**
- **v3: tres meses después, con un objetivo de seguimiento longitudinal.**

Para el análisis cuantitativo principal se consideraron los casos en que se hubieran cumplimentado los dos primeros cuestionarios v1 y v2, que alcanzaron los siguientes tamaños muestrales por tramo de edad:

- **L1.1: 1.712 respuestas,**
- **L1.2: 3.116 respuestas,**
- **L2: 857 respuestas.**

Adicionalmente, se realizó una tercera medición longitudinal exploratoria tres meses después de la formación (V3) con el objetivo de pilotar un seguimiento longitudinal a medio plazo. Esta tercera oleada recogió 423 respuestas, de las cuales 211 pudieron emparejarse con las 2 versiones anteriores (quedando así V1-V2-V3). Esta tasa de recuperación, aunque insuficiente para garantizar representatividad estadística, constituye un piloto metodológico valioso de cara a futuros estudios de seguimiento. Sus resultados se presentan de forma separada como aproximación exploratoria.

Como es común a cualquier estadio probabilístico, la muestra inicial no es un reflejo directo de las características sociodemográficas del número total de niños, niñas y adolescentes que han participado en Campamento Digital durante el verano 2025. Si bien el género tiene una distribución similar tanto en la población general como en la muestra, no es así en la edad y Comunidad Autónoma.

Contrastando la distribución por edad, vemos que hay una infrarrepresentación del grupo de 9 a 11 años, y una sobrerrepresentación a partir de los 13 años. En cuanto a la distribución geográfica también vemos infrarrepresentación de ciertas comunidades como Andalucía y Castilla-La Mancha, y sobrerrepresentación de otras como Galicia o Madrid.

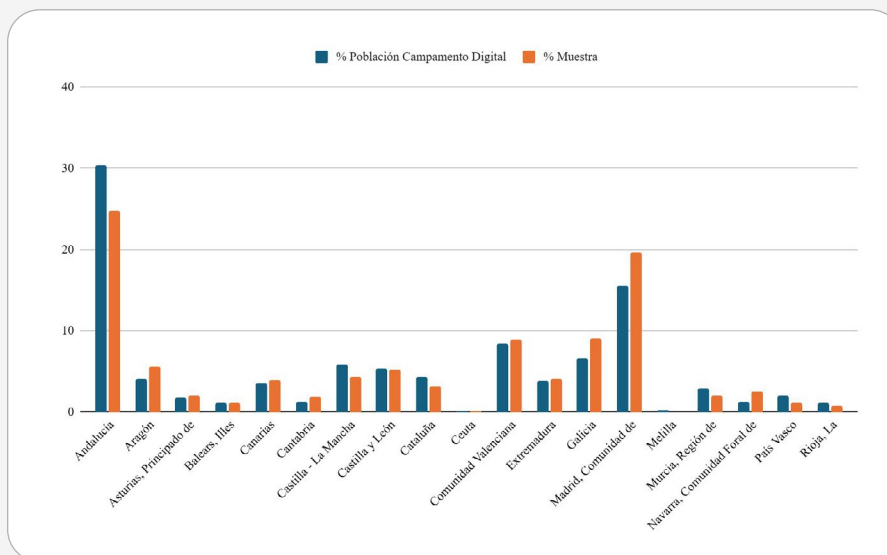


Gráfico 1. Representatividad de la muestra

Para paliar los problemas de representatividad, y conseguir que los resultados puedan ser lo más fieles posibles al total de la población de Campamento Digital, hemos ponderado tanto edades como zonas geográficas para darles el peso que les corresponde dentro de la muestra.

## 1.4. METODOLOGÍA: DEFINICIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN

La definición de los cuestionarios de evaluación se realizó en diferentes etapas:

Se consultaron los cuestionarios de evaluación propios de las sesiones de formación del Campamento Digital con el fin de no repetir las preguntas y poder reformular sus contenidos desde un enfoque longitudinal.

Se definieron las Competencias Digitales correspondientes a cada uno de los bloques de contenido y se buscó en otras fuentes de evaluación de preguntas ya definidas y verificadas con el fin de contar con un cuestionario validado (Fundae, Incibe, Generación D, KzGunea, CyLDigital, MyDigiSkills, DigCompSat y la Junta de Andalucía).

Para asegurar la validez de las preguntas y la adecuación del tiempo de realización a los grupos objetivos, se realizaron cuatro rondas de validación de los cuestionarios. Estos se presentaron a grupos de alumnas y alumnos de centros educativos colaboradores de la Fundación, correspondientes a los diferentes grupos de edad definidos en las tres líneas del Campamento Digital. Una vez obtenidos los resultados, se evaluó el grado de acierto de las respuestas y, cuando necesario, se reajustaron las preguntas y respuestas de cara a la siguiente versión. Las personas voluntarias y el profesorado que apoyaron esta evaluación también participaron en esta construcción del cuestionario señalando aquellas preguntas que hubiesen generado confusión entre el alumnado.

Por último, con el fin de verificar a mayor escala los cuestionarios y el propio funcionamiento de la recogida de datos del estudio longitudinal, se realizó un estudio (longitudinal) exploratorio (de enero a mayo 2025) con NNA que participaron en los primeros Campamentos Digitales. A raíz de estos resultados:

A nivel de contenido, se revisaron algunas preguntas y respuestas, ya que se detectaron preguntas cuyas opciones podían ser demasiado complejas o similares entre sí. Se añadió también la opción de "No lo sé".

A nivel técnico, el sistema establecido para asegurar el anonimato de las personas participantes (Anexo 1) mostró algunos fallos que impedían poder hacer el seguimiento de las respuestas a lo largo de las diferentes fases de la investigación longitudinal. Con el fin de evitar estos problemas, se replanteó la forma en la que las personas participantes se tenían que registrar (sin hacer peligrar su anonimato) con el fin de poder asegurar una mayor tasa de éxito en el estudio.

Teniendo en cuenta todos los elementos anteriores, se definió una quinta versión definitiva que fue la que se utilizó en el estudio longitudinal (ver Anexo 2).

## 1.5. METODOLOGÍA: DEFINICIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN DE PERCEPCIONES

El objetivo de esta parte del estudio longitudinal consiste en entender cómo las formaciones de este tipo (Campamento Digital) actúan sobre la percepción que tienen las personas participantes con respecto a su cotidianidad en Internet. Así como la primera parte del cuestionario es específica para cada rango de edad al que van dirigidas las formaciones del Campamento Digital, esta sexta etapa del cuestionario es común. Esto permite hacer una comparativa general de los NNA sin importar su grupo etario y su evolución en el tiempo.

Uno de los retos de esta parte del cuestionario consistió en dar con un número mínimo de preguntas clave que nos permitan llegar a responder a los objetivos planteados. Uno de los objetivos principales del cuestionario era no alargar demasiado el cuestionario ya que, cuando los cuestionarios son demasiado largos, los participantes pierden interés, se incrementa el abandono y empeora la calidad de los datos (Sharma, 2022; Lavrakas, 2008),.

Para ello, partimos del marco vivencial, relacional y evolutivo realizado por García-Ávila, S. (2017) sobre “alfabetización informacional”, “alfabetización digital” e “inteligencia digital”. Antes de profundizar en torno a este acercamiento teórico-metodológico, cabe destacar que en la Fundación, el concepto de “alfabetización digital” suele tratarse como “apropiación digital” al considerar que refleja mejor la dimensión social, individual y colectiva, que conlleva el aprendizaje digital. No obstante, en el presente caso, utilizaremos el término utilizado por el autor al referirse a su aportación teórica. Al querer centrarnos principalmente en la evaluación de percepciones, nos centraremos en las dimensiones propuestas por este autor para entender y trabajar la “alfabetización digital” y la “inteligencia digital”.

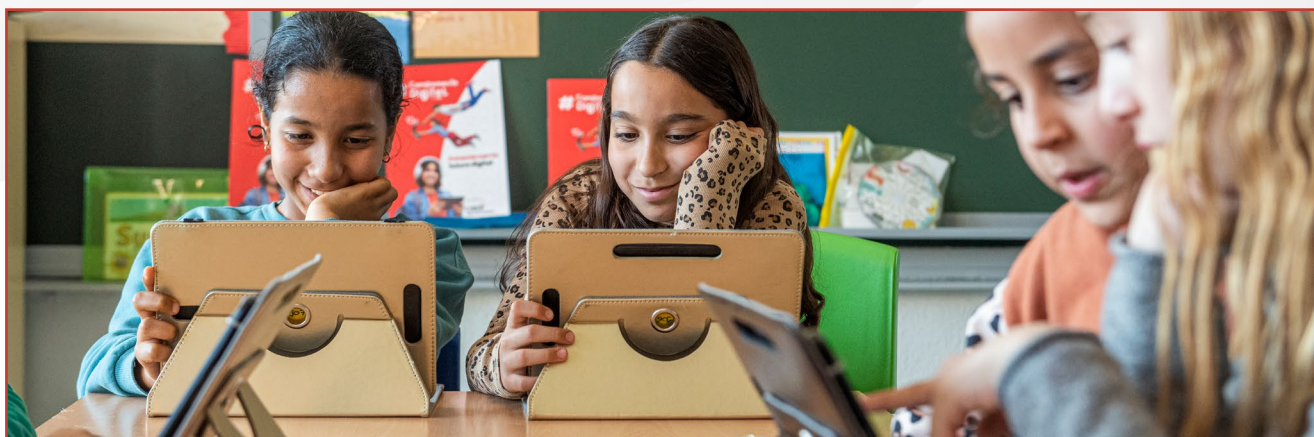
Las dimensiones que García-Ávila, (2017, pp. 73) asocia a la “alfabetización digital” digital son cinco: la instrumental, la cognitivo-intelectual, la sociocomunicacional, la axiológica y la emocional.

Las tres últimas nos indican, en primer lugar, la vertiente colectiva y social de la actividad en red; en segundo lugar, la influencia de la utilización de las TIC sobre la relación de uno con el entorno social y político; y por último, el espacio ocupado por los afectos y sentimientos tanto en cuanto a las actividades que se realizan online por uno mismo como cómo las actividades realizadas online por terceros afectan a una.

En cuanto a las dimensiones asociadas por el mismo autor (García-Ávila, 2017, pp. 76-77) a la “inteligencia digital, a saber, la identidad digital, la protección digital, la seguridad digital, el uso digital, la inteligencia emocional digital, la comunicación digital y, los derechos digitales, nos invitan a acercarnos a vertientes de gestión de riesgos, a la empatía online, a la capacidad de comunicación y lo que tiene que ver con los derechos humanos y digitales cuando queremos entender mejor cómo actúan las formaciones como Campamento Digital sobre la percepción y, en cierta medida, la relación de la juventud con su actividad digital, o mejor dicho “figital” (Cibervoluntarios, 2024).

Este marco llevó a la definición de cuatro preguntas orientadas a entender: la percepción de la tecnología por la juventud desde su uso, lo que le permite (Informarse, socializar, ocio o, nada más de lo que le ofrece el espacio físico); los sentimientos que le provoca el uso de las tecnologías; cómo los conocimientos sobre el uso de internet le hacen sentir en el entorno digital, y el lugar (digital, físico) en el que prefiere desenvolverse.

El cuestionario detallado se encuentra en el Anexo 2.



## 1.6. RETOS TÉCNICOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

Esta sección describe las limitaciones técnicas que se encontraron a lo largo de la ejecución del estudio, y las medidas que se tomaron con el fin de asegurar la validez de dicha investigación.

El estudio contó con una participación amplia: un total de 24.197 NNA respondieron al menos a un cuestionario. La exigencia metodológica del diseño longitudinal (que requiere emparejar las respuestas de un mismo participante antes y después de la formación) implica un proceso de validación y cruce de datos significativamente más riguroso que el de una encuesta convencional. Este proceso dio como resultado una muestra final de 5.685 respuestas válidas emparejadas, cifra que refleja el nivel de rigor aplicado al tratamiento de los datos. Las principales limitaciones técnicas se encontraron en la trazabilidad de las personas participantes.

### 1.6.1. Trazabilidad longitudinal

Pese a la solidez cuantitativa de los resultados transversales en v1 y v2, el estudio presenta una serie de limitaciones metodológicas que deben ser tenidas en cuenta al interpretar sus conclusiones, especialmente en relación con el componente longitudinal.

Alcance y representatividad de la medición V3. El número de casos emparejados que completaron las tres mediciones es reducido (211 participantes), lo que implica márgenes de error elevados para las estimaciones de seguimiento. Este volumen no permite realizar inferencias estadísticamente representativas de la muestra total ni por línea formativa de forma diferenciada. Por este motivo, los resultados derivados de la V3 se presentan como una aproximación exploratoria, valiosa como ensayo metodológico que permite identificar tendencias y sentar las bases para futuros estudios de seguimiento con mayor alcance.

Tasa de retención entre V2 y V3. La pérdida de seguimiento entre la segunda y la tercera medición responde a factores inherentes al diseño del estudio: la V3 se realizó tres meses después de la formación, en un contexto en el que el contacto directo con los participantes ya no existía. Las tasas de retención, en torno al 2-3%, son consistentes con las dificultades habituales en estudios longitudinales con población infantojuvenil, y refuerzan la necesidad de incorporar en futuros diseños mecanismos de trazabilidad más robustos y estrategias de fidelización de la muestra.

Valor del piloto longitudinal. Pese a estas limitaciones, la realización de esta tercera medición constituye un aporte metodológico relevante: permite validar la viabilidad del enfoque de seguimiento, identificar los principales retos técnicos y proponer mejoras concretas para futuras ediciones del estudio. Los aprendizajes derivados de este piloto —tanto en materia de pseudoanonimización como de retención de la muestra— son directamente aplicables al diseño de investigaciones longitudinales de mayor alcance.



## 1.6.2. Recogida de datos a gran escala: retos de la implementación en campo

La recogida de cuestionarios se realizó a través de las personas formadoras encargadas de impartir los contenidos del Campamento Digital. Este modelo de implementación, necesario para garantizar la cobertura del estudio a escala nacional, es habitual en investigaciones de gran alcance con población infantojuvenil, donde el equipo investigador no puede estar presente en cada punto de recogida.

La escala de la operación (con cientos de formadores distribuidos por toda España) supuso una serie de retos logísticos propios de este tipo de diseños:

1. Coordinación a gran escala. El elevado número de personas formadoras complejizó el seguimiento individualizado de la distribución de cuestionarios, pese a las indicaciones formativas previas realizadas con todo el equipo de campo.
2. Gestión operativa de los cuestionarios. En algunos casos puntuales se produjeron dificultades en la selección de los enlaces, lo que supuso descartar algunas respuestas afectadas para preservar la integridad de los datos. Este tipo de situaciones, aunque reducen el tamaño muestral, no comprometen la validez de la muestra final, que está compuesta exclusivamente por respuestas correctamente administradas.
3. Autonomía en las respuestas. Se establecieron protocolos claros e instrucciones estandarizadas para garantizar que los NNA respondieran de forma autónoma, y se formó específicamente a los equipos de campo en su aplicación. Este tipo de medidas son la práctica habitual en estudios a gran escala donde la recogida se realiza de forma distribuida en múltiples puntos del territorio.

Estos retos son inherentes a la ambición del estudio: medir el impacto de un programa que llegó a 24.197 participantes en todo el territorio nacional. Las incidencias detectadas han sido gestionadas mediante la depuración rigurosa de la muestra y han generado aprendizajes valiosos para la mejora de los protocolos de recogida en futuras ediciones.



## 2. ESTUDIO A PADRES/MADRES/TUTORES

Esta sección presenta el camino metodológico seguido para la investigación realizada con padres/madres/tutores de los NNA que hayan participado como personas beneficiarias en alguna actividad de Campamento Digital durante la campaña del verano de 2025.

Así, después de la presentación de las preguntas de investigación, los planteamientos iniciales de la investigación y la definición muestral, se profundiza en la metodología seguida en cada una de las tres etapas que compusieron este estudio. En cada una de estas etapas se especifica cómo estas se afinaron a partir de los resultados obtenidos en la anterior.

### 2.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cómo se construye la incertidumbre de las personas adultas con respecto a su uso propio de las tecnologías y el de sus hijos?
- ¿Cómo se inscriben las soluciones en esta construcción?
- ¿Cuál es el espacio ocupado por las tecnologías en las familias (personas adultas y jóvenes) en el tiempo libre y tiempo compartido?

### 2.2 PLANTEAMIENTOS INICIALES DEL ESTUDIO

En un primer momento, se planteó una metodología de investigación para indagar sobre las percepciones de las personas adultas compuesta por tres fases:

1. Antes de que sus hijos/as empiecen el Campamento Digital: Una entrevista en profundidad en torno a la percepción de los padres/madres/tutores sobre la relación de sus hijos/as con la tecnología.
2. Dos semanas después de que sus hijos/as hayan terminado el Campamento Digital: una entrevista con los mismos grupos con el fin de ver si se había dado, o no, cambios en sus percepciones contrastando planteamientos de la primera entrevista.
3. Al cabo de un mes un cuestionario para realizar un seguimiento en el tiempo.

No obstante, la implementación técnica de esta metodología resultó difícil de poner en práctica, poniendo en riesgo los hallazgos perseguidos; de tal manera que se replantearon estas tres fases asegurando la consecución de los mismos objetivos:

1. Entrevista grupal exploratoria.
2. Tres (3) entrevistas grupales en profundidad.
3. Diez (10) talleres de cocreación, contando con uno exploratorio.

Por una parte, la entrevista exploratoria ayudó a empezar a aterrizar la visión de los padres y profundizar mejor en los siguientes grupos las temáticas a abordar según los objetivos de la investigación. Las entrevistas en profundidad, tenían el objetivo de profundizar nuestro conocimiento sobre las conductas y las percepciones de los padres/madres y tutores con respecto a las prácticas y la cotidianidad de sus hijos/as con respecto a la tecnología, además de poner las bases para la fase 3 de la investigación, a saber las categorías de reflexión sobre las que se guiará el taller de cocreación. La definición metodológica completa se encuentra detallada en la sección 2.2.4.

### 2.3. DEFINICIÓN DE LA MUESTRA

A lo largo de los estudios (sección 2.2. de la Parte 2) se observa que las siguientes variables parecen influir en el estilo parental:

**Edad de los padres:** el conocimiento de las tecnologías prueba ser a lo largo de los estudios un

aspecto clave a la hora de concebir las tecnologías como un peligro desconocido o como una herramienta con ciertos riesgos pero también beneficios. Cuanto más tardía es la incorporación a lo digital se da con más frecuencia ser reacio a las nuevas tecnologías. Los padres jóvenes cuentan con juventudes donde ya se han ido incorporando al mundo digital, mientras que los mayores descubren estas herramientas en la época adulta, y manifiestan una mayor brecha con sus hijos, nativos digitales.

**Tamaño familiar:** al aumentar el número de hijos la transmisión de skills digitales y el control ya no pasa únicamente por los padres, sino también por los hermanos mayores. Además, el control parental no se ejerce de la misma manera (Gil, 2024).

**Género:** hay debates en torno a esto. Los padres suelen tener más confianza sobre la tecnología, y varios estudios (Dias et al., 2016; Garmendia et al., 2020; Zhang y Livingstone, 2019) demuestran que suelen tener un rol más preocupado e implicado respecto a las tecnologías (más conservadoras). Otros estudios no concluyen de manera decisiva sobre si el género afecta, pero es un aspecto a considerar.

**Territorialidad:** a la hora de reclutar participantes se tuvo en cuenta el contexto territorial para analizar si influía en la relación de las familias con las tecnologías y la mediación parental. El acceso a infraestructuras digitales, conectividad, oferta de actividades, etc., puede variar dependiendo del entorno. Sin embargo, de todos los padres y madres, solo tres pertenecían a entornos rurales, por lo que, frente a la limitada representación de este entorno, no se ha podido tener en cuenta esta variable a la hora de realizar el análisis.

Estas variables se utilizaron para realizar la muestra del grupo con el que se realizó la entrevista exploratoria (Anexo 3).

La entrevista exploratoria tenía como objetivo principal identificar discursos dominantes, tensiones y asentar las categorías analíticas además de verificar la relevancia de las variables establecidas para la muestra. Así, nos llevó a redefinir las siguientes prioridades a la hora de establecer la muestra de las entrevistas grupales inicialmente planteados:

**Actitud frente a la tecnología (pro/anti tecnologías):** el grupo mostró una polarización entre perfiles que aceptaban a las tecnologías como algo que enriquece las vidas, tanto suyas como de sus hijos e hijas, reconociendo oportunidades educativas y de inclusión, y perfiles más tecnófobos, que enfatizaban el riesgo, la adicción y la deshumanización.

**Edad de los hijos e hijas (menores y mayores de 13):** la edad surgió como un punto de inflexión central, especialmente a la llegada del primer teléfono móvil. Las preocupaciones de los padres y madres se transforman a partir de este momento.

**Tamaño familiar:** el número de hijos pareció influir en las dinámicas de control, así como en las habilidades digitales de hijos e hijas, a través de hermanos y hermanas mayores.

**Género:** aunque la literatura señala posibles diferencias de género a la hora de mediar el uso de tecnologías, en el grupo exploratorio no fue posible sacar una conclusión que recogiera esta distribución. Esta ausencia de resultados no se considera problemática, ya que se trata de una fase exploratoria con una muestra reducida, con el que no se pretendía establecer comparaciones, sino detectar discursos, tensiones y ejes relevantes para el diseño de las fases posteriores del estudio.

**Competencias digitales padres:** el nivel de conocimientos digitales emergió como una variable transversal que podía condicionar la sensación de seguridad parental, la confianza y la forma de

acompañar.

De cara a la tercera fase de la investigación cualitativa, a saber los talleres de cocreación, se mantuvieron las variables identificadas, aunque la variable de género, no pudo analizarse por falta de representatividad, por ejemplo, de padres (un total de 3). Se incorporó la variable de diversidad funcional de hijos e hijas como eje analítico. Se crearon grupos según las variables explicadas anteriormente:

- Grupos mixtos de padres y madres autodefinidos como permisivos y restrictivos, con el objetivo de analizar dichas etiquetas y prácticas reales. Uno de los grupos eran padres y madres permisivos y otro restrictivos.
- Grupo de padres y madres con hijos menores de 13 años y bajo nivel de competencias digitales.
- Grupo de padres y madres de hijos de 13 a 15 años, considerada una edad transicional, con competencias digitales medias. Se realizaron dos grupos para mayor representatividad.
- Grupos de madres y padres de hijos mayores de 16 años con alto nivel de competencias digitales. Se realizaron dos grupos para mayor representatividad.
- Grupo específico de diversidad funcional, analizado por separado debido a las posibles necesidades particulares de mediación y protección. A causa de dificultades de reclutamiento, se realizaron dos grupos, para contar con más representatividad.

La composición de la muestra final por etapa de la investigación se puede observar en el Anexo 3.

## 2.4. METODOLOGÍA

En conjunto, el diseño metodológico del estudio sigue una lógica progresiva: desde una fase exploratoria orientada a afianzar tantas categorías de análisis como la muestra, pasando por grupos de discusión que permitieron profundizar en variables clave orientadas a poner las bases para la ejecución de talleres de co-creación centrados en la observación y confrontación de prácticas y percepciones. Esta combinación ha permitido entender la parentalidad digital como un proceso situado y en transformación, más que como un conjunto rígido de normas.

### 2.4.1. Fase 1: Entrevista exploratoria

La primera fase del estudio consistió en una entrevista grupal exploratoria con padres y madres (Anexo 5), cuyo objetivo fue identificar los principales discursos y percepciones en torno al uso de las tecnologías digitales en el ámbito familiar con el fin de verificar la solidez del marco teórico. Además, permitió asentar la definición de las variables de la muestra con el fin de asegurar el cumplimiento de los objetivos de la presente investigación.

### 2.4.2. Fase 2: Entrevistas en profundidad

Esta segunda fase de entrevista tenía como objetivo destacar los elementos clave que definen el posicionamiento de los padres/madres/tutores en cuanto a la percepción que tienen sobre la cotidianidad “figital” de sus hijos e hijas y las medidas, los comportamientos que adoptan para intervenir sobre esta.

Con este fin se realizaron 3 entrevistas grupales semi-estructuradas (ver muestra final en Anexo 3) en línea entre los días 22 de julio y 8 de agosto de 2025. Esta metodología ofrece un equilibrio entre la estructura y la flexibilidad, permitiéndonos cubrir temas clave y, al mismo tiempo, adaptarse a las respuestas de la entrevistada y la información adicional que ella quiera aportar a la investigación. Este formato asegura que se aborden los aspectos esenciales de la investigación mientras se facilita la profundización en temas emergentes.

Antes de realizar las entrevistas se formuló un guión de preguntas (Leech, 2002), informado por una exhaustiva revisión bibliográfica y consultas con expertos en el tema, orientado a profundizar el entendimiento de las preguntas de investigación.

Así, por una parte, con el fin de entender la forma en la que las personas adultas construyen su

miedo con respecto al lugar de las tecnologías en la sociedad hoy en día; se utilizaron los siguientes conceptos:

- Miedos
- Oportunidades
- Normas
- Capacidad/conocimiento aprendizaje

Por otra parte, para profundizar en torno a la concepción de la utilización de las tecnologías en relación al tiempo libre y/o de ocio se utilizaron estos:

- Uso de la tecnología por parte de los padres y madres
- Permisividad
- Ocio general (actividades extraescolares) y su rango de importancia
- Ocio digital
- Materiales educativos digitales
- Percepción: Jerarquía y legitimidad de las actividades según si se realizan online u offline

Así, el guión de la entrevista parte de una tabla analítica constituida de la identificación de los conceptos pilares de la problemática de la investigación, sus variables e indicadores fueron definidos.

El guión completo se encuentra disponible en el anexo 5.

Este tipo de entrevista demuestra ser especialmente útil para obtener datos ricos y detallados, ya que permite al investigador profundizar en las respuestas que requieren mayor desarrollo (Bernard, 2018). Durante las entrevistas, se formulan preguntas adicionales para clarificar o ampliar respuestas, lo que enriquece la información obtenida. Además, las entrevistadas tienen la libertad de aportar sus experiencias o conocimientos no contemplados en el guión original, brindando una mayor amplitud a los temas discutidos.

El formato semiestructurado también es ideal cuando se trata de explorar experiencias personales o subjetivas, ya que no se limita a respuestas predefinidas (Hennink et al., 2019). Al mantener una conversación más natural y fluida, las entrevistadas tienden a sentirse más cómodas y dispuestas a compartir información que tal vez no surgiría en un formato más rígido.

Además, el uso de este formato facilita la adaptación a las particularidades de cada participante, permitiendo que la entrevista refleje sus realidades individuales (Rubin & Rubin, 2012) proporcionando a la persona investigadora una visión más completa de las realidades que habitan el universo de la investigación realizada. Asimismo, el formato semi-estructurado minimiza el control de la investigadora sobre las respuestas, reduciendo la posibilidad de influir en las opiniones de las participantes y garantizando que los datos reflejen fielmente sus puntos de vista (Hennink et al., 2019).

### 2.4.3. Fase 3: Talleres de co-creación

Durante la tercera fase que duró de septiembre a diciembre del 2025, se realizaron diez (10) talleres de co-creación para que, partiendo de las categorías que se fueron definiendo a través del análisis de los grupos de la fase anterior, se pudiera observar cómo se relacionan distintos factores a la hora de definir la percepción de las personas adultas sobre sus hijos e hijas y el nivel de permisividad en entornos digitales.

En los talleres participaron en total 30 personas adultas, de las cuales 27 eran madres y 3 padres. Esta distribución refleja una participación mayoritariamente femenina en los espacios de reflexión sobre la parentalidad digital.

Estos talleres no buscaban medir, sino hacer emerger tensiones, etiquetas y coherencias sobre el tipo de parentalidad digital. La herramienta, que tenía en cuenta las variables y las representaba a través de muñecos, permitía visualizar contradicciones entre discurso, práctica y autopercepción.

Los grupos se diseñaron no para ser representativos, sino analíticamente contrastivos (permisivos/

restrictivos, competencias, edad hijos, diversidad funcional) y se realizaron a padres/madres/tutores de personas que participaron en algún Campamento Digital del verano 2025.

La herramienta metodológica utilizada para este taller de co-creación (figura 1), sirvió como apoyo para fomentar la discusión y el debate en torno a cómo posicionarse como padre/madre/tutor con respecto al lugar central ocupado por la tecnología y la cotidianidad de sus hijos o hijas.

**PARTICIPANTE 1**

1. ¿Cuánto sabes de tecnologías?

Tengo altas competencias digitales	Tengo bastantes conocimientos	Sé lo suficiente para utilizar lo básico	Me cuesta mucho y a veces pido ay...	No puedo hacer nada sola

Resume tu opinión sobre ser padre/madre en la era digital

2. ¿Qué relación tienes con las tecnologías?

Les uso siempre, creo que tengo una adicción	Les uso con frecuencia pero me intento controlar	Les uso únicamente para el trabajo	No las uso casi nada

3. ¿Qué restricciones hay en casa con las tecnologías?

No les pongo límites	Uso restricciones digitales: programas, herramientas online, ...	Pongo límites físicos: no usas los dispositivos	Acordamos límites juntos/juntas

4. ¿Cómo usan la tecnología tus hijos?

La usa regularmente, tanto para los deberes como para sus hobbies	La usa cuando es necesario para sus deberes, para el ocio no muy a menudo	Sólo la usa para jugar	No la usa para nada

5. ¿Usáis la tecnología en familia?

El tiempo familiar siempre implica alguna tecnología	La usamos con frecuencia	La usamos de vez en cuando	Nunca la usamos juntos

Figura 1. Herramienta metodológica taller de cocreación

Los talleres de co-creación se plantearon como un espacio participativo en el que los padres y madres no solo compartían sus opiniones, sino que reflexionaban activamente sobre ellas. A partir de la creación de tableros de Figma, una herramienta visual, las personas participantes se posicionaban en distintos ejes relacionados con la parentalidad digital (nivel de competencias digitales, uso de las tecnologías, restricciones a los hijos, etc.). Esta dinámica permitía que cada uno se situara, se comparara con los demás y explicara las razones de su posicionamiento, generando así un diálogo colectivo en torno a prácticas, tensiones y contradicciones.

El funcionamiento del taller combinaba momentos de reflexión individual con debate grupal.

En el tablero de Figma (Figura 1), se colocaban unos muñecos a los que se debía vestir con prendas que correspondían a las preguntas principales (un muñeco por persona entrevistada). Había cinco preguntas principales que respondían a las variables explicadas con anterioridad. Cada una de estas preguntas representaba una prenda diferente (camisa, pantalón, zapatos, etc.), y había preestablecidas entre 4 y 5 respuestas posibles.

**¿Cuál es tu conocimiento sobre tecnologías?** Donde las opciones de respuesta eran:

- Altas competencias digitales
- Tengo bastantes conocimientos
- Me manejo lo justo para funcionar
- Me cuesta mucho y a veces pido ayuda
- No puedo hacer nada sola

**¿Cuál es tu relación con las tecnologías?**

- Las uso siempre, creo que tengo una adicción
- Las uso con frecuencia pero me intento controlar

- Uso únicamente para trabajo cuando es necesario
- No lo uso casi nunca

### ¿Qué restricciones les pones a tus hijos?

- Físicas
- Uso programas, restricciones digitales
- No pongo restricciones
- Acordamos límites juntos (padres e hijos)

### ¿Qué uso hacen vuestros hijos de las tecnologías?

- No lo usa para casi nada
- Solo para jugar
- La usa para los deberes, para ocio casi nada
- Tanto deberes como ocio

### ¿Usáis las tecnologías en familia?

- El tiempo familiar siempre implica tecnología
- La usamos con frecuencia
- La usamos de vez en cuando
- Nunca la usamos

Las personas respondían individualmente, vistiendo al muñeco simultáneamente. A raíz de sus respuestas, se complementaba el discurso con más preguntas que pudieran surgir, conduciendo a un debate grupal sobre la temática.

La dimensión visual y dinámica de la herramienta facilitaba que afloraran matices que en una entrevista tradicional podrían pasar desapercibidos, especialmente en lo relativo a superposición de discursos y prácticas. Más que buscar consensos o respuestas correctas, el objetivo era hacer visibles las diferentes formas de ejercer la parentalidad digital, explorar cómo se justifican y observar cómo interactúan variables como la edad de los hijos, la autopercepción parental o el nivel de competencia digital.

Al terminar con las preguntas, cada participante debía resumir su posicionamiento sobre tecnologías y uso de las mismas por parte de sus hijos, así como su propia percepción y experiencia en lo relativo a la parentalidad digital. Este ejercicio de síntesis permitió contrastar el posicionamiento final con las elecciones realizadas durante el taller, identificar posibles cambios o incluso contradicciones y construir una autoevaluación reflexiva sobre el propio rol parental en el acompañamiento digital.

## 2.5. RETOS TÉCNICOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

### 2.5.1. Limitaciones de la muestra

Los padres y madres que han participado en las entrevistas han sido escogidos entre una muestra limitada: aquellos que llevaron a sus hijos/as al Campamento Digital. Esto presupone un mayor interés o sensibilidad hacia lo digital, y una predisposición más favorable a la educación digital. Así, no ha sido posible contar con perfiles más 'desconectados', por ejemplo.

En cuanto a la distribución de género en este grupo, esta es muy asimétrica: 27 madres frente a 3 padres. Esto hace imposible extrapolar los discursos al colectivo general de "padres y madres", ya que una de las partes está infrarrepresentada, y ambos géneros presentan diferencias en sus experiencias y formas de acompañamiento. Esto resulta, además, en una dificultad para capturar

apropiadamente el rango de variabilidad en discursos del colectivo estudiado. A la vez que es una limitación nos permite observar el lugar ocupado por las madres en la parentalidad digital y nos invita a profundizar en torno a este tema. Efectivamente, se intentó llegar a los padres, con poco éxito.

### 2.5.2. Limitaciones propias del método utilizado

En sí, encontramos las limitaciones propias a la entrevista como método de producción de información.

- Primero, las entrevistas y, en especial, los grupos de discusión están sujetas al sesgo de deseabilidad social de los participantes, que presentarán una tendencia a producir discursos socialmente aceptables.
- Segundo, la presencia de la persona entrevistadora y su estilo particular de facilitación influyen de forma impredecible el grado de profundización en los distintos temas.
- Tercero, a la hora de procesar la información obtenida, es posible que las situaciones y temáticas más repetidas, por ser cotidianas, se tengan menos en cuenta, destacando en el análisis los casos más salientes o preocupantes, de forma desproporcionada a su aparición en las entrevistas.
- Cuarto, como es inherente a este formato de recogida de información, se ha estudiado el discurso de los participantes en torno a sus ideas y prácticas, las cuales en algún momento pueden diferir de la realidad de estas.

Estas cuatro limitaciones, inherentes al propio método cualitativo elegido para la presente investigación, fueron mitigadas en la mayor medida posible por las propias técnicas enseñadas para ello: 1) la construcción misma de los guiones de las entrevistas que permite, por su estructura hacer desvanecer poco a poco este sesgo de deseabilidad; 2) la profesionalidad y el entrenamiento de la persona entrevistadora para ser lo más neutra posible (aún sabiendo que la neutralidad total así como la objetividad total no existen); 3) la utilización de las tablas analíticas con el fin de que la cotidianidad de ciertas respuestas no desaparezcan del análisis final, y; 4) la utilización de la herramienta utilizada para la fase tres (figura 1), los talleres de co-creación, para que las personas se proyectarán en situaciones reales.

Por último, y más específico a este estudio particular, es destacable la falta de una definición explícita de conceptos importantes como qué es un comportamiento “permisivo” o “restrictivo” ante la tecnología o qué son “competencias altas” o “competencias bajas”. Esta misma falta entorno al concepto de “tecnología”, si bien permitió tratar una mayor variedad de temas, desde redes sociales hasta competencias informáticas básicas, videojuegos o la televisión, también introduce una ambigüedad en torno a las afirmaciones que hacen los participantes sobre “la tecnología”, pues es un término que puede englobar cosas diferentes para cada uno.



## PARTE 3. RESULTADOS

Esta sección, presenta los resultados tanto del estudio longitudinal realizado con los niños, niñas y adolescentes como de la investigación de percepciones realizada a sus padres/madres/tutores. En cuanto al estudio cuantitativo, en primer lugar, se exponen los resultados relativos a la curva de aprendizaje, organizados por línea del Campamento Digital. Luego, se presentan los resultados relativos a la etapa 6 del cuestionario y común a todas las líneas. El objetivo de esta parte del cuestionario era realizar una aproximación al entendimiento de cómo formaciones como el Campamento Digital influyen de una forma u otra sobre la percepción que tienen los y las jóvenes sobre la tecnología en tanto y cuanto a su uso como a los sentimientos que le generan. Finalmente se presentan los elementos destacados de esta investigación.

Los resultados cualitativos obtenidos de la investigación realizada con los padres/madres/tutores empiezan por exponer las trayectorias parentales con respecto a la tecnología y los usos que hacen de la tecnología. Luego, se indaga en la parentalidad digital como tal, las estrategias de regulación existentes y el lugar ocupado por la tecnología en la familia y los momentos de convivencia. Como para la sección orientada a los resultados cuantitativos, terminamos este aportando algunas claves a destacar de esta investigación.

Esta sección general de resultados termina con un análisis cruzado de ambos estudios en un intento de encontrar los puntos de encuentro y desencuentro entre los hallazgos de ambas investigaciones.

### 1. JÓVENES Y APRENDIZAJES TECNOLÓGICOS:

Esta sección presenta los resultados del estudio cuantitativo realizado a los niños, niñas y adolescentes que participaron en los Campamentos Digitales que tuvieron lugar en toda España durante el verano (de junio a septiembre) 2025. Estos resultados comprenden dos dimensiones: por un lado, la evolución de los conocimientos de las personas participantes; y, por otro, la evolución de su percepción y uso de la tecnología.

De manera general, los resultados muestran un impacto positivo de la formación en competencias digitales, especialmente en los ámbitos relacionados con la seguridad, la privacidad y la gestión de los entornos digitales, con variaciones según edad, género y tipo de contenido

#### 1.1 Evaluación de conocimientos tras Campamento Digital

El apartado se centra alrededor de si han aprendido (y cuánto de ser así) los niños y niñas tras las formaciones de Campamento Digital. El desglose de los resultados se ha hecho por líneas, ya que los conocimientos impartidos (y por tanto, evaluados) en cada una de ellas no son iguales, sino que se adecúan al nivel de conocimiento inicial de sus participantes.

##### 1.1.1. Línea 1.1

##### **Análisis general**

En esta línea obtuvimos 1712 respuestas, entre las cuales hay una repartición equitativa de género. Además, como se observa en el gráfico, la mayoría de las personas encuestadas se encontraban entre los 9 y 11 años (un 78,7% sobre el total).

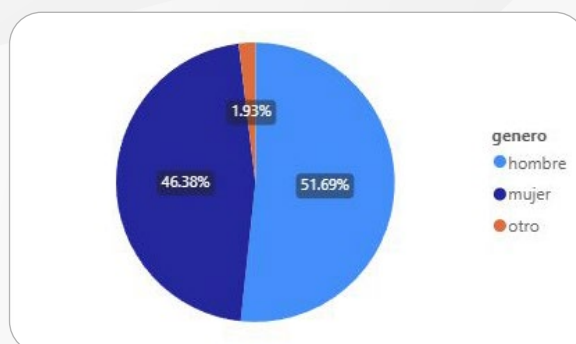


Gráfico 2. Distribución L1.1 por género

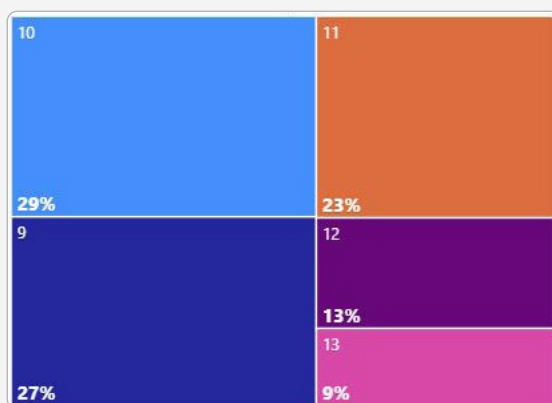


Gráfico 3. Distribución L1.1 por edad

Si comparamos la primera versión del cuestionario con la segunda, vemos una diferencia significativa de manera consistente en los conocimientos evaluados. En los cuestionarios realizados antes del Campamento Digital la media se situaba en un 4,46, es decir, que los NNA tenían un nivel de competencias digitales básicas insuficiente. Tras los campamentos, esta media sube 1,54 puntos hasta un 6, lo cual señala el impacto de la Línea 1.1 sobre los conocimientos de niños y niñas, pero también señala la posibilidad de futuras mejoras en estos conocimientos.

Si observamos el impacto por género, vemos que ambos grupos parten de una base similar (4,46) pero, mientras la nota de las chicas mejora 1,64 puntos, la de los chicos mejora sólo 1,39 puntos. Habiendo comprobado la significatividad estadística de esta variación, podemos concluir que las chicas tienen un mayor aprovechamiento de los contenidos de la línea 1.1.

En cuanto a la edad, encontramos que también hay una diferencia significativa: por cada año adicional de edad, su mejora de nota decrece aproximadamente 0,14 puntos. Es decir, que si con 9 años suben 1,67 puntos, con 13 sólo suben 1,09.

Si observamos el gráfico 4, vemos que esta diferencia se debe a que los niños y niñas de 9 años parten de un nivel de conocimientos digitales mucho más bajo que los de 13 (2,03 puntos de diferencia en sus medias en la primera evaluación). Es decir, que hay un margen de mejora mucho más amplio para las edades más pequeñas, que llegan con mayores carencias que las mayores.

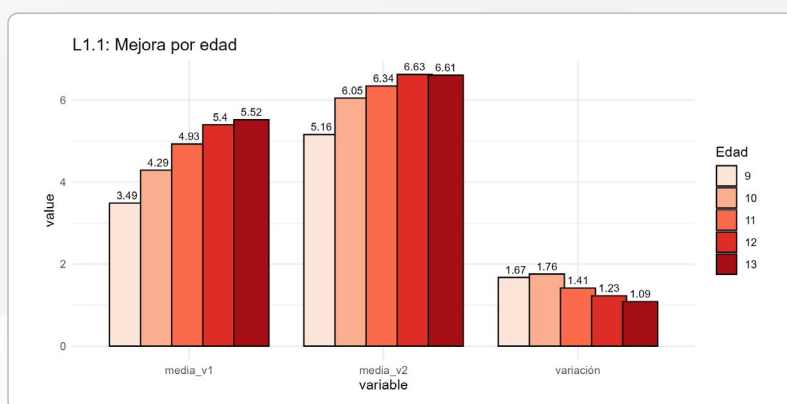


Gráfico 4. L1.1 Comparación mejora de puntuación por edad

### Análisis por etapas

Desglosando por ámbitos, la Línea 1.1 se evaluó en cinco áreas diferentes: uso seguro de Internet, comunicación online y netiqueta, privacidad y huella digital, uso y creación de contenidos digitales,

y uso responsable de los chats.

Cuando comparamos estas cinco etapas entre sí en el gráfico 5, vemos que aquellos donde la formación impacta más positivamente (incrementando cerca de dos puntos la nota media), son “comunicación en línea y netiqueta”, “privacidad y huella digital”, y “uso y creación de contenidos digitales”. Asimismo observamos niveles de partida muy diferentes en algunas etapas, y una mejora nula en una de las etapas.

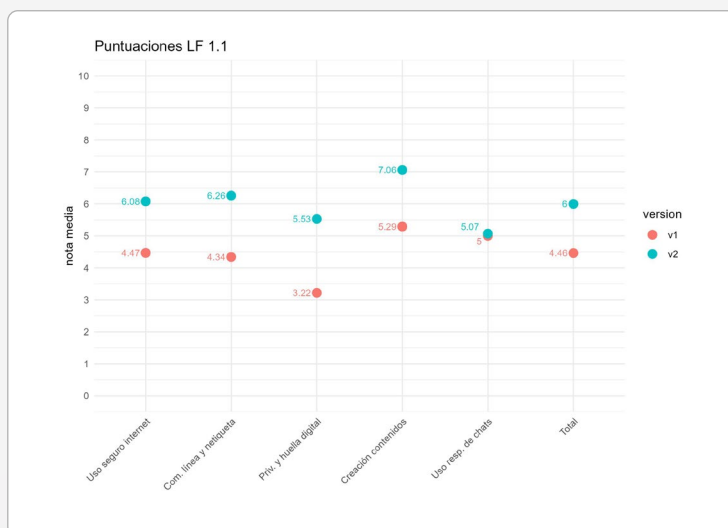


Gráfico 5. I.I.1 Comparación mejora de puntuación por etapas

En la primera etapa, uso seguro de Internet, vemos que la media general mejora 1,61 puntos entre la versión 1 (4,47) y la 2 (6,08). Esta etapa está centrada en algunos aspectos básicos de la seguridad y uso de Internet como guardar webs, detectar noticias falsas, o saber qué es la identidad digital. En este sentido, observamos que los niños y niñas mejoran a la hora de aprender a guardar una web favorita y detectar noticias falsas, mientras que entender qué es la identidad digital parece seguir siendo uno de sus principales retos.

La segunda etapa, centrada en comunicación en línea y netiqueta (subir fotos de otras personas, netiqueta, ciberacoso), los participantes parten de un nivel insuficiente algo inferior a la etapa anterior, y tras la formación mejoran hasta un 6,26. No obstante, parece que entender qué es el ciberacoso se sigue manteniendo como un reto educativo.

En tercer lugar, privacidad y huella digital es una de las dos etapas con mayor mejora. Esta mejora es especialmente relevante si tenemos en cuenta que en la evaluación inicial de conocimientos los niños y niñas parten de un nivel bajo a la hora de entender estos aspectos. Logran así pasar de un 3,22 de media a un 5,53. Alrededor de la mitad de participantes entiende tras la formación conceptos como privacidad, huella digital o cookies, lo cual señala este aspecto como uno especialmente sensible a la intervención formativa.

La cuarta etapa, uso y creación de contenidos digitales, también cuenta con un considerable margen de mejora, pasando de un 5,29 a un 7,06. No obstante, se diferencia del anterior en que, como se puede observar, parte de una situación inicial comparativamente más favorable. Es decir, que los niños y niñas tienen un mayor capital cultural en estos aspectos, mientras que tienen más carencias en otros relacionados con la privacidad. Pese a ello, esta mejora de casi dos puntos puede verse como el paso de un uso intuitivo a otro más intencional y consciente, que ayuda a niños y niñas a situar la creación de contenidos dentro de marcos más amplios de derechos de autor o licencias.

Por último, en cuanto al uso responsable de chats es la etapa sin casi mejora alguna. La diferencia no es estadísticamente significativa, lo cual quiere decir que la pequeña mejora observada en nuestra muestra podría deberse al azar, y no es representativa de la población total de niños/as en

esta línea. Por lo tanto, la formación no logra impactar en este aspecto.

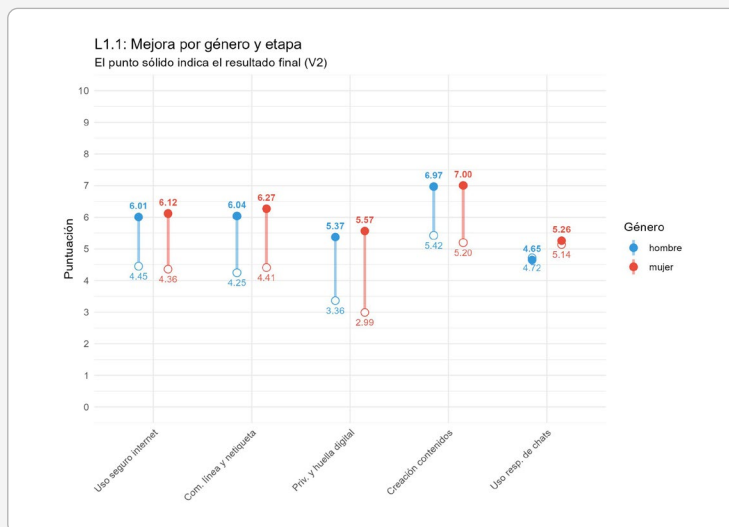


Gráfico 6. L1.1 Comparación mejora de puntuación por etapa y género

Desglosando por género y etapa, podemos descubrir las diferencias de base y aprovechamiento de ambos grupos según el ámbito. En el gráfico 6 encontramos diferencias de género en los niveles de partida de todas las etapas. Sin embargo, el análisis revela que la única diferencia estadísticamente significativa ocurre en “uso responsable de chats”, donde las niñas obtienen 0,42 puntos más de media que los niños. En cuanto al aprovechamiento, en todas las etapas se cumple la tendencia general: las niñas experimentan una mayor mejora, con la excepción de “uso responsable de chats”, donde la mejora es nula en ambos grupos.

Finalmente, si atendemos a un nivel mayor de detalle, confirmando la tendencia general, observamos que la edad tampoco impacta de igual forma en todas las etapas.

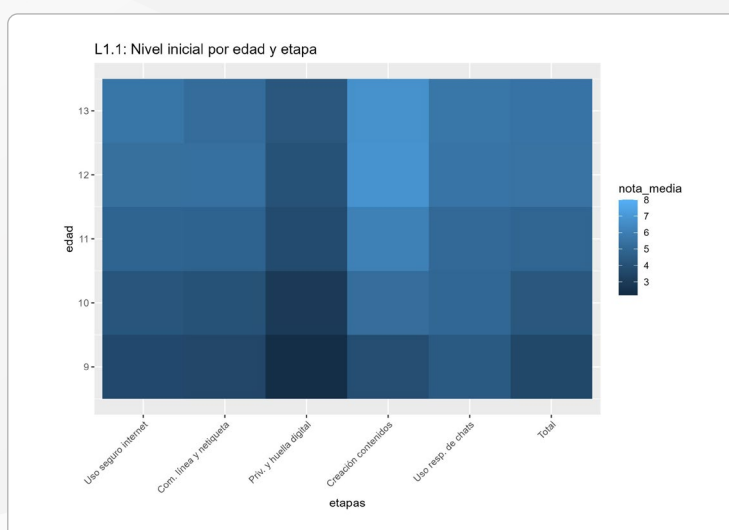


Gráfico 7. L1.1 Comparación nota de partida por etapa y edad

En cuanto al nivel de partida, si observamos el gráfico 7, vemos como la edad tiene un impacto muy claro en el conocimiento sobre “creación de contenidos” (0,72 puntos por año), y mucho más reducido en la etapa de “uso responsable de chats” (0,29 puntos por año). En todo caso, y como ya indicábamos previamente, la edad se correlaciona positivamente con el nivel de partida en todas las etapas. Lo contrario se cumple cuando hablamos de aprovechamiento: como decíamos, los niños y niñas de mayor edad experimentan una mejora considerablemente menor. Veamos esto

con más detalle en el gráfico 8.

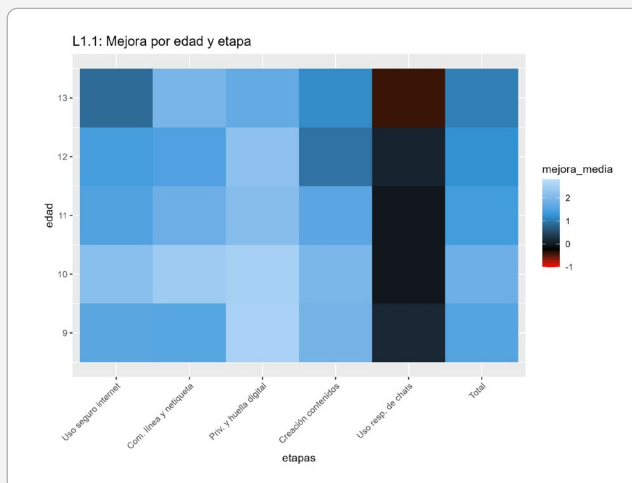


Gráfico 8. L1.1 Comparación mejora de puntuación por etapa y edad

Observamos leves diferencias entre etapas, en la relación de la edad con el aprovechamiento: en varias etapas se mantiene la relación inversa mencionada previamente, siendo la más acusada la de “creación de contenidos (-0.25 puntos por año). En otras etapas como “comunicación en línea y netiqueta” y “uso responsable de chats”, no se observa una relación lineal entre edad y mejora de la nota.

En conclusión, vemos que los efectos observados a nivel general no ocurren de manera homogénea a través de diferentes etapas y grupos de edad. El impacto es positivo en todas las líneas y grupos de edad, excepto en la etapa “uso responsable de chats”, donde se muestra menor variación y que requerirá revisión específica en futuras acciones. La etapa de “privacidad y huella digital”, en cambio, destaca por una gran mejora en todas las edades, a pesar de contar con el menor nivel de partida. Esto sugiere que la formación logra incidir en aquellas áreas menos intuitivas del uso digital donde no se da una alfabetización explícita.

### 1.1.2. Línea 1.2

#### Análisis general

La línea 1.2 es la más numerosa, con 3130 respuestas, y algo más de representación masculina que femenina. En cuanto al desglose por edad, y en comparación con la línea 1.1, vemos una distribución más equitativa de niños y niñas entre 9 y 13 años (cada grupo representa aproximadamente el 20%).



Gráfico 9. Distribución L1.2 por género

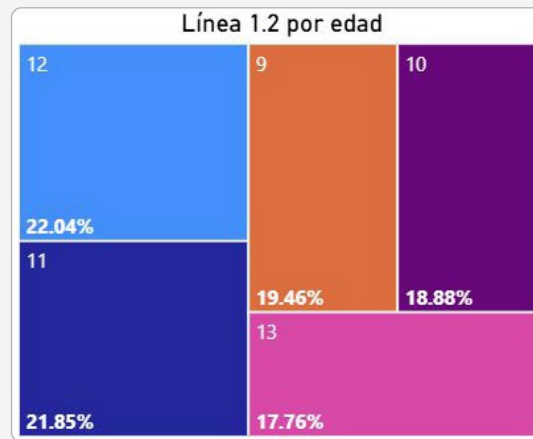


Gráfico 10. Distribución L1.2 por edad

En esta línea observamos que las personas inscritas parten con un nivel de conocimientos más alto que la anterior, con una media de 5,21, lo cual indica que las personas inscritas en esta línea están más iniciadas en muchos de los conceptos evaluados en Campamento Digital. No obstante, pese a este punto de partida más positivo, vemos que es la línea en la que la formación tiene un impacto más moderado, de 0,35 puntos.

Desglosando por género, observamos un nivel de partida prácticamente idéntico en niños y niñas (4,38 y 4,40, respectivamente), y de nuevo observamos que el impacto de esta formación es mayor en las niñas, ya que los niños aumentan su nota en 0,6 puntos, mientras que las niñas lo hacen casi el doble, 0,93 puntos. Ambas diferencias, la de nivel de partida y la de impacto, son estadísticamente significativas.

De nuevo, el efecto de la edad es similar al observado en L1.1, y es que la mejora disminuye 0,18 puntos por cada año que aumenta la edad. Hay una correlación inversa entre la edad y el aprendizaje de los niños y niñas. Una vez más, con mucha probabilidad esto se debe al nivel con el que llegan, habiendo una diferencia de 2,55 puntos en la evaluación inicial entre las personas participantes más jóvenes y las más mayores.

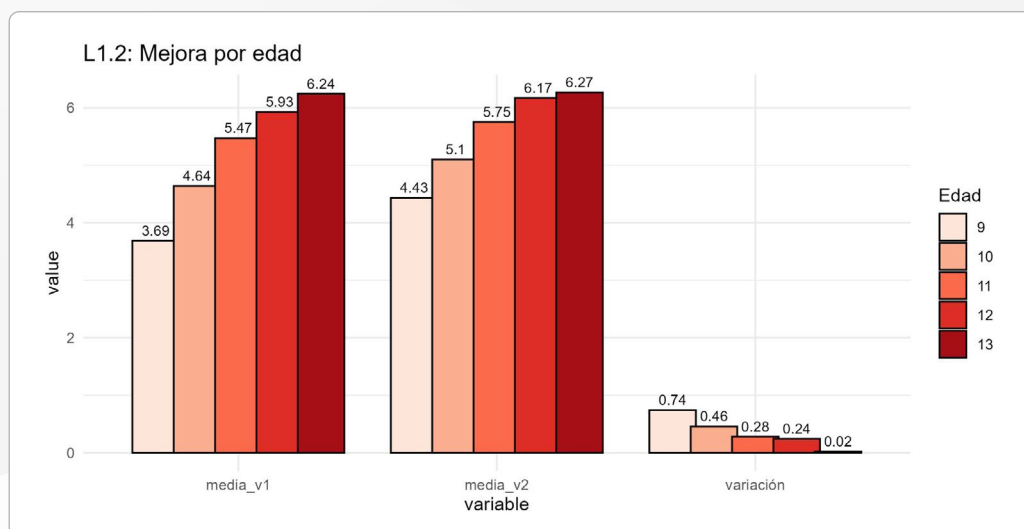


Gráfico 11. L1.2 Comparación mejora de puntuación por edad

Volviendo a observar el gráfico, esta vez para la L1.2, vemos que las mejoras son menos significativas que en la L1.1, como ya hemos visto en la media general de esta línea, y sigue habiendo una diferencia clara entre edades tanto en el punto de inicio como en la mejora entre versiones. Para la cohorte de

los 13 años, se observa que la mejora es en su media no significativa.

### **Análisis por etapas**

La Línea 1.2 se evaluó en cinco áreas diferentes: tecnología y bienestar, respeto y convivencia online, tratamiento de la información personal online, información y noticias en Internet, y seguridad al navegar.

Siguiendo con lo que veíamos en las medias generales, el impacto en esta línea formativa es muy reducido: en todas las etapas la mejora es inferior a un punto. Es destacable un nivel de partida muy superior en la etapa de “respeto y convivencia online”, y uno considerablemente inferior al resto en “información personal”. Veamos cada ámbito en más detalle.

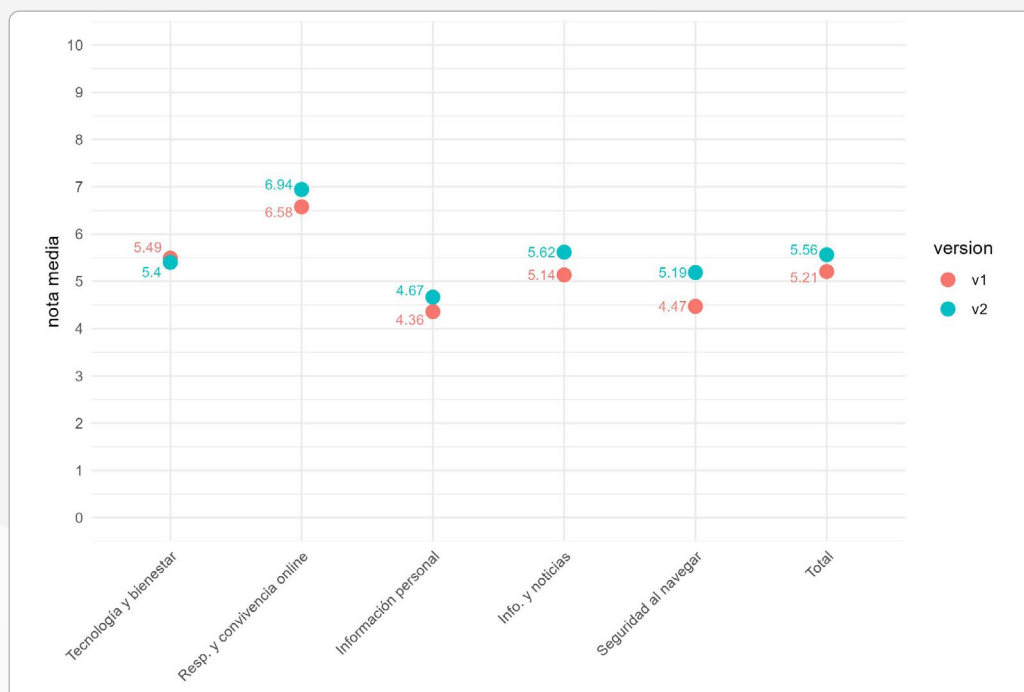


Gráfico 12. L1.2 Comparación mejora de puntuación por etapas

Empezando por tecnología y bienestar, es la única etapa que no mejora significativamente y se mantiene igual. Aunque veamos la nota bajar casi una décima en el gráfico, esta diferencia no es estadísticamente significativa por lo que se desecha. La etapa versa alrededor del bienestar digital y los efectos del uso excesivo de la tecnología, generar buenas prácticas alrededor del consumo de tecnologías. En este sentido parece que este tipo de formaciones no impactan en la comprensión de los niños y niñas sobre cómo tener una mejor salud digital, es posible que estas ideas formen parte de un marco de normas de uso ya naturalizadas en su día a día, lo que implica una menor plasticidad en torno a ellas.

La segunda etapa, respeto y convivencia online, aumenta un 0,37 (de 6,58 a 6,94) entre las dos versiones. De todas las etapas, es la que parte con una nota más alta, lo cual significa que los participantes ya entran en los campamentos con una serie de criterios sobre el comportamiento socialmente deseable online asentados, y la formación actuaría como un dispositivo de refuerzo de prácticas ya adquiridas, más que como una adquisición de conocimientos totalmente nuevos.

La siguiente etapa trata del tratamiento de la información personal online, y es en el que la mejora ha sido más discreta, aunque aún estadísticamente significativa. De un 4,36 en la primera versión ha pasado a un 4,67 en la segunda (0,31). En este caso también destaca que el punto de partida es el más bajo de todas las etapas, lo que revela carencias significativas de comprensión y gestión

de la privacidad digital antes de recibir la formación. La persistencia de puntuaciones bajas invita a pensar de nuevo que las prácticas cotidianas de las personas menores (influidos por su círculo social) pueden estar condicionando la eficacia de los aprendizajes formales.

En cuanto a información y noticias en Internet, la cuarta etapa, es la segunda que más mejora, con una subida de medio punto entre la primera y segunda versión (medias de 5,14 y 5,62, respectivamente). Guardar una web, entender qué es la desinformación o detectar noticias falsas son aspectos sobre los que niños y niñas de esta línea ya se manejan pero donde los campamentos han tenido su impacto.

Por último, la etapa de mayor impacto ha sido la de seguridad al navegar. El punto de partida vuelve a ser insuficiente, de un 4,47, y tras la formación se llega al 5,19, un 0,72 de mejora. Este valor, aunque el mayor de la línea, sigue siendo bastante reducido. La seguridad digital implica conocimientos normativos que no suelen adquirirse con tanta facilidad de manera informal, lo que explica que niños y niñas lleguen con menos preparación.

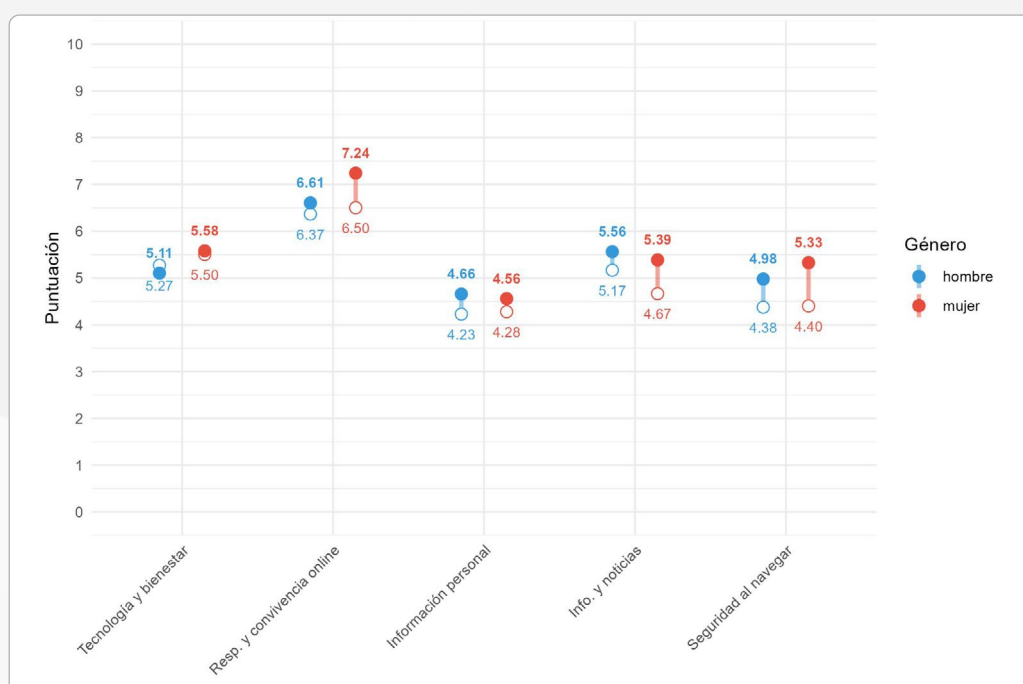


Gráfico 13. L1.2 Comparación mejora de puntuación por etapa y género

Al desglosar también por género, encontramos algunas diferencias significativas: el nivel de partida es superior para las niñas en “convivencia online” y “bienestar digital”, y superior para los niños en “información y noticias falsas”. En cuanto al aprovechamiento de la formación, existe una diferencia estadísticamente significativa: las niñas presentan una mejora mayor que los niños en todas las etapas menos “información personal”.

Veamos ahora la relación de la edad con el nivel de partida en las diferentes etapas.

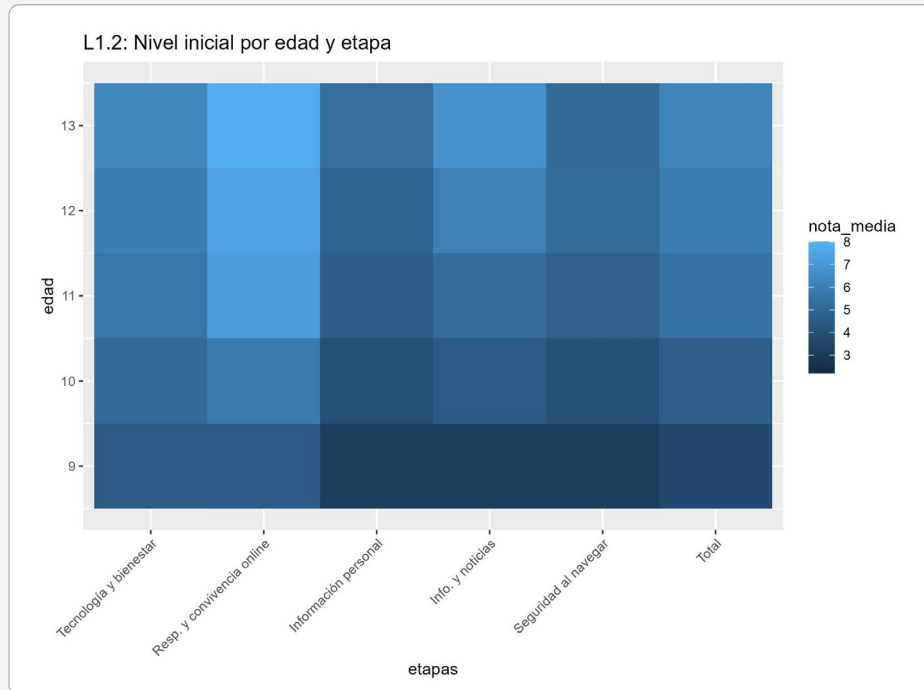


Gráfico 14. L1.2 Comparación nota de partida por etapa y edad

De nuevo, hay una relación lineal positiva entre la edad y el conocimiento de base en todas las etapas, pero la intensidad de esta relación presenta variaciones, siendo mayor en “respeto y convivencia online” (0,72 puntos por año), y más reducida en “seguridad al navegar” (0,51 puntos por año). Vemos niveles especialmente bajos de partida entre los más pequeños para las etapas de “información personal”, “información y noticias en Internet” y “seguridad al navegar”, en torno a los 3,2 puntos. Veamos ahora el papel que juega la edad en el aprovechamiento de la formación.

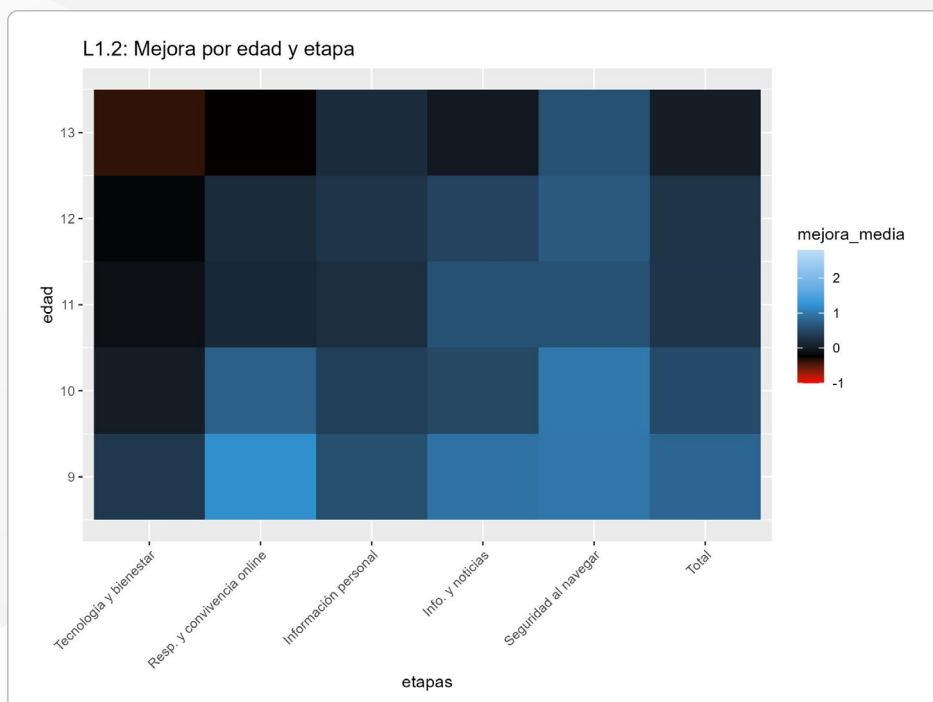


Gráfico 15. L1.2 Comparación mejora de puntuación por etapa y edad

Se confirma para todas las etapas la relación observada en el análisis general, aunque con cierta variación de intensidad: esta es más intensa en “respeto y convivencia online” (-0,35 puntos por año), más leve en “seguridad al navegar” (-0,11 puntos por año) y no es significativa en “información

personal”. Esta línea destaca, como adelantaba el análisis agregado, por una más ligera mejora de conocimientos, aunque esta sí es sustancial en algunas líneas y a edades más tempranas, donde encontramos valores de hasta 1,2 puntos en positivo.

En conclusión, la Línea 1.2 y sus respectivas etapas tienen mejoras menos amplias que las otras dos líneas, aunque logran tener un impacto más efectivo en aquellos ámbitos donde los niños y niñas no cuentan con aprendizajes informales previos (seguridad en la navegación o análisis crítico de información online). En cambio, etapas vinculadas a prácticas ya naturalizadas en la socialización presentan mejoras más modestas o no significativas.

### 1.1.3. Línea 2

#### **Análisis general**

La línea 2 es la menos numerosa, con 857 participantes, de los cuales un 60% son hombres. Aunque la línea abarca de los 14 a los 17 años, observamos en el gráfico también que predominan las cohortes más jóvenes (el grupo de 14 representa más de la mitad de la muestra). Cabe señalar que fue la línea con menor participación de Campamento Digital, lo cual también explica por qué tiene la muestra más pequeña.

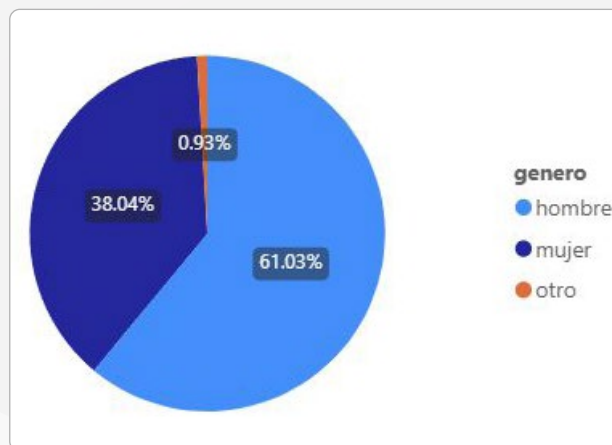


Gráfico 16. Distribución L2 por género

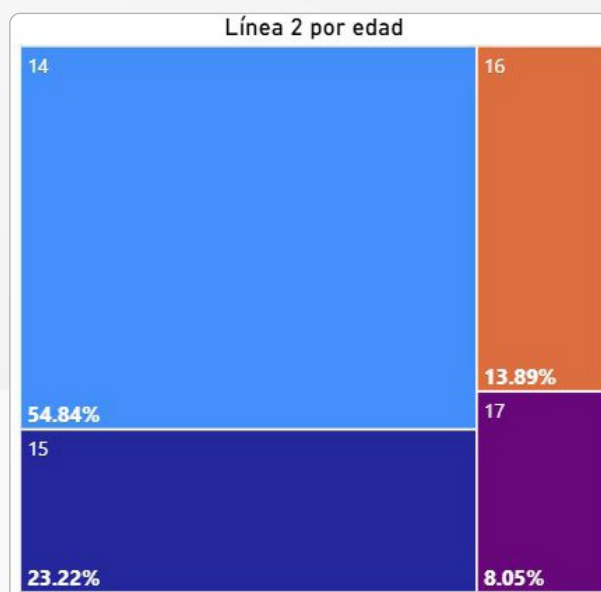


Gráfico 17. Distribución L2 por edad

Esta Línea vuelve a dar resultados de impacto tan significativos como en la Línea 1.1, pasando de un 3,99 en la versión uno a un 5,18 en la segunda (1,19 puntos de diferencia). Destaca que, al igual que en la primera línea, los y las adolescentes parten de un nivel de conocimiento insuficiente en torno a la formación que se imparte en los campamentos. Esto es motivo de reflexión, ya que, pese a que la adolescencia se caracteriza por su alta exposición digital, no parece necesariamente traducirse en un mayor competencia reflexiva.

Si volvemos a dirigirnos hacia el género, se consolidan las tendencias de las dos últimas líneas: el nivel de partida de chicos (4,57) es algo inferior al de las chicas (4,89), y el impacto en este último grupo es considerablemente mayor: los chicos mejoran su nota un 1,16, mientras que las chicas la mejoran un 1,47, un 25% más. Esto indica que las formaciones de Campamento Digital tienen un impacto claramente más positivo y significativo en niñas que en niños.

En cambio, esta línea se diferencia de las anteriores en que no hay una diferencia significativa por edad. La formación impacta de igual manera en los participantes de 14 que en los de 17.

Mirando el gráfico, se observa que se mantienen ligeras diferencias entre los adolescentes de 14 y 17 años (en su evaluación inicial se diferencian en 0,82 puntos), pero el impacto de la formación es consistente a lo largo de todas las edades.

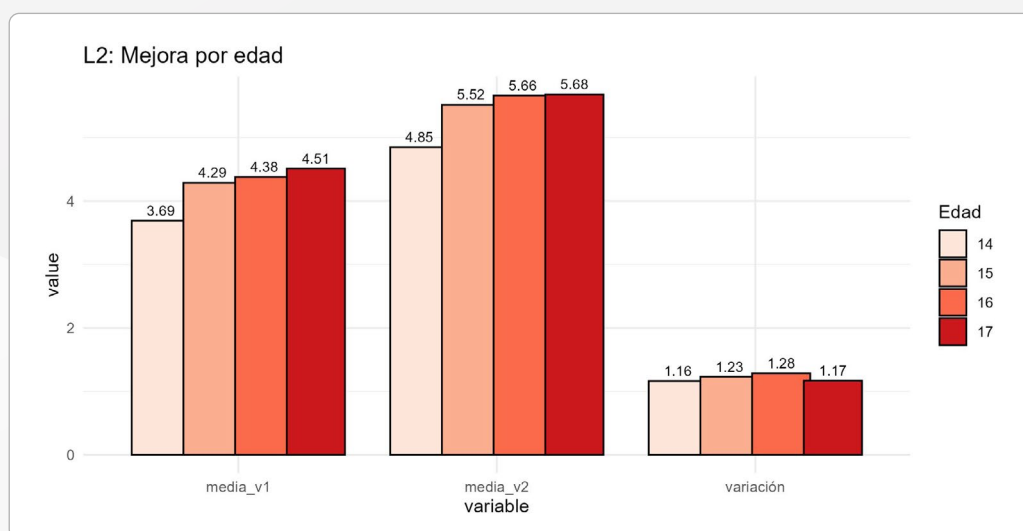


Gráfico 18. L.2 Comparación mejora puntuación edad

### **Análisis por etapas**

La Línea 2 se evaluó en cinco áreas: tecnología y uso personal, compartir y colaborar online, identidad y privacidad personal, respeto y convivencia digital, y futuro profesional digital.

Como se observa en el gráfico 18, los resultados muestran una mejora generalizada en todas las etapas evaluadas, aunque se parte de un nivel inicial inferior al observado en otras líneas formativas. Este nivel de partida presenta poca variación entre etapas, siendo "compartir y colaborar online", e "identidad y privacidad personal" ligeramente superiores. Estas mismas etapas son las que muestran mayor mejora, así como, en menor medida, "respeto y convivencia digital". Estas etapas mejoran en más de un punto sus resultados entre la primera y segunda versión, señalando así que la formación es eficaz, sobre todo en torno a las reglas y riesgos de los entornos digitales.

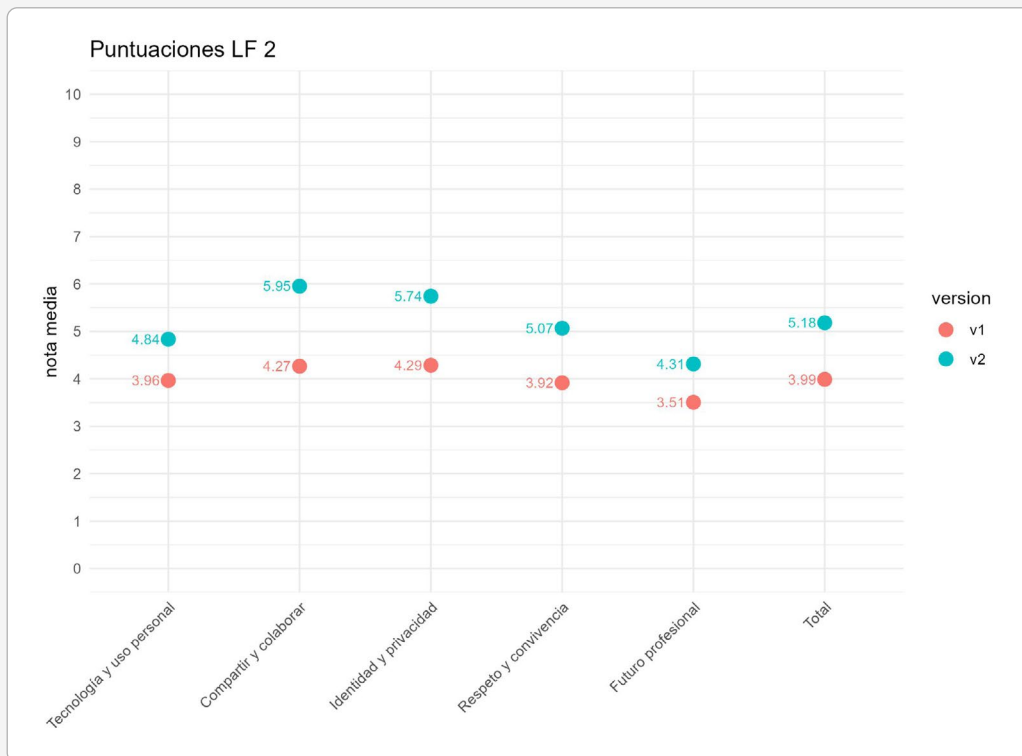


Gráfico 19. L2 Comparación mejora de puntuación por etapas

Empezando por tecnología y uso personal, se registra una mejora de 0,88, casi un punto, entre la primera y segunda versión. Al igual que en otras líneas, volvemos a encontrar unos conocimientos sobre salud digital deficientes en la adolescencia, pero con una mejora significativamente positiva tras haber pasado por la formación. Destaca especialmente la mejora en aprender a buscar de manera efectiva en Internet. Como venimos diciendo, este tipo de prácticas no alfabetizadas explícitamente facilitan una intervención más efectiva que otras socialmente más asentadas.

De aquí pasamos a la etapa de compartir y colaborar online, donde se da la mejora más significativa de todas: más de un punto y medio (1,68) entre primera y segunda versión. Destaca sobre todo la mejora de conocimientos sobre netiqueta y phishing, casi duplicando el número de respuestas correctas entre la primera y segunda versión. Este aumento sugiere que los contenidos cubren lagunas importantes en la alfabetización digital de los adolescentes, y responden a riesgos de su vida cotidiana online.

La tercera etapa, identidad y privacidad personal, también refleja una mejora muy significativa, de 1,45 puntos, pasando de un 4,29 a un 5,74. Conceptos como egosurfing, ciberacoso o cómo proteger la privacidad resultan especialmente relevantes en esta etapa, donde la construcción identitaria se va desarrollando más consistentemente.

Continuando con respeto y convivencia online, la mejora es aún considerable, de 1,15 puntos, entre 3,92 y 5,07. El mayor progreso se observa en la materia de ciberbullying, mientras que el uso de las redes sociales apenas observa cambio, existiendo seguramente hábitos muy establecidos en este ámbito.

Para concluir, el futuro profesional digital que parte de la media más baja y refleja uno de los incrementos más pequeños, partiendo de un 3,51 y mejorando un 0,8. Aunque la formación contribuye a incrementar el conocimiento, la distancia inicial sugiere que este es un ámbito menos integrado en las preocupaciones cotidianas de los adolescentes y quizá requiera enfoques más prácticos.

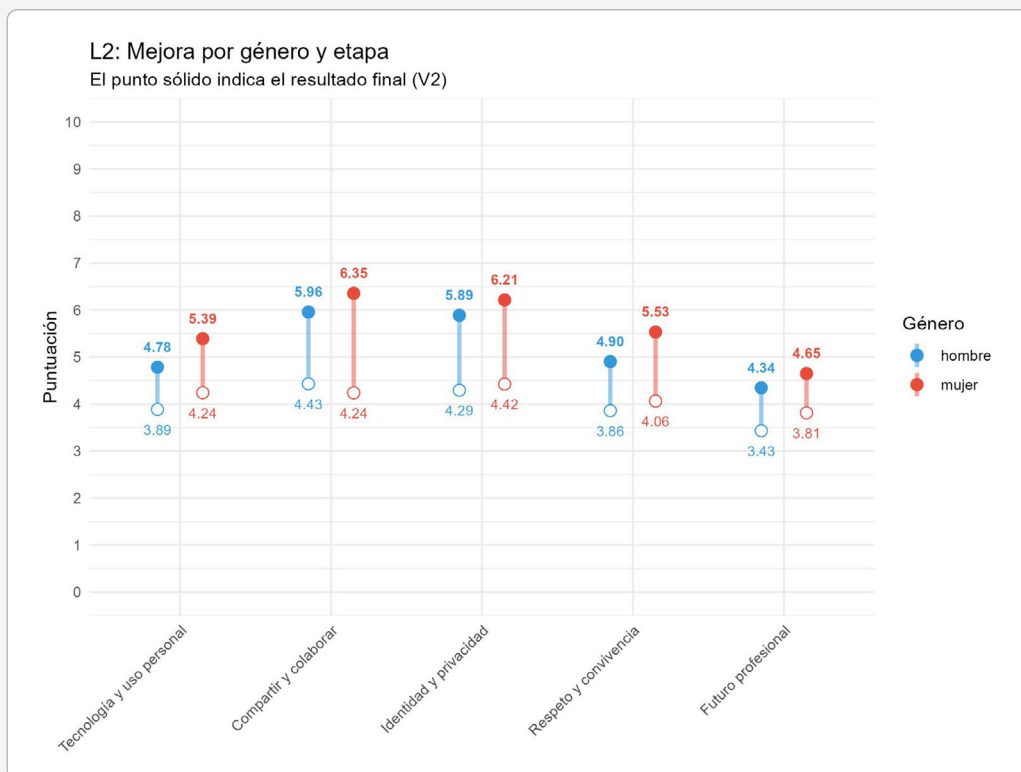


Gráfico 20. L2 Comparación mejora de puntuación por etapa y género

En cuanto a las diferencias de género, vemos un nivel de partida superior para las chicas en las etapas de “identidad y privacidad”, “futuro profesional” y “tecnología y uso personal”, mostrando esta última la mayor diferencia, de 0,5 puntos con respecto a los chicos. En el resto de etapas, la diferencia no es estadísticamente significativa.

En cuanto a la diferencia de aprovechamiento, esta es estadísticamente significativa sólo en las etapas de “compartir y colaborar” y “respeto y convivencia”, mostrando las chicas una ventaja media de 0,58 y 0,43 puntos respectivamente.

Pasemos a interpretar el papel de la edad en estas variables.



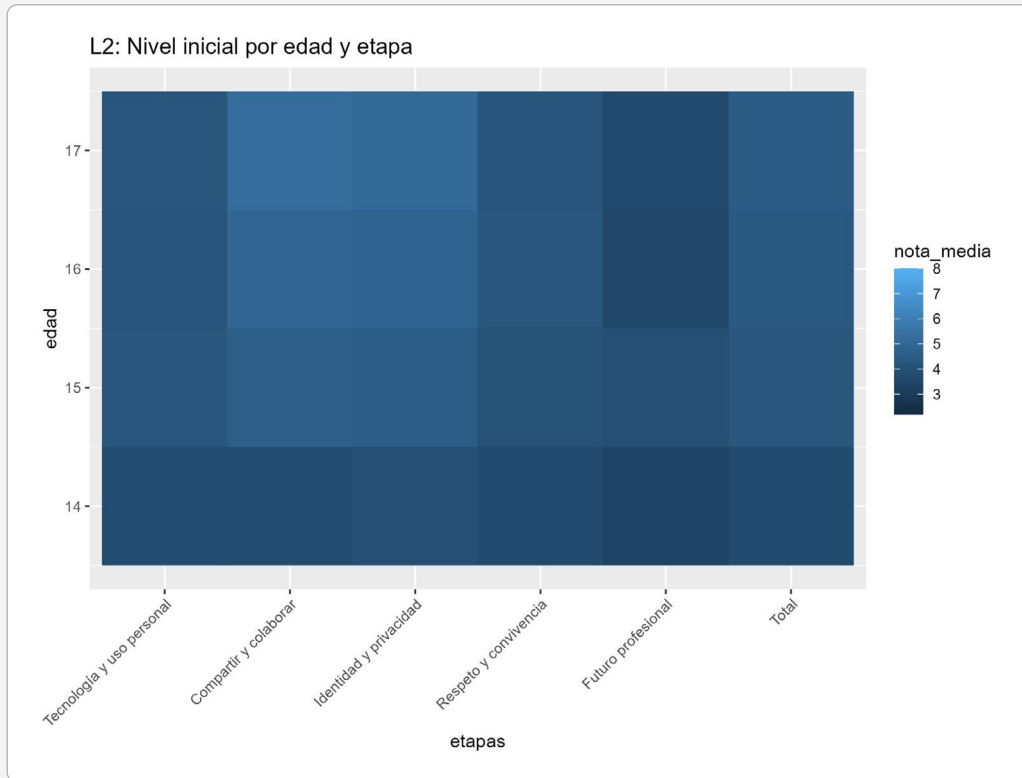


Gráfico 21. L2 Comparación nota de partida por etapa y edad

Para el nivel de partida, la edad supone una ventaja especialmente en las etapas de “convivencia y colaboración” (0,45 puntos por año) y “privacidad y huella digital” (0,4 puntos por año), siendo mucho menor su efecto en el resto de etapas, sobre todo entre los 15 y los 17 años.

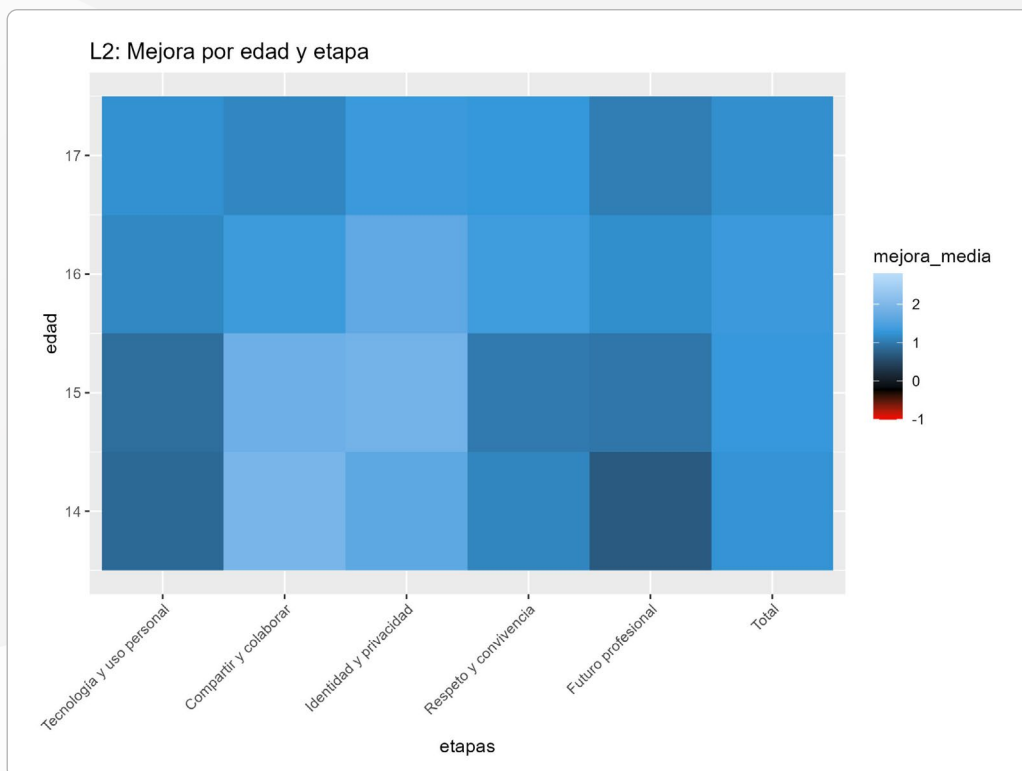


Gráfico 22. L2 Comparación mejora de puntuación por etapa y edad

En cuanto al aprovechamiento, se confirma lo observado previamente: para esta línea no existe una relación significativa entre edad y mejora de nota, con la notable excepción de la etapa de “compartir y colaborar” (-0.28 puntos por año).

En conjunto, los resultados de la Línea 2 muestran que tiene un impacto significativo y positivo en el grupo de 14 a 17 años, aunque también vuelven a reiterar cómo el aprendizaje tiene diferente efectividad en los diversos ámbitos. Las áreas que conectan con sus prácticas cotidianas facilitan la incorporación de nuevos conocimientos, pero las competencias menos presentes en su día a día muestran avances más modestos, como el futuro profesional en el ámbito digital.

## 1.2 PERCEPCIONES SOBRE LA TECNOLOGÍA

Este apartado está dedicado a entender cuál es la percepción de los niños de las tecnologías y si ha impactado la realización del Campamento Digital sobre ella. Ya que en todos los cuestionarios se pregunta lo mismo, el análisis está centrado alrededor de variables sociodemográficas en vez de separar el análisis por líneas como en el apartado anterior.

Primero se analizan los usos que los niños hacen de la tecnología antes de recibir la formación, lo que sirve como línea base para evaluar después su impacto. A continuación, se examinan también las emociones que experimentan al utilizar estas tecnologías. Esta combinación de práctica y emoción ofrece una perspectiva más completa del universo cognitivo de los niños en relación con las tecnologías.

### 1.2.1. Uso de las tecnologías

Antes de analizar cómo se sienten alrededor de las tecnologías, es necesario entender cuáles son sus percepciones sobre su uso, el cual ayuda a situar las prácticas diarias de los menores.

Cómo usan la tecnología

Preguntamos a NNA sobre cuál es su propósito al usar tecnologías: aprender cosas nuevas, hablar con amigos/as y divertirse. Además, añadimos una cuarta frase donde podían reconocer si consideraban las tecnologías imprescindibles para sus tareas diarias.

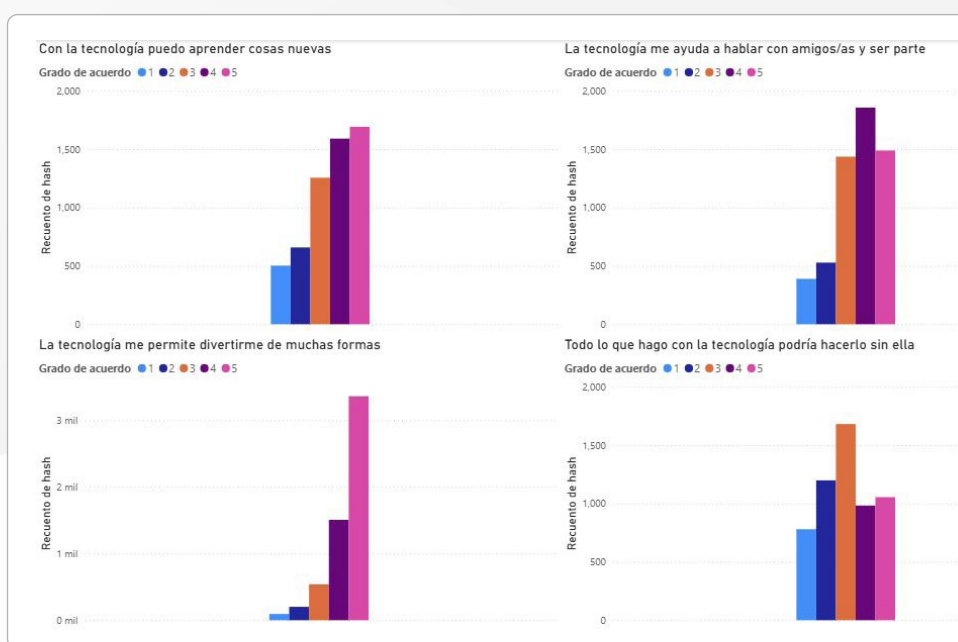


Gráfico 14. ¿Por qué utilizo la tecnología?

De manera general, considerando el punto de partida antes de Campamento Digital, observamos que “La tecnología me permite divertirme de muchas formas” es la frase con la que están más de acuerdo, la tecnología es una fuente de diversión y entretenimiento para los niños. El segundo uso con el que están más de acuerdo es el de “aprender cosas nuevas”, seguido de “hablar con amigos/as y ser parte”.

Por lo general, los niños y niñas ven beneficios en lo que les posibilita hacer la tecnología. Cuando se les pregunta si todo lo que hacen con la tecnología pueden hacerlo sin ella, las opiniones son más diversas. Mayoritariamente los niños se sitúan en un 3 (en una escala de 1 a 5), ni de acuerdo ni desacuerdo, con un leve protagonismo más importante de levemente desacuerdo (un 2 en la escala). Es decir, existe un consenso sobre la importancia del rol que juegan las tecnologías en su día a día.

¿Difiere esta utilidad de las tecnologías entre niños y niñas? Si comparamos la media de las diferentes frases entre niños y niñas (ver figura), vemos que de manera consistente los niños están más frecuentemente de acuerdo con los usos positivos de la tecnología. La prueba t para muestras independientes muestra que la diferencia es estadísticamente significativa consistentemente a través de todas las afirmaciones.

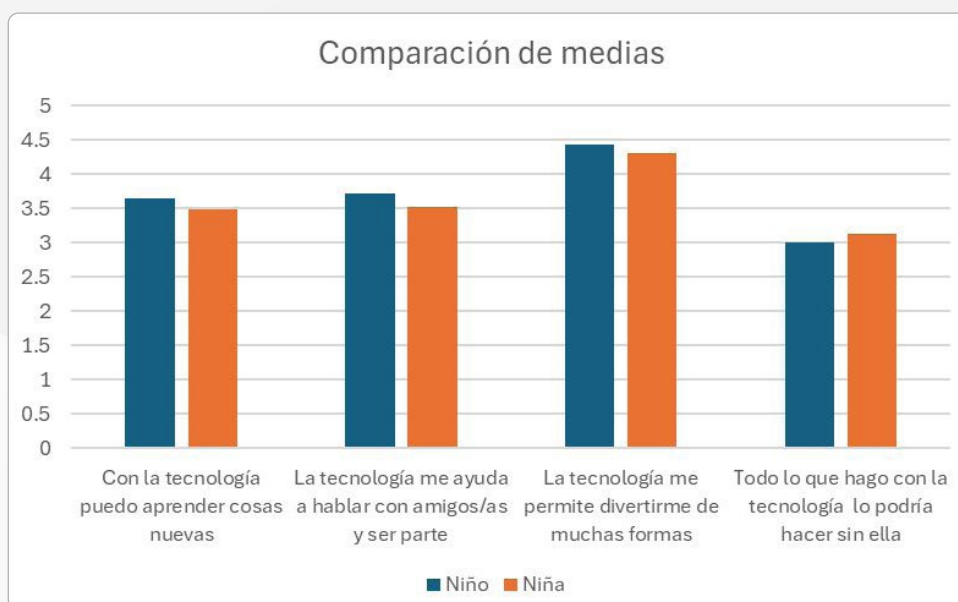


Gráfico 15. Comparación de media en cuanto a razón de uso tecnología por género

Como vemos en el gráfico, no es sólo que los niños vean mayor uso en la tecnología, sino que también sienten que esta es más imprescindible, las niñas, por su parte, consideran en mayor medida que los niños el hecho de que dichas actividades podrían realizarse igualmente sin tecnología.

Si comparamos los grupos de edad (9 a 12, 13 a 15, 16 a 17), vemos que el grupo de 9 a 12 años se diferencia del resto, los niños y niñas más pequeños ven menos utilidad en el uso de las tecnologías que grupos de edad más mayores. En cambio, a partir de los 13, vemos que incrementa la importancia que se le da a las tecnologías en el día a día.

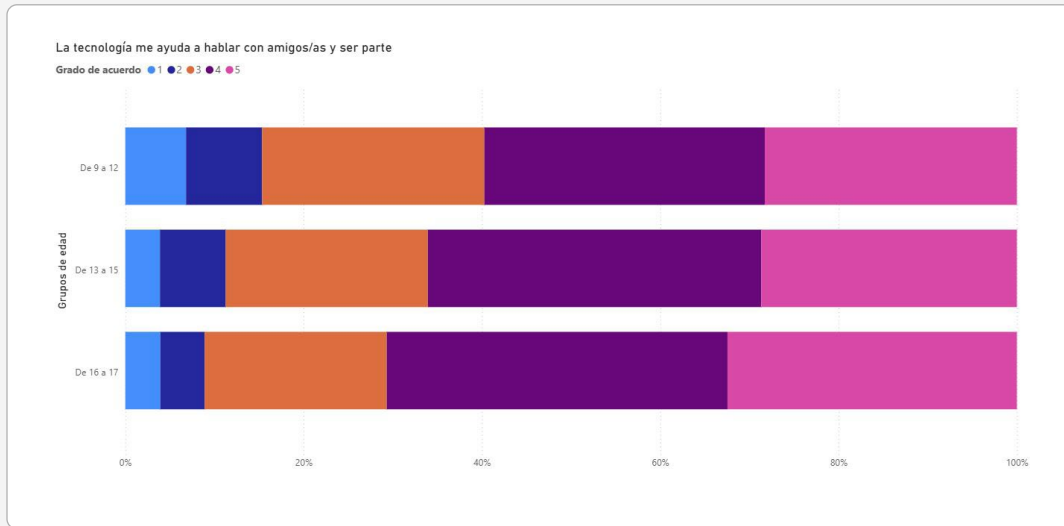
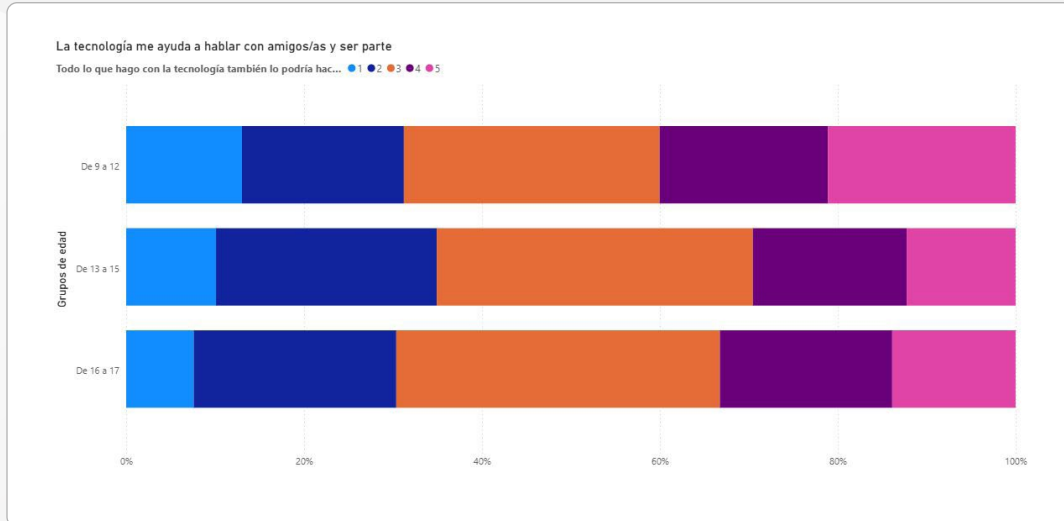


Gráfico 16. Comparación de media en cuanto a razón de uso tecnología por edad

En este gráfico vemos un ejemplo de esto. Aunque por lo general todos los grupos están de acuerdo con que la tecnología ayuda a hablar con amigos y amigas, se ve un incremento progresivo a medida que van creciendo.

Cuando se pregunta por “Todo lo que hago con la tecnología podría hacerlo sin ella”, percibimos también este salto estadísticamente significativo entre edades. El grupo de 13-15 se diferencia del de 9-12, y ven la tecnología como muy necesaria, aunque en el grupo 16-17 esta creencia se suaviza un poco. Aun así todos los grupos tienen medias cercanas, entendiendo la necesidad de la tecnología.



Por último, vamos a analizar cómo impacta Campamento Digital en esta percepción del uso. Lo que observamos en la gráfica es que este impacto no está tan claramente definido, hay aspectos donde vemos mucha incidencia, y otros en los que menos.

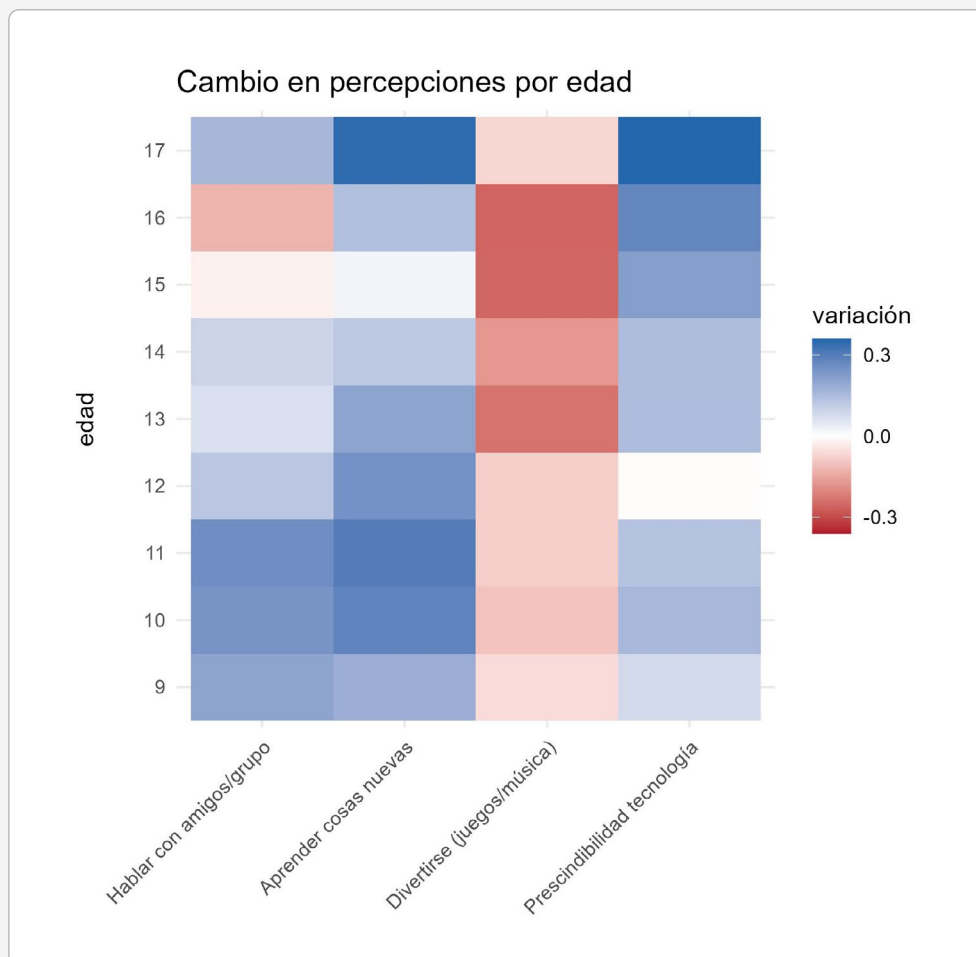


Gráfico 17. Impacto Campamento Digital sobre percepción de uso

Por un lado, después de la formación crece el número de niños que piensan que la tecnología les ayuda a hablar con sus amigos (la media pasa de 3,62 a 3,78), y que creen que con la tecnología pueden aprender cosas nuevas (la media pasa de 3,58 a 3,81). No obstante, y por otro lado, disminuye el número de niños que consideran que la tecnología les permite divertirse (de 4,37 a 4,25), y aumenta el que piensa que todo lo que se hace con tecnologías se puede hacer sin ellas (de 3,06 a 3,18).

La intensidad de estos cambios es heterogénea entre grupos de edad: los cambios en la utilidad percibida han sido algo más positivos entre los 9 y 11 años, y experimentan una caída entre los 15 y 16 años. Esto sugiere que la formación ha sido más eficaz para transmitir el valor de la tecnología entre las edades más tempranas.

La afirmación sobre prescindibilidad tecnológica merece atención especial, pues mide el grado en que los NNA consideran la tecnología como imprescindible en sus vidas. Así, la noción de que la tecnología es imprescindible aumenta conforme crece su sentimiento de seguridad en Internet (efecto del 8%), y aún más después de asistir al Campamento Digital (efecto del 18%), sugiriendo que la formación aporta herramientas valiosas que pueden integrar en sus vidas. Por otra parte, el nivel de "miedo" asociado al uso de Internet aumenta la prescindibilidad con un efecto del 18%, lo que implica que, a mayor miedo, más acuden los NNA a medios no digitales para sus actividades. Por último, el grado de prescindibilidad varía con la edad: cada año aumenta la noción de que la tecnología es imprescindible, con un efecto del 7%.

El análisis demuestra que el efecto de la formación no es unidireccional, sino ambivalente, y apunta a la necesidad de explorar más a fondo cómo se forman estas percepciones, qué elementos de la intervención influyen en ellas, y la variabilidad de esta influencia según el grupo de edad.

## ¿Físico vs digital?

Después de ver cómo la usan, también es interesante comparar ver cuándo deciden las personas jóvenes usar tecnologías o no. ¿Prefieren hacer sus actividades cotidianas en entornos online o presenciales? Para medir algunas de las preguntas se dirigían precisamente a preguntar si preferían realizar ciertas actividades en persona, online o de ambas formas.

Como punto de partida se ve que según la actividad se prefiere un ámbito u otro. Como se observa en el gráfico de abajo, los niños y niñas escogen ambas opciones (online y en persona) para llevar a cabo sus actividades diarias (aprender cosas nuevas, divertirse e informarse sobre algo). La única excepción es "Hablar con amigos/as", en cuyo caso prefieren hacerlo en persona (aunque la opción de "ambas" es la segunda más votada y está cerca de la primera). Para informarse sobre algo la preferencia de hacerlo online es la segunda más votada, lo cual también señala en qué medida los niños y niñas también valoran las fuentes online para informarse.

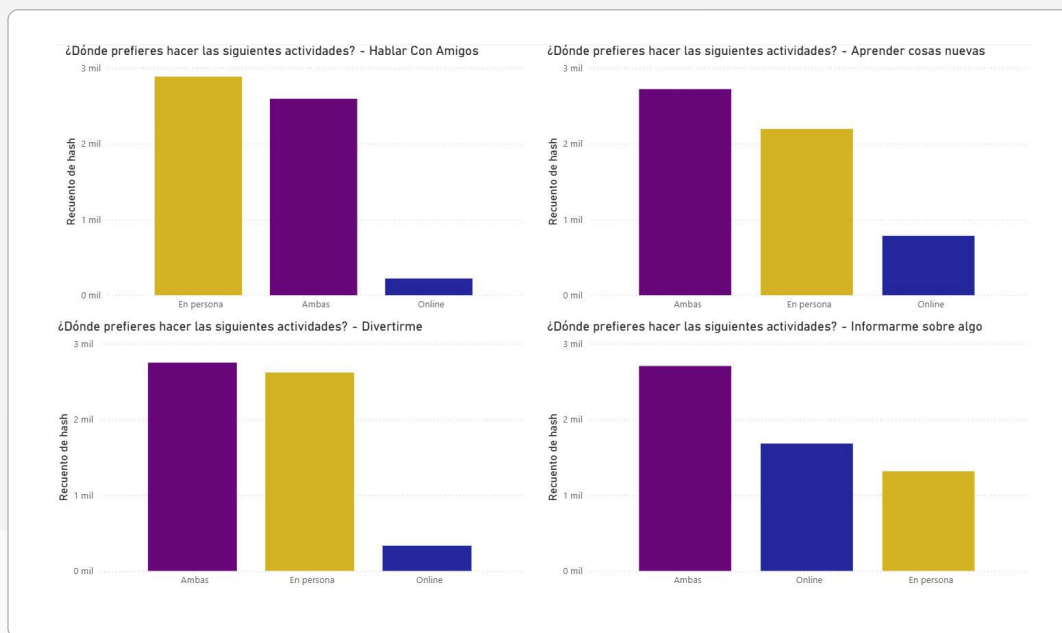


Gráfico 18. Lugar preferido para realizar actividades

Algunas conclusiones preliminares de estos datos es que los niños y niñas cuentan con una integración fluida de lo digital en su vida diaria. No obstante, también se observa que las interacciones sociales significativas todavía se asocian con la presencialidad.

Si miramos el género, observamos que las niñas siempre tienen mayor preferencia por hacer las cosas en persona que los niños, que prefieren utilizar ambas vías (física y digital) para hacer sus actividades (excepto, de nuevo, en el caso de hablar con amigos, donde también hay una ligera preferencia por lo presencial). De manera sistemática las niñas se muestran más reacias que los niños a utilizar los entornos online para realizar sus actividades.



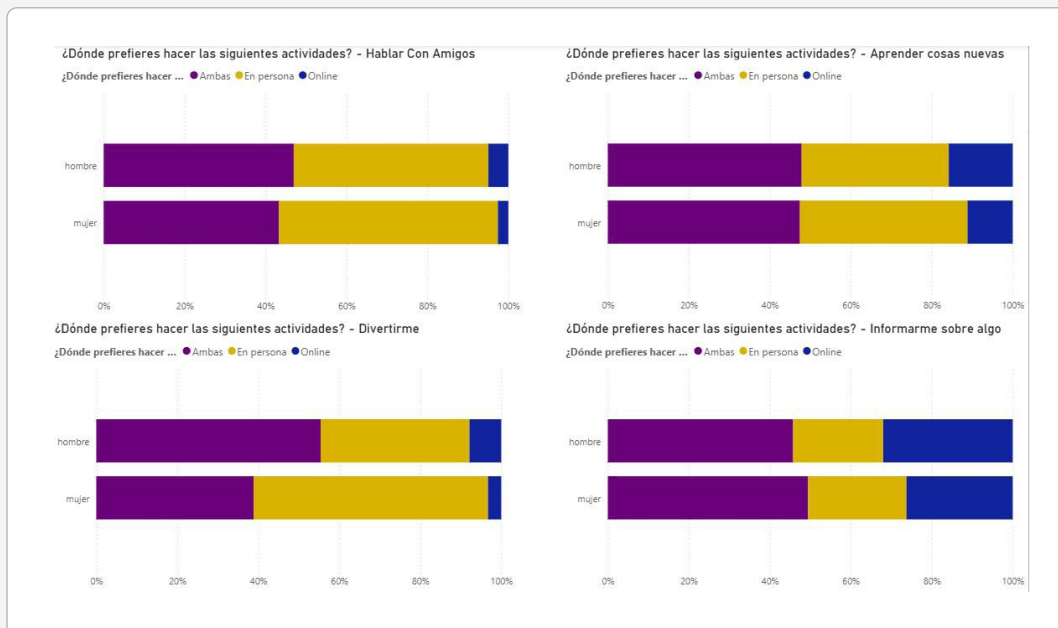


Gráfico 19. Lugar preferido para realizar actividades por género

Al comparar los grupos de edad, observamos que los niños y niñas de 9 a 12 son los que menos usan ambas opciones para hacer sus actividades cotidianas, tiene una preferencia por lo presencial (excepto en el caso de informarse sobre algo, donde aun así siguen teniendo menos que el resto de grupos). Los niños y niñas de 13 a 17 muestran una preferencia por utilizar ambas maneras para realizar sus actividades, seguido de en persona, y únicamente superados en online, de nuevo, a la hora de informarse sobre algo.

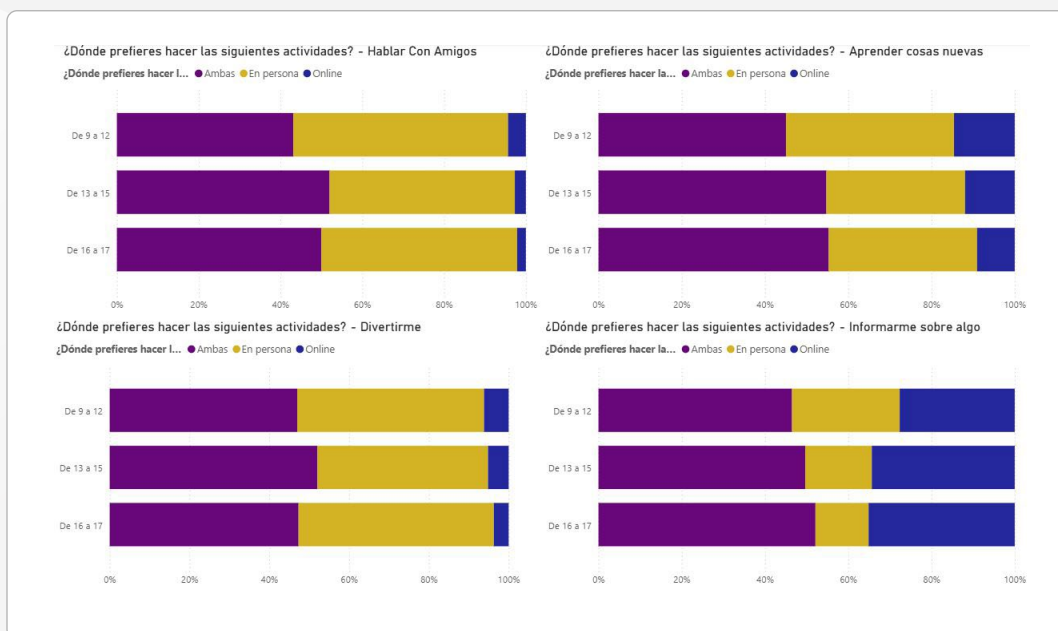


Gráfico 20. Lugar preferido para realizar actividades por edad

Hasta ahora hemos visto el punto de partida antes de participar en las formaciones pero, ¿cuál es el impacto de estas en las prácticas digitales, presenciales o "fígtales" de los niños y niñas?

Como se observa en estas gráficas, aumenta de manera consistente a través de todas las actividades la opción de "ambas". Tanto hacer las cosas exclusivamente en persona como online disminuyen en beneficio de hacer ambas. Todas las diferencias entre géneros y grupos de edad

mostradas han sido confirmadas mediante tests de significatividad estadística, lo que demuestra que no podrían ser producto del azar en la distribución de la muestra. Por otra parte, aquellos que señalan prioridad por solo realizar la actividad de manera online disminuye con la edad en todas las actividades, excepto en una: informarse sobre algo

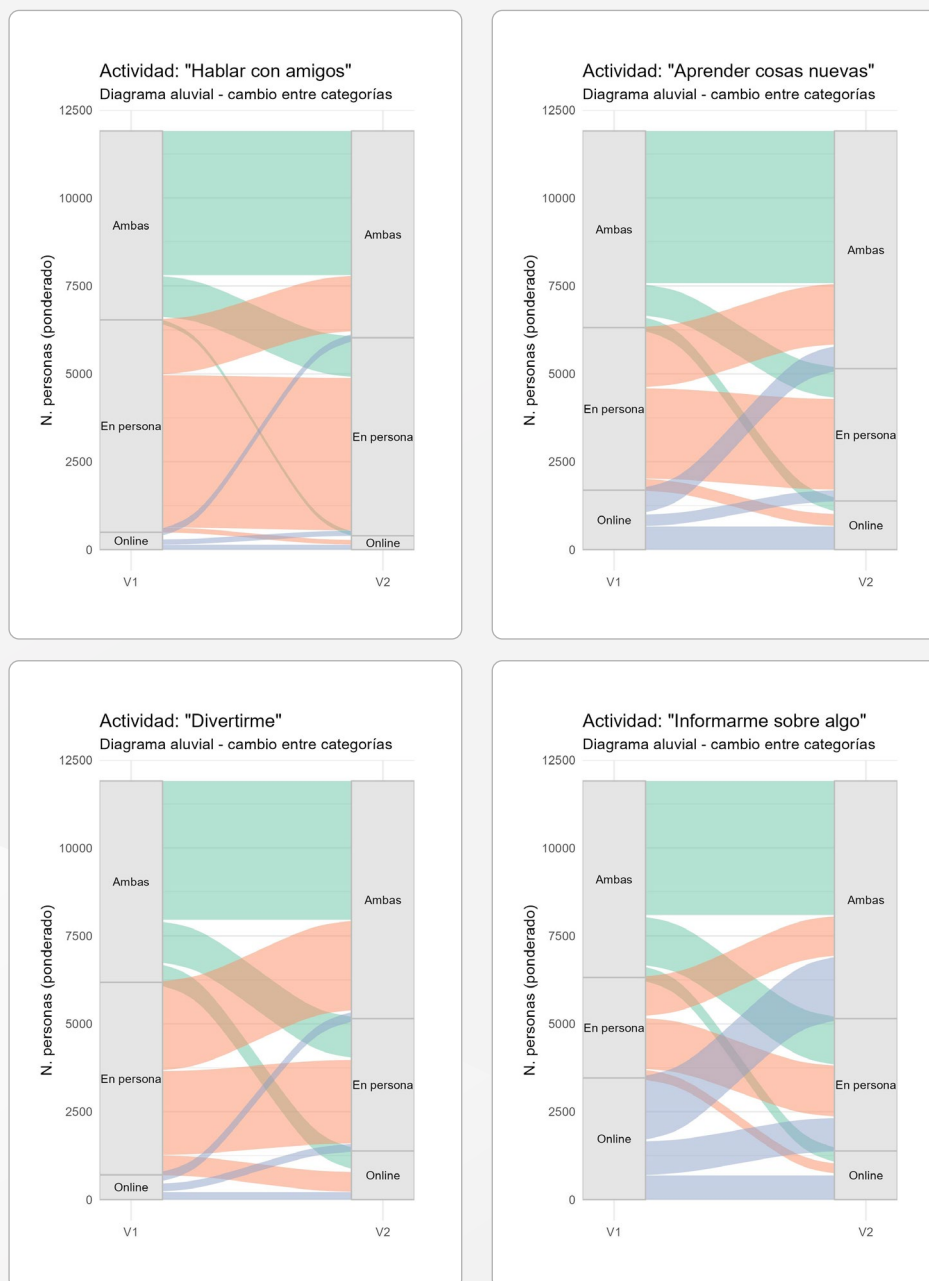


Gráfico 21. Impacto Campamento Digital sobre el lugar de realización de actividades

Si observamos el impacto de la formación en esta variable, vemos que hay una importante transición desde "en persona" y "online" hacia "ambas" en todas las categorías. Al mismo tiempo, la transición hacia prácticas exclusivamente online es mínima, sugiriendo que la formación impulsa una transición hacia prácticas cada vez más "figtales".

En cuanto a las influencias de otras variables, se observan varios efectos interesantes: primero, que la seguridad en Internet tiene un efecto del 7% en escoger "ambas" sobre "en persona"; segundo, que la emoción "divertido" incrementa en un 9% la probabilidad de escoger "ambas" sobre "en persona"; y tercero, que la emoción de "formo parte" tiene un efecto del 4,6% en escoger "ambas" sobre "en persona".

Según los datos, la formación afecta de manera homogénea a niños y niñas en este aspecto, así como a los diferentes grupos de edad. Esta ausencia de diferencias también se ha confirmado mediante tests de significatividad estadística.

## 1.2.2. Sentimientos niños

Una vez entendido cómo y con cuánta frecuencia usan las tecnologías niños y niñas, este apartado profundiza en una dimensión clave: cómo se sienten cuando las utilizan. No únicamente desde un análisis emocional asociado a su uso de Internet, sino también el grado de seguridad que experimentan en este entorno digital. Comprender estos dos aspectos es fundamental para interpretar su relación con la tecnología y entender el impacto que puede tener la formación en su experiencia online.

### Emociones

Los cuestionarios preguntaban a niños y niñas con cuánta frecuencia sentían alegría, miedo, incomodidad, diversión o sentimiento de pertenencia al usar Internet. Estos resultados nos ayudan a entender mejor el mundo emocional de niños y niñas usando las tecnologías, y en qué medida se sienten cómodos con esto.

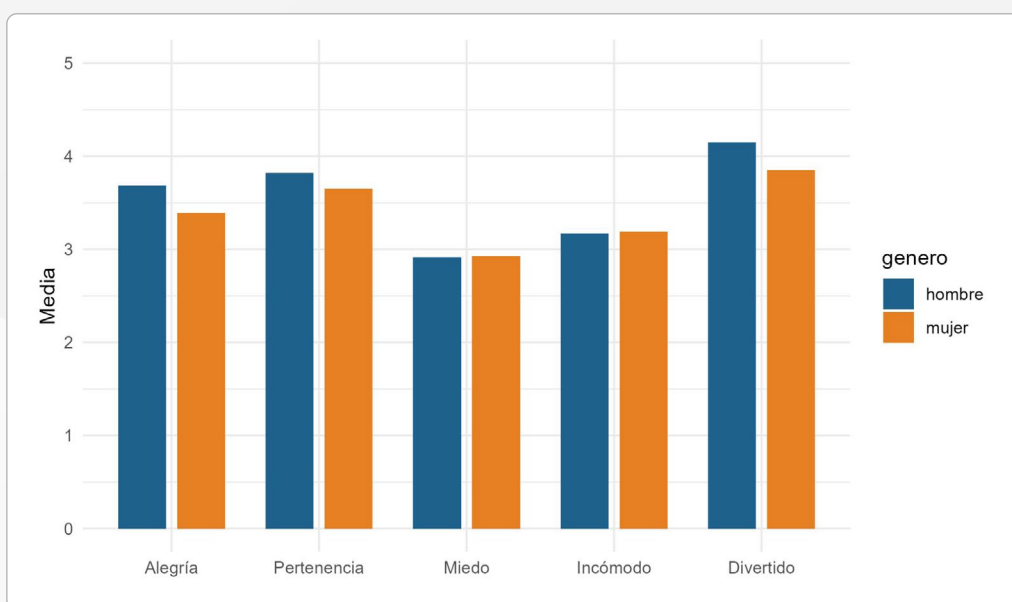


Gráfico 22. Grados de emoción al usar Internet

Observando las respuestas de los niños y niñas antes de la formación, vemos que hay una predominancia de emociones positivas. Más de la mitad de los NNA declaran sentir alegría (55,97%), sentimiento de pertenencia (63,77%) y diversión (63,77%) cuando usan las tecnologías. Menos de 2 de cada 10 niños no se sienten así.

En contraposición, los sentimientos negativos son menos frecuentes, pero no deben ser desestimados. Más de un tercio de los niños declara sentir a veces miedo (35,32%) o incomodidad (45,90%) cuando navegan por Internet. Destaca especialmente este dato de incomodidad, casi 1 de cada 2 niños/as se ha sentido alguna vez incómodo o incómoda navegando por Internet.

Por lo tanto, observamos que, aunque la mayoría de niños experimentan emociones positivas usando tecnologías, también reconocen tener experiencias que les hacen no sentirse bien.

¿Cambia esto según el género o la edad? Si miramos el género, vemos que hay diferencias significativas en lo que respecta a emociones positivas. Los sentimientos de alegría, diversión o

pertenencia, son más frecuentes entre chicos que entre chicas. No obstante, mirando las negativas, vemos que ambos géneros se sienten incómodos o con miedo por igual. Esto ratifica lo que venimos viendo en anteriores apartados: las chicas reportan menor frecuencia de emociones positivas en el uso de las tecnologías. Sin embargo, la incomodidad y el miedo aparecen de manera similar en ambos géneros, lo que nos sugiere que estas experiencias son compartidas por el conjunto de los menores.

En cuanto a la edad, todos los grupos sienten el mismo nivel de diversión y pertenencia cuando usan las tecnologías. No obstante, cuando hablamos de sentimientos negativos (incomodidad o miedo) los niños y niñas más mayores (de 13 en adelante) indican menores niveles de estos en comparación con los pequeños (de 9 a 12). Así, un 38,81% de los niños y niñas de 9 a 12 encuestados indican sentir miedo ocasionalmente al navegar por Internet, y un 49,54% se han sentido alguna vez incómodos (frente a un 26,10% y un 36,28% de los otros grupos). Además, se observa que el grupo de 9 a 12 indica niveles ligeramente inferiores de alegría, ya que un 62,19% de los niños y niñas mayores de 13 expresan esta emoción, mientras que sólo un 53,63% del grupo de menor edad lo hace.

De esta forma, podemos concluir que tanto las niñas como el grupo de menor edad en su conjunto (de 9 a 12 años) parecen encontrarse con más problemas en su uso de las tecnologías.

¿Qué sucede con este universo emocional tras pasar por la formación? La conclusión más importante al mirar los datos es que la formación no produce cambios significativos en la mayoría de las experiencias emocionales reportadas. Parece que su universo emocional ya está preestablecido y que este tipo de formaciones no tienen como efecto principal la modificación de dichas emociones al experimentar Internet. Los dos aspectos donde se observa un pequeño cambio es en incomodidad, que mejora (es decir, se reduce), un 0,05 entre la V1 y la V2, y especialmente alegría, que aumenta un 0,18.

Para entender mejor cómo se construyen las emociones de los menores alrededor de las tecnologías también observamos cómo se relacionaban las respuestas de esta pregunta con otras del bloque de percepciones.

Cuando observamos la pregunta de físico o digital en relación con esta, vemos que las emociones positivas se dan más frecuentemente entre aquellos niños o niñas que equilibran lo físico y lo digital a la hora de hablar con amigos, aprender cosas nuevas o divertirse. No obstante, cuando observamos las emociones negativas vemos que la incomodidad o el miedo no parecen estar relacionadas con la frecuencia con la que usan las tecnologías.

## **Seguridad**

Otra de las preguntas del cuestionario pregunta a niños y niñas sobre si sus conocimientos que tienen niños y niñas les aportan seguridad a la hora de usar Internet. En este sentido, y antes de la formación, vemos que se sienten mayoritariamente seguros y seguras al usar Internet gracias a sus conocimientos (57,43%). El segundo grupo más numeroso son los que se sienten un poco inseguros (22,21%), muy parecido en cantidad al grupo que se siente muy seguro (18,07%). Tan sólo un 2,28% declaran no sentirse nada seguros al usar Internet.

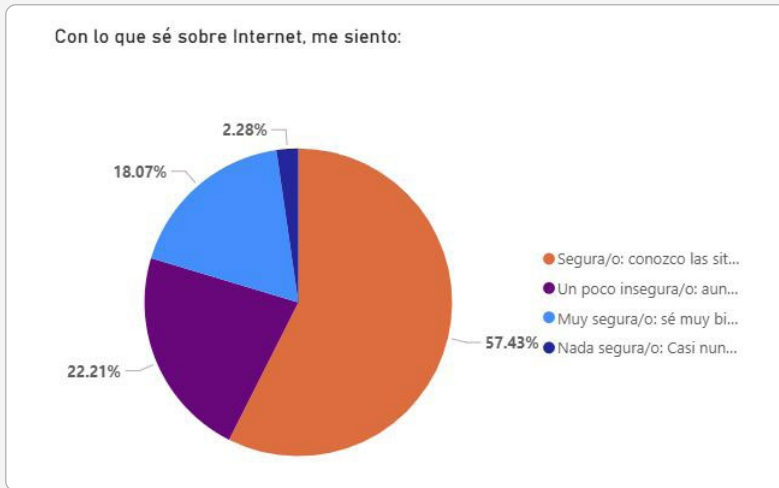


Gráfico 23. Seguridad percibida al usar Internet

Al comparar niños y niñas volvemos a ver que las niñas se sienten algo menos seguras usando Internet según lo que saben. Un 78,4% de los niños explican sentirse muy seguros o seguros, mientras que en el caso de las niñas esta cifra baja hasta un 71,9%, esta diferencia es estadísticamente significativa.

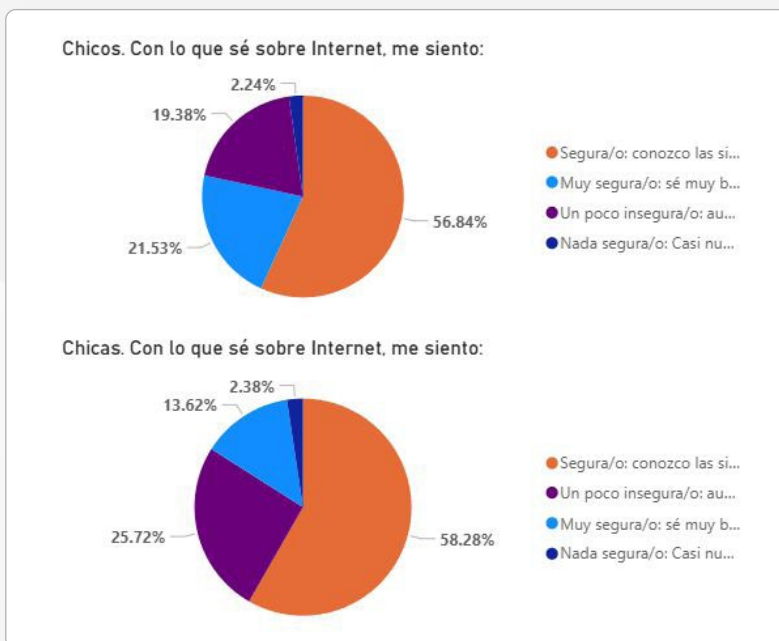


Gráfico 24. Seguridad percibida al usar Internet por género

Respecto a los grupos de edad vemos de nuevo que los niños y niñas de 9 a 12 son los que se sienten más inseguros en su uso de Internet. Uno de cada cuatro afirma sentirse inseguro o nada seguro al usar Internet según los conocimientos que tienen, frente a menos de 13% en el caso de los grupos más mayores. Sin embargo, también es relevante decir que el grupo de 13 a 15 años expresa más seguridad que los de 16 a 17, parece que a medida que crecen su seguridad decrece levemente.

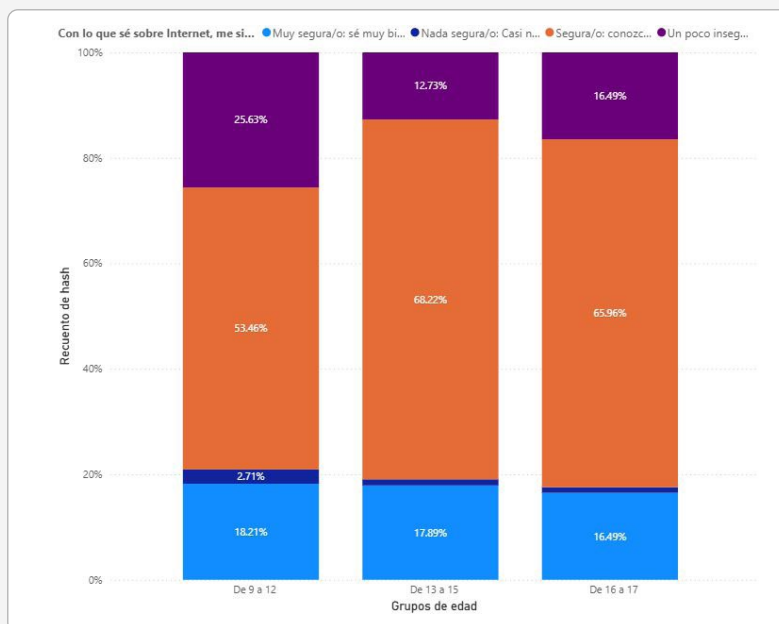


Gráfico 25. Seguridad percibida al usar Internet por edad

Aunque vimos previamente que las emociones no cambiaban demasiado antes y después de la formación, en el caso de la seguridad sí que impacta la formación sobre cómo se sienten los niños y niñas en su uso de Internet. Campamento Digital aumenta el número de respuestas que declaran sentirse seguros/as o muy seguros/as, pasando de un 75,5% en la V1 a un 80,56% en la V2. Es decir, que aunque los niños y niñas ya sienten seguridad en su uso de Internet, sí que se puede concluir que la formación ayuda a reforzar, mejorar y asentar esta seguridad en el uso.

Por último, visitando de nuevo el apartado de emociones y viendo cómo se vincula con la seguridad, hay una relación directa entre cómo se sienten los niños y niñas al usar Internet y cómo de seguros y seguras están. Los niños, niñas y adolescentes que se sienten seguros o muy seguros muestran consistentemente un cuadro emocional más positivo en todas las emociones: mayor sentimiento de alegría, diversión y pertenencia y menor sentimiento de incomodidad o miedo.

En conjunto, esto permite concluir que existe una relación evidente entre sentirse seguro/a y experimentar un mayor bienestar emocional. Revisitando las conclusiones del anterior apartado, vemos que aunque la formación no modifica directamente las emociones, sí mejora la seguridad con la que niños y niñas usan Internet. Y, al reforzar esa seguridad, la formación termina influyendo indirectamente en que sus emociones al navegar sean más positivas.

### 1.3 HACIA UN ESTUDIO LONGITUDINAL A LARGO PLAZO.

Sin olvidar las limitaciones metodológicas ya señaladas en el 1.6.1., es importante subrayar que los datos de esta sección son únicamente indicativos y no constituyen evidencia sólida. El sesgo potencial derivado de la baja respuesta en V3 restringe de forma notable su validez analítica. Por ello, las cifras que se muestran a continuación no permiten extraer conclusiones firmes, sino que funcionan como una orientación aproximada.

Al analizar el solapamiento entre versiones, únicamente 211 personas han respondido de manera emparejada a las versiones 1, 2 y 3 del cuestionario: 55 respuestas en la Línea 1.1, 134 en la Línea 1.2 y 22 respuestas de la Línea 2. Si consideramos únicamente el volumen total de respuestas de la V3, este asciende a 423 personas. Esto implica que solo el 49% de quienes respondieron la V3 también han podido ser identificados en V1 y V2. De las 5.692 respuestas disponibles en V1 y V2, únicamente se ha podido recuperar el 3,7%, lo que explica la falta de validez estadística del apartado.

Los resultados que se presentan aquí se basan únicamente en ese 3,7% del total de participantes considerados en los análisis anteriores, lo que conlleva que los datos correspondientes a las versiones 1 y 2 difieran de lo presentado previamente. Los análisis más fieles y robustos siguen siendo los mostrados en apartados anteriores, ya que se basan en el conjunto completo de la muestra.

Dado que el tamaño de las submuestras por línea no permite un análisis diferenciado con garantías (especialmente en la L2, con solo 22 respuestas), los datos de la V3 se presentan de forma agregada. Observados en conjunto, los indicios apuntan a que las mejoras en competencias adquiridas durante la formación tienden a mantenerse tres meses después. En cuanto a las percepciones de uso y las prácticas “figitales”, no se observan diferencias relevantes respecto a las mediciones anteriores, lo que sugiere una estabilidad en los hábitos adquiridos.

Para poder dar mayor robustez analítica a estos resultados, sería necesario diseñar futuros estudios que ahonden en cómo la formación puede impactar a medio y largo plazo, con muestras más amplias y mecanismos de trazabilidad más robustos. Esta tercera medición constituye, en todo caso, un piloto metodológico valioso que sienta las bases para ese tipo de investigaciones.

## 1.4 CLAVES

### 1.4.1. Claves evaluación conocimientos

En conjunto, los resultados muestran que la formación del Campamento Digital tiene un impacto positivo en las tres líneas formativas, con intensidades diferenciadas según el nivel de partida, la edad y la naturaleza de los contenidos. Las Líneas 1.1 y 2 son las que registran mayores mejoras en términos de medias, mientras que la Línea 1.2 presenta unas mejoras más leves, lo que apunta a que su diseño actual presenta mejoras más moderadas, coherentes con un nivel de partida más alto y con contenidos más incorporados en las prácticas cotidianas

Se observan además pequeñas pero consistentes diferencias de género: las niñas aprovechan algo más la formación que los niños en las tres líneas. Este efecto no se debe a que partan de niveles distintos, ya que ambos comienzan con medias prácticamente idénticas, lo que refuerza la idea de que la formación les resulta ligeramente más transformadora a ellas.

En cuanto a la edad, aparece un patrón más claro: de los 9 a los 13 años (L1.1 y L1.2), los niños y niñas llegan con niveles iniciales distintos y muestran trayectorias de aprendizaje diferenciadas (a menor edad mayor aprendizaje); sin embargo, a partir de los 14 años (L2) esta progresión se estabiliza. No es que dejen de aprender —de hecho, siguen mejorando hasta los 17—, sino que entre 14 y 17 no se observan diferencias significativas ni en el punto de partida ni en el grado de impacto, lo que sugiere que su crecimiento autónomo en conocimientos digitales se ralentiza.

En síntesis, la formación tiende a funcionar mejor allí donde existe una menor alfabetización previa (privacidad, seguridad, riesgos digitales) y menos donde hay hábitos arraigados debido a sus prácticas diarias y de socialización (bienestar digital, comunicación online cotidiana). Esto puede significar que la formación funciona como refuerzo de manera más explícita sobre conocimientos que no se suelen adquirir de forma espontánea en el uso diario de Internet y las tecnologías. Las diferencias por género y edad en cada etapa existen, pero son moderadas y ayudan a entender dónde la formación es más relevante y qué grupos parecen aprovecharla mejor.

En cuanto a la evaluación por etapas relacionadas con el género, hay un mayor aprovechamiento de las formaciones por parte de las chicas, sobre todo en relación a la gestión de la privacidad y la huella digital. La literatura citada anteriormente indica que los chicos usan más Internet como espacio de juego, mientras que las chicas dedican más sus habilidades a redes y comunicación (Morales Ramírez et al., 2020). Muchas de las competencias evaluadas en el programa están relacionadas con la convivencia online, la identidad digital, la privacidad o la comunicación, que representan estas áreas donde las chicas parecen tener más experiencia. Sin embargo, y aunque de forma general la mejora sea mayor entre ellas, también partían a veces de niveles menores de

conocimiento, como en las áreas de “uso seguro de internet” y “privacidad” en L1.1, la “información y noticias” de L1.2 o “compartir y colaborar” en L2.

En general, si nos referimos a diferencias en base de género, el marco teórico señala que las propias plataformas digitales reproducen dinámicas sociales offline. Esto implica que estas diferencias ya existen antes de la formación, lo que puede explicar distintos niveles de implicación.

### 1.4.2. Claves percepciones

En conjunto, los resultados muestran que **niños y niñas mantienen una relación estrecha con la tecnología**, donde género y edad introducen diferencias relevantes. Aunque poseen niveles de conocimiento similares (como hemos visto en el apartado anterior), e incluso ligeramente superiores en el caso de las niñas, las percepciones no acompañan a estos saberes. **Las niñas y el grupo de 9 a 12 años tienden a otorgar menos importancia a las tecnologías**. Los niños, en cambio, las perciben como más beneficiosas en su día a día y muestran una “figitalidad” cotidiana más asentada. Además, se observa una relación directa entre bienestar emocional y usos híbridos: **cuanto más se combina lo presencial y digital, mejores son las emociones asociadas a la experiencia online**.

En lo que respecta a emociones y seguridad, **los datos muestran que los niños suelen experimentar emociones más positivas, mientras que las niñas y el grupo etario de 9 a 12 años presentan niveles superiores de incomodidad o seguridad**. Este argumento viene reforzando las aportaciones de Villanueva-Blasco et al. (2019) del marco teórico que hacen referencia al mayor riesgo de exposición online de las chicas frente a los chicos.

La seguridad, además, emerge como un eje central: **sentirse seguro al usar Internet está estrechamente vinculado con un mayor bienestar emocional**. Concretamente, cada punto en el nivel de seguridad aumenta entre 0,21 y 0,24 puntos las emociones positivas, mientras que reduce entre 0,24 y 0,3 puntos las negativas. Este patrón sugiere que, más allá del conocimiento técnico, la experiencia subjetiva y las sensaciones que transmite el entorno de uso juegan un papel decisivo en la vivencia digital de la infancia.

En cuanto al **impacto de la formación**, el efecto es desigual: **no modifica directamente las emociones ni la importancia que se otorga a la tecnología, pero sí mejora la seguridad percibida y favorece un uso más equilibrado entre lo físico y lo digital**. Además, promueve un desplazamiento hacia la preferencia por combinar lo presencial y lo online, mostrando que la intervención contribuye a consolidar prácticas más seguras y flexibles en la vida digital de los niños y niñas.

Los resultados deben interpretarse teniendo en cuenta que las intervenciones de formación en competencias digitales inciden principalmente en la mejora del conocimiento, capacidad de gestión de problemas y la percepción seguridad, más que en la modificación directa de las variables emocionales o culturales, que de por sí tienen una mayor estabilidad.



## 2. PADRES/MADRES/TUTORES: RELACIÓN ENTRE PERCEPCIÓN Y COMPETENCIAS DIGITALES

Este estudio se centra en el análisis cualitativo de la percepción parental sobre la relación que sus hijos e hijas tienen con la tecnología y el lugar que esta ocupa en la vida familiar. La digitalización, tanto de la infancia y la juventud, como de la experiencia parental, no puede entenderse únicamente desde el acceso o el nivel de competencias técnicas, sino desde los significados y las estrategias que las familias construyen en torno a lo digital en su cotidianidad.

El análisis cualitativo nos muestra estas dimensiones, escuchando los discursos y experiencias que aparecen en los relatos de padres, madres y tutores. No hay modelos estáticos y fijos de crianza que incorporen las tecnologías, así que este enfoque busca entender cómo las personas adultas interpretan su propio rol en un contexto digital con sus hijos e hijas, cómo negocian, o no, los límites, y qué factores y variables influyen en sus decisiones y prácticas en torno al uso de la tecnología.

Además, este análisis reconoce que las experiencias familiares son muy diversas, se tienen en cuenta los distintos niveles de competencias digitales, edad de los hijos e hijas y contextos socioculturales. En este sentido, no se parte de la premisa de que exista una relación lineal entre conocimiento tecnológico y estilos de mediación, sino de lo complejo de las experiencias de padres y madres frente a las tecnologías.

El trabajo cualitativo que se presenta a continuación se basa en los grupos de discusión y talleres de co-creación realizados con padres, madres y tutores, y tiene como objetivo identificar patrones en el discurso, tensiones y lógicas que existen en la percepción adulta sobre la tecnología y el ocio de sus hijos e hijas.

### 2.1. TRAYECTORIAS PARENTALES DE APROPIACIÓN TECNOLÓGICA

El conocimiento y competencias tecnológicas de madres y padres no es igual para todos ni se adquiere de forma continua y ordenada. Más bien, lo que muestran los testimonios es que este conocimiento se va construyendo a lo largo de la vida, de manera fragmentada, influido por el trabajo, las necesidades del día a día, las relaciones familiares y emociones a veces contradictorias. Por eso la relación de los padres y madres con la tecnología se parece más a un aprendizaje situado.

#### 2.1.1. Motivaciones desiguales hacia la tecnología

Una diferencia clara aparece en la relación emocional que padres y madres tienen con la tecnología. Mientras algunos muestran interés, curiosidad o incluso disfrute, otros expresan rechazo, incomodidad o cansancio frente al mundo digital. En estos casos, el aprendizaje suele darse de forma irregular e impulsado por la obligación más que por el deseo.

Como reflejan los relatos, el interés por la tecnología está muy relacionado con el grado de implicación en su aprendizaje. Hay gente a la que le gusta, le interesa, y entonces va aprendiendo por su cuenta. Y otros que nos genera mucha desazón y aprenden porque no nos queda otra.

No obstante, esta motivación no es homogénea, sino que varía según el tipo de tecnología. Algunas herramientas despiertan entusiasmo y curiosidad, sobre todo las relacionadas con el ocio juvenil y las redes sociales, generan desinterés o distancia:

“La inteligencia artificial me parece una pasada, pero las redes sociales no me interesan nada.”  
(Madre 4, G5)

Esta diferencia indica que, más adelante, se establece una jerarquización de los usos tecnológicos, donde no todas las actividades se consideran igual de válidas, legítimas o importantes.

#### Percepción de la IA

La Inteligencia Artificial (IA) representa un punto interesante en cuanto a tipo de tecnología que provoca reacciones ambivalentes. Los padres y madres reconocen su potencial como herramienta eficaz y facilitadora, pero al mismo tiempo sienten preocupación por los posibles efectos que su uso temprano pueda tener en los procesos de socialización y en el desarrollo cognitivo, creativo y

emocional de los niños.

*“También la IA me da muchísimo miedo y pienso también que estamos en general, sobre todo los niños en el colegio y todo, ya se les están dando las herramientas para que no lleguen a desarrollar todo lo que nosotros tanto a nivel creativo como de esfuerzo para, como ha dicho ella, hacer una reacción o conseguir cualquier tipo de información, algo tan tonto como buscar una palabra en un diccionario, no lo hacen nunca. Entonces, lo que son las inquietudes de intentar resolver las cosas por sí mismos, la creatividad de crear, hacer una reacción, inventar una historia, incluso ahora con inteligencia artificial se puede poner melodías a las canciones. Todo eso para mí no considero, en mi opinión por supuesto, creo que no es bueno para el desarrollo psicológico ni creativo de nadie.”* (Madre 4, G2)

*“Lo vivo con mucho miedo y con mucha ansiedad, porque, claro, o sea, yo lo que he dicho de la IA y demás me parece una pasada, pero yo soy una adulta, tengo ya mi cabeza formada, y yo ya fui al colegio, tuve que estudiar, o sea, es decir, intelectualmente mi cerebro está formado y demás. Pero claro, un arma tan potente como la IA, por ejemplo, en el colegio, pues a lo mejor lo que consigues es que cognitivamente tu hijo no se desarrolle bien. Es decir, los niños tienen que aprender a leer, a escribir, a redactar, a pensar, a tener... Claro, si tienes una máquina que te lo hace todo y no tienes que pensar, pues a lo mejor eso no es beneficioso para los niños.”* (Madre 4, G5)

La IA es percibida simultáneamente entonces como oportunidad y como riesgo: tiene la capacidad de afectar negativamente a la construcción de habilidades. Sin embargo, los adultos se autoperiben como sujetos ya “formados” cognitivamente, sin entenderse a sí mismos como vulnerables a la afectación tecnológica.

## 2.1.2. Conocimiento y uso: trayectorias diversas

El conocimiento tecnológico de padres y madres está muy relacionado con el uso que hacen de la tecnología, tanto en el ámbito laboral como en la vida cotidiana. La mayoría reconoce que empezó a usar las tecnologías principalmente por motivos laborales, ya que tuvo que aprender herramientas básicas de ofimática. Aunque este aprendizaje no fue igual para todos, aparece casi como universal.

En cambio, las tecnologías vinculadas al ocio, a la socialización y a las redes sociales muestran brechas más pronunciadas; muchos las sienten lejanas a sus intereses y a su forma habitual de usar la tecnología, lo que aumenta la sensación de distancia con el mundo digital de sus hijos e hijas. Esta división entre tecnologías funcionales y tecnologías de ocio influye mucho en cómo los padres y madres entienden y valoran el entorno digital.

### Formas de aprendizaje

En relación con la formación, los padres y las madres describen cómo sus trayectorias de aprendizaje suelen estar marcados por la falta de una formación organizada y continuada. Más allá de algunos cursos vinculados al trabajo o experiencias escolares puntuales en los padres y madres más jóvenes, la mayoría ha aprendido por su cuenta, a través del ensayo y error.

*“Me ha tocado en ese sentido de irme, ir experimentando a medida que las voy usando, tanto para el uso personal como para el uso profesional.”* (Madre 2, G2)

Este proceso, sin embargo, no se vive de igual manera por todos los perfiles. Para aquellos con menos habilidades o menor disposición hacia la tecnología, el aprendizaje se acompaña de frustración, inseguridad y una sensación de desamparo. En estos casos, aparecen figuras externas que funcionan como mediadores tecnológicos: parejas (frecuentemente masculinas), amigos, y, de forma especialmente significativa, los propios hijos e hijas.

Una idea transversal en los discursos es la vinculación directa entre el conocimiento tecnológico de los padres y madres y la presencia de los hijos e hijas. No sólo porque estos actúan como profesores digitales, sino porque el hecho de ser padres crea la necesidad de aprender. Relatan cómo han tenido que ponerse al día para ayudar con tareas escolares, entender las plataformas que utilizan los jóvenes, enseñarles un uso responsable o “ponerles límites” (Madre 1, GE).

Sin embargo, esta dinámica también genera un fuerte sentimiento de desfase. Ver a los hijos e hijas manejarse con soltura en el entorno digital intensifica la percepción de ir “por detrás” (como

anuncia una madre de G4), especialmente a partir de la adolescencia.

En este sentido, al cambiar los roles tradicionales de quien educa y quien aprende, descrita por Sánchez-Antolín et al. (2018), se comprende la incomodidad expresada por algunos progenitores cuando perciben que sus hijos e hijas tienen las herramientas para dominar entornos que ellos no controlan completamente.

La aparición del primer móvil, normalmente alrededor de los 13 años, supone un momento clave en este proceso. A partir de ahí, muchos padres y madres sienten una pérdida de parte del control y aumenta su preocupación, ya que el acceso a Internet y a las redes sociales deja de estar bajo su supervisión directa.

### **Aprendizaje reactivo**

De forma recurrente, padres y madres hacen autocrítica con respecto a su nivel de conocimiento tecnológico, reconociendo que no saben lo suficiente para afrontar bien las expectativas de ser padres y madres en la era digital. Esta sensación suele ir acompañada de una crítica más general al contexto social e institucional porque se sienten lanzados al mundo digital sin haber contado con formación suficiente, haciendo todo “sobre la marcha” (Madre 1, G4).

Esta falta de conocimientos se percibe con más intensidad entre los padres y madres de mayor edad, que llegaron al mundo digital más tarde, lo que dificulta el proceso de adaptación.

La falta de recursos de formación específicos para las familias refuerza la sensación de vacío y desprotección, sobre todo en lo relacionado con la educación digital de los hijos e hijas. Las madres y los padres también señalan que esta ausencia de apoyo dificulta que puedan poner normas claras y proteger bien a los niños en el mundo digital.

Así, más que hablar de padres y madres “expertos” o “inexpertos”, los discursos demuestran estar en permanente adaptación, intentando acercarse a un entorno digital que avanza más rápido que sus propios aprendizajes. Esta sensación de desfase representa el telón de fondo sobre el que se construyen las prácticas de uso, autocontrol y regulación tecnológica en el ámbito familiar.

En conjunto, los procesos de apropiación tecnológica de los padres y madres están marcados por la necesidad, además de por una posible elección. En muchas ocasiones ese conocimiento se adquiere para responder a las exigencias del trabajo, de la vida cotidiana y, de forma central, de la parentalidad. Ese aprendizaje suele ser reactivo y viene acompañado de sentimientos ambivalentes: interés o rechazo; utilidad o saturación; curiosidad o miedo.

Los talleres de co-creación permiten relacionar la relación entre el nivel de conocimientos tecnológicos de los padres y madres y la forma en que educan a sus hijos e hijas en el uso de la tecnología. Los resultados muestran que no existe una relación directa entre tener más competencias digitales y aplicar estrategias educativas más complejas o más restrictivas. Padres y madres con pocos conocimientos negocian límites con sus hijos e hijas, mientras que perfiles con mayor dominio tecnológico recurren igualmente a restricciones físicas como forma de control. Esto refuerza la idea de que el aprendizaje tecnológico adulto no se traduce automáticamente en una mayor capacidad a la hora de restringir, sino que se desarrolla más en función de las dinámicas familiares, la edad de los hijos y las experiencias previas.

## **2.2. USOS ADULTOS DE LA TECNOLOGÍA: AMBIVALENCIA, CONTROL Y EJEMPLO**

Los usos que los padres y madres hacen de la tecnología se caracterizan por la ambivalencia, que atraviesa sus prácticas cotidianas pero también los discursos sobre el uso infantil de las tecnologías. La tecnología es percibida a la vez como una herramienta necesaria y como una fuente de malestar, dependencia y pérdida de control. Esta ambivalencia de la que hablamos se gestiona de manera pragmática, atravesando cuestiones y tensiones constantes entre lo que los adultos hacen, lo que critican y lo que esperan de sus hijos e hijas.

### **2.2.1. Valores morales del tiempo digital**

En los discursos parentales parecen separarse los usos legítimos de la tecnología (trabajo, gestiones, información) de los usos que perciben como problemáticos (ocio pasivo, videojuegos o redes

sociales). Esta jerarquización hace que su propio tiempo frente a las pantallas parezca más válido, al tiempo que cuestionan el de sus hijos.

Esta distinción organiza el relato y crea un mecanismo de legitimación moral, donde diferencian su uso “necesario” del uso “excesivo” o “vacío” que atribuyen a sus hijos (y al que a veces se incluyen). Sin embargo, esta diferenciación acaba resultando débil y cuestionada incluso por los propios padres y madres, que encuentran difícil de sostener.

En el uso vacío de los hijos e hijas recogen prácticas como las nuevas formas de socialización que se dan a través de redes sociales y que, de acuerdo con ellos, reducen las interacciones físicas de “antes”. Los padres y madres comparan sus infancias con las de sus hijos y, debido a la revolución tecnológica de las últimas décadas, identifican que tienen infancias más digitales, y muchos perciben esto con añoranza. “Y ahora en vez de quedar con la amiga para charlar o para contar sus cosas, pues hablan por la tablet.” (Madre 2, G4).

Esta percepción de que las tecnologías debilitan las relaciones sociales se ve en otros estudios que señalan la baja legitimidad que muchas personas adultas dan a las formas de comunicación juvenil. Investigaciones como *Mi realidad conectada. Sí, yo también soy digital* (Fundación Cibervoluntarios, 2024) muestran que la comunicación a través de las pantallas es cuestionada por los adultos, en parte por la ausencia de contacto presencial, y también por el uso único de la escritura, la comunicación continua y el hecho de que estas interacciones queden en el tiempo. Aquí, las relaciones digitales tienden a percibirse como menos auténticas o menos reales, reforzando la oposición entre comunicación cara a cara y comunicación digital, que aparece en los discursos parentales.

Muchos hablan con nostalgia de un pasado (libre de nuevas tecnologías), cuyas prácticas características a la hora de relacionarse, jugar, o actuar, son situadas dentro de un marco de valores en el que usar las tecnologías sale perdiendo.

*“En el sentido de que ya a lo mejor ir a un cumpleaños como hacíamos antes, de estar todos, reírnos, de hacer tonterías... o eso ya no parece que no. Incluso yo he notado a veces a mi hijo que vamos a alguna boda y está como desinquieto o fuera de...”* (Cristina, G2)

*“yo sí creo que para ser digitales tenemos que pasar primero por el paso de ser analógicos. Y me gusta más que mi hijo lea un libro o un cuento que lea en papel a que vea o esté continuamente conectado a aplicaciones que no le aportan mucho más”* (Madre 3, G2)

Estos padres y madres sienten que sus hijos deben realizar actividades fuera de lo digital, conectando más con la naturaleza o el deporte, entendidas no sólo como alternativas al uso de pantallas, sino como espacios para el desarrollo corporal, emocional y relacional.

Para ellos, el uso excesivo de las nuevas tecnologías supone una ruptura con formas tradicionales de relacionarse, y se percibe como un elemento que debilita, transforma o empobrece las relaciones sociales consideradas “auténticas”, cara a cara.

*“TikTok, que tengo entendido que funciona con algoritmos, siempre saben qué ponerte para estar siempre en scroll o algo así se llama, ¿no? Creo, esto que te va enganando, que te da lo que tú quieres ver. Entonces, al final también está afectando muy negativamente todo esto también en las interacciones entre las personas, interacciones sociales. Es que ves chavales, grupitos de chavales en el parque y están cayendo con el móvil y no están hablando entre ellos. Entonces, a mí me parece tan triste esto, se está deshumanizando todo tanto, como la gente que tiene Facebook o en TikTok, que 500 seguidores o 500 amigos en el caso de Facebook y luego realmente no tienen ni con quién hablar de tú a tú.”* (Madre 4, G2)

Esta lectura moral del uso de las tecnologías se inscribe en un marco más amplio que Soto Ramírez (2019) ha descrito como una “negatividad tecnológica” o pánico moral en torno a los medios digitales. Ante la irrupción de nuevas tecnologías, hay quien atribuye la responsabilidad de una (supuesta) deshumanización de las relaciones sociales, enfrentando vínculos “auténticos”, presenciales y corporales, y relaciones mediadas por las tecnologías y percibidas como artificiales. En este sentido, se valoran positivamente actividades como el deporte, el contacto con la naturaleza o el juego fuera de las pantallas.

Asimismo, dentro de esta jerarquización de prácticas y actividades, se observa que no todos los usos de la tecnología son evaluados de la misma manera. Algunas formas de apropiación tecnológica adquieren mayor legitimidad simbólica que otras, especialmente aquellas asociadas al aprendizaje. Por ejemplo, en el grupo de padres y madres de niños de 13-15 años, una madre dice:

*“el de 14 [años] es un niño muy intelectual, entonces sí que es verdad que él usa mucho el móvil, le gusta por ejemplo mucho la historia, entonces sí que es verdad que él lo usa muchísimo más que sus hermanos de siempre, pero es verdad que él los juegos que... elegía, que a lo mejor eran de construcción y los intereses que tiene, o sea, digamos que no me enfado con él tanto porque me parecen como más elevados, ¿sabes? Más intelectuales, entonces pues digamos que él tiene más vía libre, ¿sabes?” (Madre 1, G5)*

Esta jerarquización moral del tiempo digital aparece también en los discursos de padres y madres con hijos e hijas más pequeños, como en el caso de los de la entrevista en profundidad 3. Para ellos y ellas, el ocio no digital se presenta como más deseable. Actividades como el deporte, el juego físico o la lectura representan formas de aprendizaje más auténticas y completas. La tecnología, que aparece reconocida como necesaria por otro lado, se concibe como un recurso puntual que es aceptable cuando no hay otras opciones o cuando cumple una función clara. Es decir, hay una preferencia por actividades presenciales, y el ocio digital se entiende como una solución fácil pero más pobre, asociada a la conciliación y a la falta de tiempo adulto.

*“Yo, por ejemplo, prefiero que mis hijos aprendan viendo las cosas, tocándolas, que delante de una pantalla. Pero que la tecnología es necesaria, por supuestísimo. A ver, hay sitios a los que no puedes llegar ni pagarte una entrada. A ver... Nosotros sí, tienes descuentos de familia numerosa, todo lo que quieras, pero hay entradas que no puedes permitirte. Entonces lo miras desde internet y les dices, mira, esto es así y se conforman. Pero todo lo que sea correr, saltar y aprender jugando, que aprendan.” (Padre 1, EG3)*

A esta jerarquización moral del uso de las tecnologías se suma una ambivalencia emocional en los discursos parentales. Cuando los padres y madres observan a sus hijos e hijas usando tecnologías, aparecen sentimientos de preocupación, incomodidad o anticipación del conflicto, sobre todo cuando el uso parece difícil de interrumpir. Estas emociones se dirigen sobre todo a la sensación de falta de control y al temor de que el uso digital sustituya actividades consideradas más valiosas. Al mismo tiempo, cuando el uso está vinculado a posibles aprendizajes, creatividad o intereses, los discursos se vuelven más positivos. La valoración moral del tiempo con las tecnologías, entonces, no es estable, sino que oscila en función del tipo de uso y el significado que los adultos le atribuyen, reforzando la idea de que el malestar parental no se basa solamente en la presencia de pantallas, sino en cómo y para qué se usan.

*“En mi caso sí es un sentimiento más bien negativo cuando le veo, porque sé que está enganchado y sé que va a haber problemas en el momento del desenganche. Pero vamos, en general, pues ya con la edad que tiene va asimilándolo, pero desde pequeñito era verle jugando a la consola o verle ahora con el móvil y tal, dices, a ver cuánto le dura, a ver si es capaz de cortarlo el suelo.” (Madre 4, EG1)*

### 2.2.2. Conciencia del exceso y dificultad de autocontrol de padres y madres

De forma transversal, incluyendo también padres de las entrevistas en profundidad, los padres y madres toman conciencia de su propio uso excesivo de la tecnología, especialmente del teléfono móvil. Muchos reconocen que lo consultan compulsivamente, se distraen constantemente o dependen de él en exceso, todo ello acompañado de sentimientos de culpa y malestar.

Los intentos de autocontrol, que incluyen dejar el móvil en otra habitación, limitar su uso en determinados momentos, reducir el tiempo en redes sociales, terminan siendo esfuerzos débiles y difíciles de mantener en el tiempo. Reconocen que no existe la posibilidad de limitarse en el uso de la tecnología en el trabajo o para gestiones personales pero, sobre todo para ocio, ese intento se intensifica.

La conciencia del propio uso tecnológico se vuelve especialmente problemática cuando los padres y madres sienten que deben adoptar el rol de modelo o ejemplo. Describen la idea de que los niños y niñas aprenden observando, y que el comportamiento adulto tiene un impacto directo sobre sus formas de usar las tecnologías. Sin embargo, este rol de ejemplaridad se vive con angustia y desde una exigencia difícil de llevar a cabo. Reconocen por su parte la contradicción entre lo que dicen y lo que hacen, lo que les incomoda y, en algunos casos, genera una cierta pérdida de legitimidad a la hora de imponer normas.

Reconocen que esto se debe a que ha habido un cambio en la última década, muchos no tenían redes o tenían un uso muy esporádico pero en los últimos años se ha normalizado su uso.

Esto se recoge en los talleres de co-creación realizados con Figma, donde se preguntó a los padres

y madres sobre su propia relación con las tecnologías. La gran mayoría, con algunas excepciones, respondió de manera consistente independientemente de las variables de edad de sus hijos e hijas, autopercepción como restrictivos o permisivos, o entorno urbano/rural, seleccionando la opción: “las uso con frecuencia pero me intento controlar”. Los dos casos de respuesta que difiere más son los casos de una mujer con altas competencias digitales que escogió la opción “las uso siempre, creo que tengo una adicción”, y otra madre que escogió “no las uso casi nada” (la última opción), que argumentaba, a nivel de competencias digitales, que “no podía hacer nada sola” (de nuevo la última opción).

Este último caso aporta un matiz importante al patrón general. Su explicación, basada en que “no puede hacer nada sola”, no hace referencia tanto a una decisión voluntaria de alejamiento de la tecnología como a una percepción de falta de competencias y de autonomía. A diferencia del discurso general, donde el uso frecuente se acompaña de intentos de autocontrol, en este caso la ausencia de control se relaciona con una apropiación limitada de las tecnologías y competencias digitales. Aunque se trata de una situación puntual en la muestra, este caso muestra que las dificultades en la relación adulta con las tecnologías no se dan solo por un uso excesivo, sino también por la falta de habilidades.

El caso general sugiere, sin embargo, que aunque los padres y madres puedan ejercer diferentes grados de regulación sobre el uso de tecnologías por parte de sus hijos e hijas, existe también una tendencia generacional compartida a hacer un uso frecuente de los dispositivos digitales. Vemos una ambivalencia entre reconocimiento de los riesgos (para con sus hijos especialmente) y apropiación propia de las tecnologías que se aplica en las prácticas adultas. Esto nos revela que el manejo de la tecnología forma parte de prácticas culturales más amplias que atraviesan generaciones.

Sin embargo, sí hay padres y madres que afirman no necesitar controlarse, sea porque no las usan tanto, o porque no les gustan.

“Porque sí, las uso con frecuencia. Pero no es que me intente controlar, es que directamente no necesito controlarme porque no me gusta.” (Madre 4, G2)

En relación con el uso de la tecnología de los padres y madres, los talleres de co-creación muestran homogeneidad en los discursos. La mayoría de participantes, independientemente de su perfil, se define como usuarios frecuentes que intentan controlarse. Esta autopercepción no varía en función del nivel de conocimientos ni de las restricciones que imponen a sus hijos e hijas. Este patrón refuerza ideas ya mencionadas: los adultos son conscientes de los riesgos asociados al uso excesivo de la tecnología, pero también la integran de forma intensa en su vida. Esta tensión complica la idea de dar ejemplo, ya que muchos padres y madres se sienten también atrapados en formas de uso que consideran excesivas.

## 2.3. LA PARENTALIDAD DIGITAL COMO RESPUESTA A LA AUTONOMÍA TECNOLÓGICA INFANTIL

La parentalidad digital surge principalmente como respuesta al hecho de que los hijos e hijas vayan ganando autonomía con la tecnología, más que como algo planificado. Los padres y las madres cuentan que sus estrategias de acompañamiento, control o mediación suelen aparecer de manera reactiva, cuando ocurren momentos clave en la vida digital de los hijos, como conseguir su primer móvil o entrar en redes sociales, que los obligan a replantear su rol y sus formas de actuar.

Esta dinámica los sitúa en una posición de ajuste constante: no suelen anticiparse a la autonomía de los hijos e hijas, sino que buscan alcanzarla o gestionarla después de que ya se da.

### 2.3.1. La autonomía infantil que activa la acción parental

Uno de los elementos más reiterados en los discursos es la percepción de que los niños y niñas aprenden competencias técnicas muy rápidamente y que superan a las de los adultos. Esta asimetría no solo se ve como una cuestión de habilidades, sino que también cambia el equilibrio de autoridad tradicional, ya que los padres y madres dejan de ser la principal fuente de conocimiento.

Esta asimetría en el conocimiento tecnológico también es percibida con claridad por los propios adolescentes. En otros estudios como *Mi realidad conectada. Sí, también soy digital* (Fundación Cibervoluntarios, 2024), los jóvenes describen a sus padres como poco familiarizados con las redes sociales y explican que el control parental suele activarse sobre todo cuando los adultos se enfrentan

a tecnologías que no conocen, generando miedo y desconfianza hacia los usos de la tecnología de sus hijos. Desde su punto de vista, son ellos quienes “van por delante” y quienes acaban guiando a los adultos muchas veces en el uso de plataformas como TikTok o Instagram, generándose una posición de desventaja percibida por los adultos, cuyo control y autoridad no pueden depender ya de unas mayores habilidades digitales, sino en la vigilancia del comportamiento online de sus hijos e hijas.

La autonomía tecnológica de los niños y niñas se manifiesta tanto en cómo manejan los dispositivos como en la rapidez con la que aprenden a usar nuevas aplicaciones, plataformas o estrategias. Ante esto, los padres y madres suelen sentirse desbordados, sobre todo cuando perciben que no comprenden plenamente los entornos digitales en los que se mueven sus hijos e hijas.

Esta brecha los impulsa a vigilar, supervisar de forma intermitente y buscar información, aunque siempre desde una posición de desventaja percibida.

### 2.3.2. El móvil como punto de quiebre en la autoridad

La llegada del primer teléfono móvil marca un punto de inflexión en la relación entre la autonomía de los hijos y el control parental. A diferencia de otros dispositivos compartidos, el móvil es de uso personal, lo que dificulta y reduce la capacidad de supervisión de los padres. A partir de ese momento, los padres describen la pérdida gradual del control y empiezan a depender más de la confianza como forma de regulación. La parentalidad digital pasa entonces del control directo a formas de autoridad más simbólicas, basadas en normas que acuerdan con los hijos, advertencias y en que el hijo asuma responsabilidad sobre su propio comportamiento.

Los discursos parentales revelan una tensión constante entre el deseo de proteger y la necesidad de respetar la autonomía digital de los hijos e hijas. Intervenir demasiado se asocia al riesgo de invadir demasiado la privacidad, generar conflicto o romper la confianza, pero intervenir poco se percibe como una forma de descuido o “carta blanca”.

Esta tensión se hace más evidente en la adolescencia, cuando hijos e hijas demandan más independencia y rechazan abiertamente ciertas formas de supervisión. Por eso, muchos padres y madres redefinen su rol más como acompañantes que como controladores, un papel en el fondo impuesto por las circunstancias.

Al no poder controlar sus comportamientos de forma exhaustiva, la confianza se vuelve un recurso clave en la crianza digital; pero no es una confianza ciega: depende de la observación de comportamientos, del cumplimiento de normas que se han establecido y de la percepción de madurez del hijo.

Este punto de inflexión que representa el móvil no se produce de la misma manera en todas las etapas. En la entrevista en profundidad 3, donde los padres y madres tenían hijos e hijas más pequeños (menores de 13 años), el móvil todavía no había entrado totalmente en escena o su uso estaba muy limitado, lo que permitía a los padres y madres controlar de forma más directa y visible (retirada del dispositivo, supervisión, normas, etc.). En estos casos, el control no se percibe aún como debilitado, sino pertinente teniendo en cuenta la edad de los hijos e hijas y la dependencia material del acceso a la tecnología. Es con la llegada del móvil propio, que suele coincidir con el paso al instituto, ese equilibrio empieza a transformarse y el control directo da paso a una mediación que tiene en cuenta la negociación y la confianza.

### 2.3.3. Parentalidad digital

En conjunto, la parentalidad digital no depende únicamente del nivel de competencias digitales de padres y madres, sino de su capacidad para gestionar relaciones, emociones y dilemas morales que surgen en un contexto familiar a veces caótico. Más que actuar como expertos digitales, acaban haciendo de mediadores, tratando de mantener el equilibrio entre acompañar, proteger y, poco a poco, dejar ir.

La autonomía tecnológica de los hijos e hijas cambia su papel: les obliga a replantearse su autoridad y a aceptar que no todo se puede controlar. En este sentido, la parentalidad digital es una práctica que se tiene que ajustar constantemente, y que deja ver los límites de la idea de que es posible mantener un control y un equilibrio perfectos en la vida digital familiar.

Con respecto a esto, recogemos una de las frases conclusivas de los talleres de co-creación, de una madre con un hijo de 10 años:

“Aunque hay que estar vigilante, pienso que lo más importante es acompañar e ir descubriendo cosas juntos. Protegiendo, pero intentando dar poco a poco algo de margen para que sean “responsables” de su experiencia” (Madre 1, G2).

A partir de los 13 años en adelante, estos discursos se vuelven un poco hacia la angustia y la incertidumbre. Una madre con un hijo de 17 apunta:

“Me parece bonito el avance de las tecnologías, pero muy complicado hacerlo bien. Si ya es complicado con un manual bajo el brazo, aún más complicado en estos tiempos” (Madre 1, G6)

Otra madre, con una hija de 19 y un hijo de 15, también dice:

“Ser padre ya de por sí no es fácil, pero nosotros tenemos una dificultad añadida. Le tenemos que enseñar de los móviles a nuestros hijos pero a nosotros nadie nos enseñó. No podemos separarlos de la tecnología.” (Madre 5, G6)

Estos testimonios muestran cómo la parentalidad digital se vive como un proceso cambiante, que evoluciona con la edad de los hijos e hijas y con lo que demanda el entorno digital. En etapas más tempranas aparece la idea de acompañar, descubrir juntos y ceder autonomía de forma gradual, que tiene en cuenta la vigilancia pero también la confianza. Y a medida que los hijos e hijas crecen y el uso de la tecnología se vuelve más complejo, más individualizado y menos controlable, los discursos parentales se van más hacia la preocupación, y la sensación de incertidumbre. Los padres y madres expresan también la dificultad de “hacerlo bien” en un contexto para el que no han recibido formación. La vivencia de la parentalidad digital surge como una tarea desafiante, con la certeza de que la tecnología no puede eliminarse de la vida de sus hijos e hijas, pero tampoco puede gestionarse con certezas absolutas.

## 2.4. ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN: CONTROL DIRECTO O NEGOCIACIÓN

Las restricciones al uso de tecnologías en el ámbito familiar no responden a un modelo único ni estable, sino que se crean como un conjunto de estrategias que tienen que ver con la edad de los hijos e hijas, del grado de autonomía percibido, las experiencias previas y de la confianza que tienen los adultos en sus hijos. Las restricciones terminan siendo prácticas adaptativas que son revisadas en función de las variables recién mencionadas, y que además están atravesadas por tensiones entre el deseo de proteger y la necesidad de permitir que los hijos e hijas socialicen digitalmente.

### 2.4.1. ¿Por qué se restringe? Tensiones entre la protección y la presión social

Los padres y madres justifican las restricciones tecnológicas principalmente en términos de protección y desarrollo. Por un lado, tienen miedo a los peligros asociados a Internet y a las redes sociales; por otro, les preocupan los efectos del uso excesivo de pantallas sobre el desarrollo cognitivo, emocional y relacional de sus hijos e hijas. A esto se añade una presión social constante: a partir de determinadas edades, (especialmente en torno a los 11-12 años), restringir el acceso a ciertas tecnologías se convierte en un riesgo de exclusión social.

Como expresa una madre, este último factor hace que las restricciones se entiendan desde la necesidad de adaptación social del niño/a:

“Aunque parezca una cosa sin importancia, en nuestro caso acabas siendo la rarita. Y aunque es muy triste, a veces no te queda más remedio que amoldarte un poquito a lo que hay, ¿no? Adaptarte al entorno.” (Madre 4, G2)

En este contexto, la llegada del primer teléfono móvil simboliza un punto de inflexión para nuestro análisis. A partir de este momento, los adultos relatan un aumento significativo de los miedos y la sensación de desprotección, ya que éste amplía los contenidos, redes y contactos, pero reduce drásticamente la visibilidad de su uso.

## 2.4.2. Tipos de restricciones: físicas, digitales y mixtas

Los tipos de regulación adoptan formas diversas que pueden agruparse en tres bloques. En primer lugar, las restricciones físicas, que incluyen la retirada del dispositivo o la limitación temporal o espacial. Estas medidas aparecen como accesibles y comprensibles para los padres y madres, ya que no requieren competencias tecnológicas específicas. Cuando las restricciones digitales fallan o se vuelven demasiado difíciles de gestionar, algunos padres y madres recurren a estas medidas, como quitar el dispositivo, que se presenta como el último recurso para mantener la autoridad parental:

*“Al final termino quitándoselo para que no siga.” (Madre 2, G1)*

En segundo lugar, se encuentran las restricciones digitales, como el uso de aplicaciones de control parental. Aunque estas herramientas han facilitado el control incluso a adultos con menor conocimiento tecnológico, también se reconocen sus límites. Los niños y niñas aprenden progresivamente a saltarse y controlar los límites, lo que genera frustración y un fracaso en las prácticas de regulación:

*“Si hay un límite de tiempo, al final aprenden cómo ampliarlo o entran con otro perfil para que no lo veamos.” (Padre 1, G1)*

Finalmente, también aparecen estrategias mixtas, que actúan como puente entre lo físico y lo digital. Estas incluyen revisar los dispositivos de los hijos, acceder a sus conversaciones, eliminar contactos o aplicaciones, o seguirlos desde perfiles ocultos.

En la adolescencia, estas estrategias de vigilancia pueden volverse más complejas. Como comentaba un padre de una adolescente de 14 años, su entrada en redes sociales respondía a la necesidad de supervisión:

*“Pero, por ejemplo, ya que tenemos Instagram falsos, ya que tenemos Facebook, con pseudónimos y ya que tenemos podemos entrar y hacerle seguimiento en youtube eso nos limitamos es a verla ella, ¿no? de lejos, y a ver, ay, felicitaciones y cuántos seguidores llevas, etcétera, como si nosotros no supiéramos, ¿no?” (Padre 1, G5)*

Estas prácticas representan un tipo de control parental (invisible) que busca supervisar sin interrumpir la autonomía digital, aunque influyendo en la privacidad del adolescente.

Los talleres confirman que las estrategias de regulación tecnológica no siguen modelos claros o estables, sino que suelen combinar distintos tipos. En todos los grupos aparece la restricción física, como quitar el móvil o la tablet, independientemente del nivel de competencias digitales o de la autopercepción como restrictivo o permisivo. La negociación de límites también se observa en perfiles con bajo conocimiento tecnológico, lo que pone en tensión la idea de que negociar requiera un alto dominio de la tecnología. En conjunto, la regulación es un proceso flexible, donde las restricciones físicas, digitales y el diálogo coexisten.

## 2.4.3. Edad de los hijos, confianza, experiencia, negociación y diálogo

La edad de los hijos e hijas constituye una de las variables más determinantes en la configuración de las restricciones. En la infancia, cuando los niños y niñas no tienen dispositivos propios, el control es más sencillo y se lleva a cabo principalmente a través del adulto. A medida que crecen y acceden a dispositivos propios, como puede ser el móvil, emerge la necesidad de reglas más explícitas.

Cuando llegan a la adolescencia, las posibilidades de restricción se reducen significativamente. Padres y madres reconocen que los límites se vuelven más difíciles de aplicar y más fáciles de ignorar por parte de los hijos e hijas.

La confianza ha salido como un factor clave que influye en cuánto y cómo los adultos limitan el uso de la tecnología a sus hijos e hijas y esta se constituye con la edad y la responsabilidad experiencias que la acompaña. Así, cuando sienten que sus hijos e hijas saben reconocer los riesgos y que acudirán a ellos si tienen algún problema, suelen poner normas más flexibles.

*“A ver, en la de 17 no hay ese problema. Ella es muy consciente de los riesgos que hay. Cuando alguna vez por WhatsApp se le ha metido alguien que no conocía, directamente lo ha bloqueado. Pero sobre todo me preocupaba, o me sigue preocupando un poco, lo que es la pequeña [10 años] (...). Tiene totalmente el chat restringido a sus dos o tres amigas y ya. Eso sí que se lo vigilamos mucho, muchísimo, porque no se puede dar información, ni tuya, ni de casa, ni de nadie de la familia.”*

(Madre 1, G1).

Por el contrario, cuando hay experiencias negativas o los hijos o hijas no cumplen las normas de forma repetida, tienden a ser más estrictos y aumentar los límites de vigilancia. De este modo, las restricciones no solo controlan el uso de la tecnología, sino que también reflejan el nivel de confianza dentro de la familia.

Especialmente a medida que los hijos e hijas crecen, la negociación y el diálogo pasan a ser fundamentales para regular el uso de la tecnología y establecer la confianza anteriormente mencionada. Algunos adultos optan por establecer acuerdos claros, negociados con los hijos e hijas, para evitar discusiones constantes.

“Negociar. Lees media hora y entonces tienes X cantidad de tiempo de redes sociales.” (Padre 1, G2)

Estas prácticas no eliminan las tensiones o los conflictos con los hijos, pero permiten generar un marco donde padres, madres e hijos se puedan entender. Además, el diálogo se convierte en un elemento clave para garantizar que los hijos e hijas vean a sus padres y madres como un espacio seguro al que acudir en caso de experimentar situaciones incómodas de riesgo en el entorno digital.

En conjunto, las restricciones tecnológicas no son un conjunto fijo de normas estables, sino un proceso cambiante que se va ajustando según la edad de los hijos, el nivel de confianza, las experiencias previas y las dificultades del propio control parental.

#### 2.4.4. Agencia de hijos e hijas. Autorregulación y negociación de límites

Según los discursos de padres y madres, la relación de los niños y niñas con la tecnología ni se inicia ni se desarrolla únicamente desde el control adulto, sino también desde el reconocimiento, ya sea explícito o implícito, de su propia agencia. Agencia que se manifiesta en la capacidad de los hijos e hijas para gestionar (aunque sea parcialmente) su propio uso de las tecnologías, e incluso poner a prueba las normas impuestas por sus padres y madres. Uno de los elementos centrales en esta agencia infantil es la autorregulación. Muchos padres y madres hablan de la expectativa de que sus hijos e hijas aprendan progresivamente a gestionar su tiempo, su atención y sus consumos de contenido digital, especialmente a medida que crecen. Esto no significa que no se impongan normas, sino una transición desde el control más directo hacia prácticas de supervisión más flexibles, basadas en gran medida en la confianza.

Con respecto a esto último, una madre del G6 con hijos tanto pequeños (7) como adolescentes (13 y 16), describe:

“Y yo, nosotros a la mayor, en su día, tanto cuando le dimos el móvil como ahora, hace unos meses que tiene el Instagram, pues le hemos hecho un escrito con las 23 mandamientos de uso del móvil. Y de las redes sociales, pues eso, no insultar, jamás transmitir odio, comentarios que no aporten valor ni que no aporten nada, pues no hablar con desconocidos, no sé, lo hemos hecho por escrito, priorizar el deporte y la lectura frente a las redes sociales y los ordenadores, lo cual creo que se cumple a medias, pero bueno, también como nosotros los adultos, quiero decir que bueno. El acceso a la pornografía, pues que la pornografía que hay en redes no representa para nada la sexualidad sana y normal. No sé, hemos hecho unos mandamientos para que los tengan por escrito, no sé si os habrán mirado, pero se lo hemos explicado un poco con intención de que tengan esos valores ellos para que luego sepan utilizarlo.” (Madre 2, G6)

Por su parte, un padre del G1, cuenta:

“Ya, es que a ver, cuando llegan a ciertas edades ya eso es igual que cuando van a salir de casa que van a ir con el móvil, ya aunque le pongas el control de localización y tal, ya es muy complicado. Ya es muy complicado, ya es el buen hacer de ellos. Si ellos quieren hacer las cosas bien, pues las harán bien y si las quieren hacer mal, las harán mal. Es muy complicado el tema de controlarlos cuando salen de tu casa. Evidentemente cuando son más pequeños... Sí que intentas estar escuchando alguna conversación así para que ellos sepan que estás ahí, que no se salten ciertos límites.” (Padre 1, G1)

La confianza aparece de nuevo como clave en este proceso. Confiar en los hijos e hijas supone aceptar la incertidumbre y la renuncia al control total del uso tecnológico. Esta confianza se construye de forma gradual y suele estar vinculada tanto a la edad como a la trayectoria previa del niño o la niña y experiencias pasadas. Cuando los padres y madres sienten que sus hijos e hijas responden bien a las normas establecidas, tienden a ser más flexibles con los límites, pero cuando se producen conflictos o incumplimientos, el control suele intensificarse. En este sentido, el hecho

de que se salten límites o busquen estrategias para esquivar las normas puede verse como parte del proceso de aprendizaje y negociación. Los incumplimientos o los roces y conflictos alrededor de las restricciones hacen necesarias las prácticas de mediación entre, por un lado, padres y madres queriendo dirigir la trayectoria, e hijos e hijas, queriendo poner en práctica su agencia en el día a día, a través de pequeñas decisiones, pruebas de límite y usos que no siempre se ajustan a las normas. Éstas no suelen ser totalmente estáticas, sino que se ajustan en función de las dinámicas familiares y de las respuestas de los niños y niñas.

La cuestión de la privacidad se vuelve especialmente ambivalente y relevante en este marco. Por un lado, se reconoce la importancia de respetar ciertos espacios de intimidad de sus hijos e hijas, especialmente en etapas más avanzadas de la adolescencia. Por otro, el temor a los riesgos asociados al entorno digital hace que, en algunos casos, se supervisen los comportamientos y conversaciones de los niños y niñas igualmente. Esta ambigüedad nos muestra las dificultades para delimitar hasta dónde llega la autonomía infantil y dónde deben intervenir los adultos.

Por último, las experiencias previas, positivas y negativas, influyen en la forma en que las familias establecen las normas. Situaciones de conflicto, exposiciones a contenidos inadecuados, aprendizajes previos o incluso experiencias de otros niños y niñas, condicionan la percepción del riesgo y el grado de permisividad que se les da a los hijos. Es decir, tanto las prácticas de supervisión como la puesta en acción de la agencia infantil, se construye dentro de un marco de reglas en constante revisión, que se van ajustando a las circunstancias.

#### 2.4.5. Ambivalencia de categorías: ¿restrictivos o permisivos?

Tras la realización de las entrevistas grupales, cuyos grupos fueron conformados a partir de variables como el nivel de conocimiento tecnológico de los padres, la edad de los hijos, la territorialidad y el grado de restricción en relación con el uso de tecnologías de los hijos, se observa que **las categorías de “restrictivo” y “permisivo” resultan insuficientes para describir las prácticas parentales.**

En las entrevistas, dichas etiquetas no se corresponden de forma directa con los comportamientos observados, sino que parecen estar más vinculadas a la autopercepción y al posicionamiento discursivo de los padres que a pautas estables. En este sentido, hay prácticas en torno al uso de la tecnología que son compartidas por padres y madres que se autodefinen como restrictivos y por aquellos y aquellas que se identifican como permisivos. Asimismo, se detectan conductas restrictivas en el grupo considerado permisivo y, de forma inversa, prácticas flexibles o negociadas en el grupo identificado como restrictivo, lo que habla de la que, en realidad, las estrategias parentales en este ámbito son contextuales más que fijas.

Por ejemplo, en el grupo 2 (restrictivos), definen ser permisivo como “carta blanca” a lo que quieran hacer los hijos e hijas con las tecnologías: tiempos, ocio, comunicación, redes sociales... En este grupo 2, hay padres y madres que, aun autodescribiéndose como restrictivos, negocian las condiciones de las restricciones tecnológicas:

*“Yo creo que una buena forma es negociar. Eso en las charlas del doctor Ríos, que lo hacen aquí en Alicante, lo decía mucho para cómo manejar a los adolescentes. Negociar. Es decir... lees media hora y entonces tienes X cantidad de tiempo de redes sociales.” (Padre 1, G2)*

También hay un discurso alrededor del control, donde se sienten responsables de “proteger a los hijos y no bajar nunca la guardia”, poniendo control parental, de tiempo, de uso, etc. Sin embargo, estas prácticas no difieren tanto de los padres y madres en el grupo permisivo (1), donde también se ponen controles parentales, donde están “encima de ellos” para ver lo que “no les parece bien”, o incluso llegan a arrebatar físicamente el dispositivo.

*“Normalmente le digo a lo mejor, estás una hora o ves un poquito más, pero él nunca para de por sí. Entonces al final termino quitándoselo para que no siga.” (Madre 2, G1)*

Una diferencia aparece tras los talleres de co-creación de Figma. Al ser preguntados sobre las restricciones que aplican en casa respecto al uso de tecnologías, en el grupo de padres y madres “restrictivos” ninguno declaró no poner límites, mientras que en el grupo “permisivo” sí se registraron casos de esta opción. No obstante, dentro de este último grupo, la opción más frecuente fue la de establecer “límites físicos”, como quitar el móvil, una práctica que también aparece en el grupo restrictivo, aunque sólo en la mitad de las personas participantes. Esto también aparece en el grupo 4, donde todos y todas las participantes eran de perfil autodenominado permisivo.

Esto sugiere que, más allá de la autodefinición como restrictivo o permisivo, ciertas estrategias se repiten en ambos grupos, aunque con diferente frecuencia, dejando ver la complejidad de los límites parentales en el uso de tecnologías.

Las entrevistas en profundidad refuerzan un poco esta idea al mostrar que, más que dos posiciones opuestas, existen distintos estilos parentales que se combinan en la práctica. Se observa, por un lado, padres y madres más protectores, que justifican el control desde la preocupación y los riesgos; por otro, padres y madres más negociadores, donde los límites dependen del comportamiento, las notas o el cumplimiento de responsabilidades; y, en algunos casos, otros que aceptan el uso de la tecnología siempre que tenga un objetivo formativo o “productivo”. Esto acaba confirmando que las estrategias parentales no son fijas, sino que se adaptan a las circunstancias y combinan control, negociación y confianza según el momento.

## 2.5. LA TECNOLOGÍA EN LA VIDA FAMILIAR

La tecnología forma parte de la vida cotidiana de las familias tanto en los usos individuales como en los momentos compartidos. Padres y madres hablan de cómo, de una forma u otra, las pantallas están presentes en el día a día familiar, ya sea como una herramienta funcional del día a día, o como espacio de ocio compartido. Esto se refleja en el consumo conjunto de películas, series o vídeos, siendo una de las prácticas más habituales y percibido como una forma accesible de compartir tiempo en familia.

En los casos en los que el tiempo compartido usando tecnologías es valorado positivamente, la pantalla actúa como un puente en su relación, que permite estar juntos, comentar lo que se ve y generar un espacio común.

Recurrentemente en los talleres se expresa una fuerte valoración de la “presencia real”, entendida como atención y conexión sin la presencia de las tecnologías. Como señala una madre, “estamos más presentes cuando no hay tecnologías” (Madre 1, G5). Esta idea aparece asociada a la percepción de que las pantallas, cuando no están reguladas, pueden separar más que unir, incluso dentro del mismo espacio.

Esta tensión entre conexión y desconexión se vincula también al hábito de estar a menudo enganchados a los dispositivos. La tecnología no se percibe como un problema en sí misma, sino como un elemento que, dependiendo del uso, puede debilitar los momentos de encuentro familiar. Al mismo tiempo, los padres y madres reconocen que su relación con la tecnología en el ámbito familiar no es idéntica a la que mantienen en otros espacios. En el contexto familiar, la tecnología se sitúa entre el ocio y la herramienta. Como explica una madre, en familia es tanto ocio como herramienta (Madre 2, G4), que correspondería a hacer uso de ella para llegar a un fin, como poner vídeos de recetas para aprender, o como en el caso de un padre (Padre 1, G5), para aprender juntos sobre cosas que no sabían.

En conjunto, la tecnología tiene más de una función en la vida familiar. Puede facilitar espacios de ocio compartido, pero también puede generar distancia. Esta ambivalencia refuerza la importancia y fijación que padres y madres le dan a la gestión consciente de las pantallas en el hogar y a la protección de los momentos que consideran clave para la convivencia y la conexión familiar.

Los resultados de los talleres de co-creación refuerzan esta ambivalencia en torno al uso compartido de la tecnología en familia. En la mayoría de los grupos, el uso de las tecnologías en familia se sitúa entre las opciones “la usamos con frecuencia” y “la usamos de vez en cuando”, siendo nulos los casos en los que el tiempo familiar implica siempre tecnología o muy minoritarios (solo un caso) en los que esta está completamente ausente. Este es el caso de una madre del grupo de hijos e hijas con diversidad funcional, cuya hija tiene 13 años.

Esto se observa tanto en grupos definidos inicialmente como permisivos o restrictivos como en aquellos segmentados por nivel de competencias digitales, lo que sugiere que el uso compartido no responde a un modelo de parentalidad digital claro.

## 2.6. CASOS ESPECÍFICOS QUE TENSIONAN EL MODELO

Aunque a lo largo del análisis aparecen patrones comunes sobre cómo las familias usan y regulan la tecnología, también hay casos que tensionan ese modelo general y ayudan a ver sus límites. No son situaciones excepcionales, sino ejemplos que muestran contradicciones y ajustes, en mayor o menor medida, en muchas familias.

Las categorías de **parentalidad restrictiva y permisiva** sirven como punto de partida, pero acaban siendo insuficientes para explicar lo que ocurre en la práctica. En los talleres se observa que muchos padres y madres combinan estrategias restrictivas y permisivas. No son incoherencias, sino ajustes y adaptabilidad al contexto, la edad de los hijos, y la dinámica familiar. Este resultado dialoga con las tipologías de mediación descritas en la literatura, que ayudan a entender las lógicas parentales, divididas, como hemos mencionado anteriormente y según Gil (2024) en: familias digitales vs inmigrantes digitales, familias no cualificadas, triple C (confiadas, cariñosas y comunicativas), y familias protectoras; pero también muestra que dichas estrategias no se aplican como modelos fijos, sino de forma flexible y situada.

Además, el grado de control no depende solo del conocimiento tecnológico. Padres y madres con niveles muy distintos de competencias digitales aplican estrategias similares, lo que muestra que **la mediación se construye más desde la experiencia diaria, la percepción del riesgo y la relación con los hijos e hijas que desde el nivel de habilidades técnicas.**

Parte de la literatura planteaba que cuanto mayor es el manejo tecnológico de padres y madres, mayor es también la confianza que sienten en su capacidad para mediar y una visión menos negativa de la tecnología (Garmendia et al., 2020). No obstante, con estos resultados, no se evidencia una relación directa ni lineal entre el nivel de competencias digitales parentales y la seguridad a la hora de regular el uso tecnológico de hijos e hijas. Todo ello apunta a que la confianza parental no depende únicamente del control y conocimiento tecnológico, sino que también se construye a partir de factores situacionales, como la edad de los hijos, las experiencias previas o la dinámica familiar.

También aparecen con fuerza los casos de familias con hijos con diversidad funcional, donde la regulación resulta más intensa y agotadora, sin que las normas sean radicalmente distintas. Aquí, los talleres no muestran diferencias en las estrategias de regulación o restricción tecnológica respecto al resto de grupos. Las restricciones físicas, la negociación de límites y los intentos de control aparecen de la misma forma, aunque según los testimonios, vividas con mayor intensidad en el día a día. Es decir, las mismas normas y expectativas se aplican en contextos donde la gestión emocional es más compleja. La diversidad funcional, que en este caso era en su mayoría casos de TDAH y trastornos del espectro autista, no da lugar a normas completamente distintas, simplemente hace más visibles las tensiones y el desgaste que ya viven estas familias.

Una madre de este grupo declara:

“En el momento que le dices, o solamente a partir del viernes por la tarde, cuando vengas del cole te la dejo para jugar. O sea, es que era una locura, es que no podías ni ir a comprar después del cole porque es que tocaba hoy. [...] Si le has dicho que toca hoy... en su caso por el autismo, ya me lo has puesto en plan y no me puedo cambiar el plan.” (Madre 2, G3)

En conjunto, estos casos no contradicen el modelo general, pero lo hacen más complejo. Muestran que la parentalidad digital se da en condiciones reales, contraponiendo incertidumbres con una mediación que es siempre frágil, situada y que necesita adaptación constante.

## 2.7. CLAVES

A continuación, exponemos las claves derivadas del análisis sobre la percepción de madres y padres del uso de las tecnologías por parte de sus hijos e hijas, además de su propia reflexión y evaluación de su experiencia de la parentalidad digital.

Cabe señalar que la muestra estuvo compuesta mayoritariamente por madres, lo que puede influir en los matices del discurso a la vez que nos muestra también la mayor implicación femenina en los espacios de reflexión sobre crianza y tecnología.

### **No existen perfiles de padres/madres/tutores exclusivamente restrictivos o permisivos**

Los resultados del análisis cualitativo muestran que, dentro de una misma autoetiqueta, “restrictiva” o “permisiva”, coexisten límites, criterios y estrategias de regulación muy diversos, lo que indica que las prácticas parentales no se derivan de forma lineal de estas categorías, tal como a veces plantea la revisión bibliográfica, sino que dependen de factores situacionales: la edad de los hijos e hijas, el nivel de confianza construido en la relación, las experiencias previas de conflicto y la percepción de autonomía y madurez.

En este sentido, la apertura y ambigüedad de la autoetiqueta pone de manifiesto la distancia entre cómo se identifican y autodefinen los padres y madres, y la acción cotidiana. La parentalidad digital se construye entonces como una práctica flexible, contextual y cambiante.

### **El uso, la herramienta, en el centro de la regulación de los jóvenes; no la experiencia social**

En los talleres se observa que, cuando madres y padres hablan de regular la tecnología, suelen centrarse sobre todo en el dispositivo y en su uso: el móvil, el tiempo de pantalla, las aplicaciones que se usan o si lo que hacen es “productivo”. La preocupación se expresa muchas veces en términos de cuánto tiempo pasan conectados o si ese tiempo está bien aprovechado; convierten la tecnología en una herramienta que puede usarse de forma legítima o no, y sobre la que pueden poner límites claros.

Sin embargo, para los hijos e hijas, no se trata solo de una herramienta, sino de un lugar donde hablan con sus amigos, se organizan, se entretienen, etc. Al centrarse principalmente en el dispositivo y no tanto en la experiencia que lo rodea, la regulación se suele dirigir al objeto (móvil) más que a las dinámicas sociales que forman parte de su día a día.

Esta diferencia de enfoque ayuda a entender algunas tensiones, ya que mientras las personas adultas intentan gestionar un uso, los y las jóvenes están viviendo una experiencia social integrada en su día a día.

### **Inseguridad parental ante la tecnología: entre la incertidumbre y los discursos sociales del riesgo**

La inseguridad de padres y madres frente a las tecnologías se basa en, además de riesgos concretos o experiencias negativas, una combinación de incertidumbre, sensación de falta de preparación y formación, y cambios en las formas tradicionales de control sobre los hijos e hijas. Los espacios digitales se convierten en un entorno nuevo y difícil de gestionar, especialmente cuando los hijos e hijas sí adquieren las competencias técnicas y autonomía necesarias y con mayor rapidez que los adultos. La asimetría de conocimientos crea en padres y madres una sensación de inseguridad ligada al desconocimiento, pero también a la percepción de no tener las herramientas suficientes para acompañar y orientar de la mejor forma.

La inseguridad se refuerza con discursos a nivel social más amplios que tachan el uso de las pantallas como perjudicial y que asocian con riesgos para el desarrollo de los jóvenes. Estudios previos indican que una de las mayores preocupaciones de las familias es el uso excesivo de Internet y cómo puede afectar al rendimiento escolar y al bienestar de los menores (Espinar y González, 2008; Garmendia et al., 2020; Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, 2022). Estas preocupaciones surgen en un contexto que, en la última década, ha difundido con frecuencia mensajes centrados en la adicción, la pérdida de control y los posibles problemas de salud mental relacionados con el uso de pantallas.

Como señala José César Perales en su conferencia “Falacias, sesgos y lugares comunes en la (supuesta) adicción a las pantallas” (2025), este tipo de discursos tienden a apoyarse en sesgos y simplificaciones, como la asociación directa entre uso tecnológico y adicción, o la asociación entre pantallas y malestar psicológico, que, independientemente de su validez científica, genera un discurso muy compartido. Desde esta perspectiva, las preocupaciones de las familias no deben verse como reacciones irracionales, sino como respuestas que surgen en un contexto donde se destacan sobre todo los riesgos y donde es difícil construir discursos equilibrados sobre el uso digital.

De esta forma, se interpreta la infancia y la adolescencia desde las preocupaciones con respecto a las tecnologías, y se utiliza un juicio moral sobre el uso de su tiempo, su ocio y su forma de relacionarse y comunicarse. Sin embargo, esta visión convive con el reconocimiento de que la tecnología es inevitable y que es y será necesaria para la educación, la comunicación y la inclusión social.

Así se configuran las inseguridades de padres y madres, y se traducen en estrategias de regulación, como restricciones, negociación y acompañamiento, que buscan gestionar dichas inseguridades y hacerlas manejables. La confianza (en sus hijos e hijas) emerge como un elemento central para sostener sus percepciones y estrategias y mediar el uso de tecnologías en casa. A través de la confianza y de las restricciones, la inseguridad no desaparece, pero se transforma en un elemento de la parentalidad digital que guía las prácticas que se van ajustando continuamente, unidas al avance de la autonomía infantil y a los cambios constantes del mundo digital.

## **El lugar de las tecnologías en el tiempo libre familiar: entre preocupación y tiempo de ocio compartido**

El análisis muestra que las tecnologías ocupan un lugar importante en la vida cotidiana de las familias, tanto en los momentos individuales como en los compartidos. Para padres y madres, las pantallas forman parte del día a día de manera casi inevitable: se usan para comunicarse, entretenerse, informarse o incluso desconectar. Sin embargo, su presencia no se valora siempre de la misma forma; lo que cambia no es solo cuánto tiempo se utilizan, sino cómo, para qué y en qué contexto.

En el tiempo libre individual, los usos tecnológicos suelen generar preocupación cuando se perciben como excesivos, repetitivos o poco "productivos". Especialmente cuando se asocian a aislamiento o a una desconexión del entorno familiar. Sin embargo, cuando el uso tiene un objetivo claro, como aprender algo, desarrollar una habilidad o crear contenido, la percepción es más positiva. Esto sugiere que el malestar no está tanto en la cantidad de tiempo de pantalla, sino en el sentido que se le atribuye a ese tiempo.

En cuanto al tiempo compartido, la tecnología ocupa un espacio más ambiguo. Por un lado, puede facilitar momentos en común, como ver una serie juntos o aprender cosas juntos. En estos casos, la pantalla funciona como un punto de encuentro, y por otro, también se percibe como un elemento que puede interrumpir las interacciones familiares o influir negativamente en la convivencia. Aparece así una tensión entre la aceptación de la tecnología como parte del ocio familiar y el deseo de cuidar los espacios de relación sin tecnologías.

En definitiva, las tecnologías no son algo externo a la familia, sino algo integrado que necesita un equilibrio y una negociación constante. Su uso se ajusta en función de la edad de los hijos, las rutinas familiares y los valores que cada hogar atribuye al ocio y a la convivencia.



## CONCLUSIONES: PUNTOS DE ENCUENTRO Y (DES) ENCUENTRO

Al comparar los resultados cuantitativos del estudio con niños, niñas y adolescentes con lo recogido de forma cualitativa en la investigación realizada con padres y madres, se permite identificar no sólo diferencias de percepción, sino también puntos de encuentro.

Más allá de posibles diferencias generacionales, ambos estudios reflejan preocupaciones compartidas y, en algunos casos, muestran que existe el espacio para que posibles aprendizajes de los menores puedan influir precisamente en los aspectos que más inquietud generan en las familias.

### **La relación ambivalente con la tecnología**

La relación con la tecnología se muestra ambivalente tanto en niños y niñas como en sus padres y madres. En el caso de los jóvenes, la tecnología es un espacio para divertirse, aprender cosas nuevas y mantener contacto con amigos y amigas, pero al mismo tiempo genera miedo e incomodidad. Los padres y madres muestran una mezcla similar, sienten curiosidad y reconocen su utilidad, pero también inseguridad, rechazo o preocupación. Por eso su vínculo con lo digital acaba siendo complejo y con sentimientos encontrados: en ambos casos, la experiencia con las tecnologías combina emociones positivas, como alegría, diversión o sensación de pertenencia, con otras negativas, mostrando que la tecnología no es totalmente buena ni totalmente mala, sino que está atravesada por contradicciones.

### **La importancia de lo presencial**

En los discursos de los padres y madres aparece con frecuencia una cierta nostalgia por formas de relación “de antes”, asociadas a una mayor conversación cara a cara y a menos mediación tecnológica en el tiempo libre. Existe preocupación porque los hijos no estén hablando entre ellos o por que la pantalla sustituya espacios de encuentro familiar y social. Sin embargo, los resultados del cuestionario a los niños y niñas matizan esta idea. Lo presencial no es rechazado ni considerado secundario; al contrario, actividades como “hablar con amigas” siguen apareciendo como preferibles en persona. Esto sugiere que la tecnología no reemplaza necesariamente la relación o conexión directa, sino que convive con ella, aunque desde fuera pueda percibirse como una amenaza a esos espacios.

### **La conciencia del riesgo es una preocupación compartida**

Aunque el miedo y la preocupación aparecen con mayor intensidad en los discursos parentales, especialmente en relación con redes sociales, bienestar emocional o desarrollo cognitivo, la conciencia del riesgo no es exclusiva de las personas adultas. Los propios niños y niñas reconocen haber sentido miedo, incomodidad o situaciones desagradables en Internet, algo que se manifiesta con mayor presencia en el caso de las niñas. Esto muestra que el entorno digital no es vivido de forma ingenua o acrítica por parte de los menores. Existe una sensación de vulnerabilidad también en ellos, aunque se exprese de manera diferente. En este sentido, más que una oposición entre adultos alarmados y jóvenes despreocupados, lo que se observa es una preocupación compartida, con matices distintos.

### **Género e inseguridad**

En los discursos parentales no aparece una diferenciación explícita por género (de hijos e hijas), pero los datos cuantitativos sí muestran algunas diferencias. Los datos indican que las niñas no tienen menores niveles de conocimiento, e incluso en algunos casos aprovechan más la formación en términos de mejora. Lo que sí ocurre es que se sienten menos seguras y experimentan con menor frecuencia emociones positivas en su relación con la tecnología.

Esta percepción que expresan las propias jóvenes nos revela que algunas preocupaciones no parecen estar relacionadas con una falta de competencias, sino más bien con factores emocionales y contextuales. Esto indica que también es importante el acompañamiento y reforzar la confianza a la hora de acompañar a los menores en su uso.

Esta divergencia también abre una línea de reflexión sobre cómo se construye la experiencia digital en función del género.

Donde se juntan los miedos y los aprendizajes. Privacidad, identidad y seguridad

Uno de los temas que más preocupa a padres y madres en los talleres es la exposición en redes sociales, los comentarios online o la pérdida de control sobre la información a la que pueden acceder sus hijos e hijas.

Con respecto a los datos cuantitativos, es precisamente en los bloques de uso seguro de internet, privacidad y huella digital donde se observan algunas de las mejoras más destacadas tras la formación.

Sin embargo, el uso responsable de chats sigue siendo uno de los principales retos de los niños, así como la comprensión de lo que es la identidad digital; por lo que se convierten en ámbitos donde es necesario seguir mejorando.

También llama la atención que muchos niños, niñas y adolescentes partían de niveles bajos de conocimiento en estos aspectos, a pesar de estar muy expuestos al entorno digital. La formación refuerza conceptos como huella digital, privacidad, phishing o normas de convivencia online.

Ahora bien, aunque se observan mejoras, queda todavía camino por recorrer. Las medias alcanzan como mucho el 7 y, en los ámbitos con puntuaciones más bajas, apenas superan el 5. Esto indica que, si bien la intervención puede tener impacto, no puede considerarse suficiente por sí sola.



## **PARTICIPACIÓN DE LOS NNA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA SOBERANÍA DIGITAL CIUDADANA**

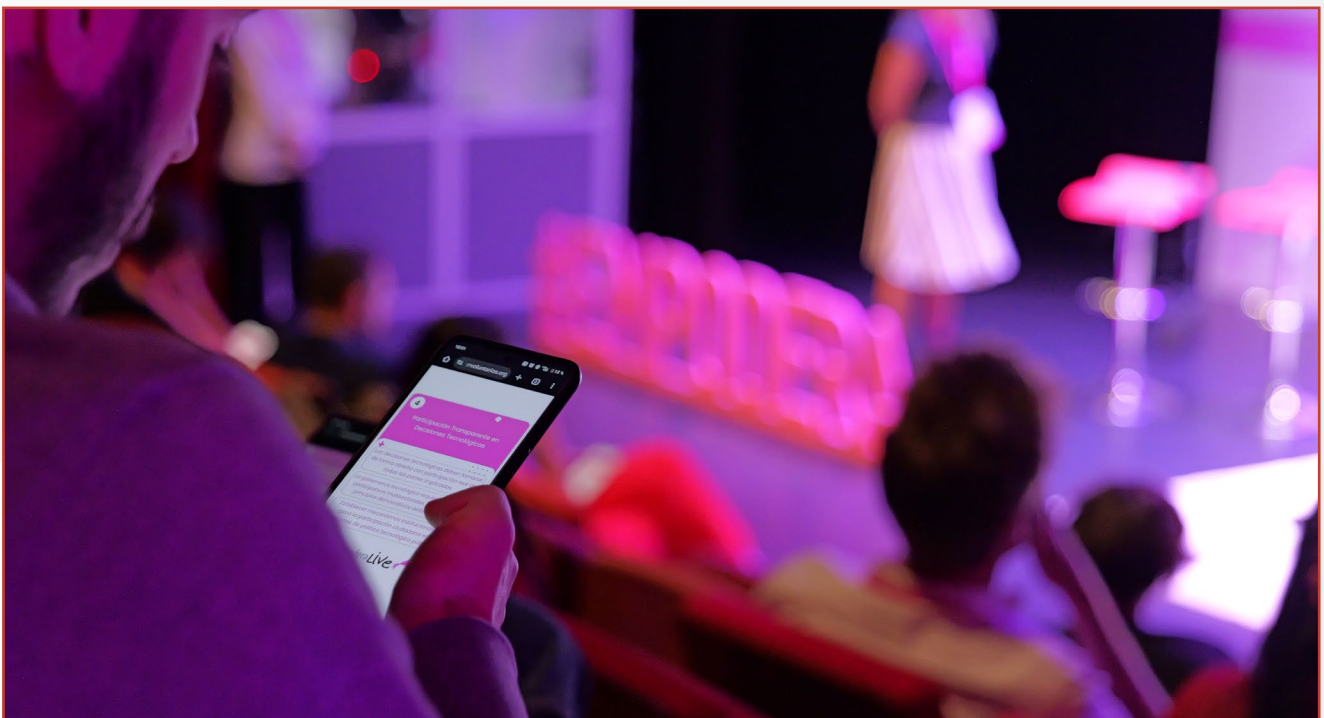
Reforzar la formación en competencias digitales desde una perspectiva integral no es solo una necesidad educativa, sino una condición para avanzar hacia una ciudadanía más segura, crítica e inclusiva en el entorno digital. Los datos de este estudio lo confirman: la competencia digital no se adquiere por exposición, sino por aprendizaje estructurado. La formación CODI en Campamento Digital es la prueba de que, con la intervención adecuada y la comprensión mutua, es posible incidir positivamente en la relación de niños, niñas y adolescentes con la tecnología.

La formación se debe acompañar del reconocimiento de los NNA como parte de la ciudadanía digital, garantizando la práctica de sus derechos fundamentales. Los resultados de este estudio conectan directamente con la Declaración Colectiva por la Soberanía Digital Ciudadana (Fundación Cibervoluntarios, 2025), que establece entre sus principios que todas las personas tienen derecho a educación digital gratuita para usar la tecnología de forma responsable y crítica, y que la ciudadanía debe poder participar activamente en las decisiones sobre el diseño, gobernanza y uso de la tecnología.

Los NNA que han participado en la formación, no son solo usuarios de tecnología: han desarrollado talento y capacidad para comprender su huella digital, gestionar su privacidad, reflexionar sobre su uso y combinar lo presencial y lo digital con criterio. El siguiente paso es que esa competencia se traduzca en que niños, niñas y adolescentes tengan participación real en el diseño, la gobernanza y la construcción del ecosistema digital en el que viven.

Porque la construcción de la Soberanía Digital Ciudadana parte desde la infancia y juventud. Y este estudio demuestra que, con formación, acompañamiento y reconocimiento de su agencia, los NNA no solo están preparados para ejercerla, sino para aplicar su talento a un entorno digital más justo, inclusivo y democrático.

**Puedes ver la Declaración Colectiva de Soberanía Digital Ciudadana [aquí](#)**



## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez García, D., García, T., Fernández Cueli, M., y Núñez, J. C. (2019). Control parental del uso de Internet durante la adolescencia: evolución y diferencias de género. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 51.
- Aristizábal, D. M., y Pedraza, Z. (2023). ¿Qué hacer con el tiempo de los niños? Perspectivas de padres e hijos colombianos sobre el uso del tiempo y las actividades extracurriculares. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (51), 3-24.
- Arnau, J., y Bono, R. (2008). Estudios longitudinales de medidas repetidas: Modelos de diseño y análisis. *Escritos de Psicología (Internet)*, 2(1), 32-41.
- Ashbourne, D. (2013). Education, beliefs, and experiences: Examining the role of parents in children's extracurricular activity participation (Doctoral dissertation, University of British Columbia).
- Ashbourne, D., y Andres, L. (2015). Athletics, Music, Languages, and Leadership: How Parents Influence the Extracurricular Activities of Their Children. *Canadian Journal of Education*, 38(2), n2.
- Ayuso, L. (2015). El impacto de las TIC en el cambio familiar en España. *RES. Revista Española de Sociología*, (23), pp. 73-93.
- Ayuso, L. (2019). Nuevas imágenes del cambio familiar en España. *Revista Española de Sociología*, 28(2), 269-287.
- Bell, K., Fahmy, E. y Gordon, D. Quantitative conversations: the importance of developing rapport in standardised interviewing. *Qual Quant* 50, 193-212 (2016). <https://doi.org/10.1007/s11135-014-0144-2>
- Beneyto-Seoane, M., y Collet-Sabé, J. (2016). Las relaciones digitales entre familias y escuela: análisis y propuestas. *@ tic revista d'innovació educativa*, (16), pp.1-9.
- Bernard, H. R. (2018). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches* (Sixth Edition). Rowman & Littlefield.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press, New Haven.
- Campillo, I. (2010). Políticas de conciliación de la vida laboral y familiar en los regímenes de bienestar mediterráneos: los casos de Italia y España.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2024). Estudio Fecundidad, Familia e Infancia.
- Dias, P., Brito, R., Ribbens, W., Daniela, L., Rubene, Z., Dreier, M., Gemo, M., Di Gioia, R., y Chaudron, S. (2016). The role of parents in the engagement of young children with digital technologies: Exploring tensions between rights of access and protection, from 'Gatekeepers' to 'Scaffolders'. *Global Studies of Childhood*, 6(4), pp. 414-427.
- Espinar, E., y González, M. J. (2008). Jóvenes conectados. Las experiencias de los jóvenes con las nuevas tecnologías. *RES. Revista Española de Sociología*, (9), 109-122.
- Fitzmaurice, G. M., y Ravichandran, C. (2008). A primer in longitudinal data analysis. *Circulation*, 118(19), 2005-2010.
- Fundación Cibervoluntarios (2024). Mi realidad conectada. Sí, también soy digital. [https://static.cibervoluntarios.org/public-web/aboutus/publications/240527-Informe\\_completo.pdf](https://static.cibervoluntarios.org/public-web/aboutus/publications/240527-Informe_completo.pdf)
- 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-Ávila, S. (2017). Alfabetización digital. *Razón y palabra*, 21(3\_98), 66-81.
- Garmendia, M., Martínez, G., Larrañaga, N., Jiménez, E., Karrera, I., Casado, M.A., y Garitoanandia, C. (2020). Las madres y los padres en la convergencia mediática: competencias, mediación, oportunidades y riesgos online. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Bilbao (España).
- Gil, E. (2024). El ocio digital como espacio de desarrollo familiar. Tesis Doctoral. Universidad La Laguna
- Hennink, M., Hutter, I., y Bailey, A. (2019). *Qualitative research methods* (2nd ed.). SAGE Publications Ltd.
- Krath, J., Schürmann, L., y Von Korfflesch, H. F. (2021). Revealing the theoretical basis of gamification:

- A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning. *Computers in human behavior*, 125, 106963.
- Kremer-Sadlik, T., Izquierdo, C., y Fatigante, M. (2010). Making meaning of everyday practices: Parents' attitudes toward children's extracurricular activities in the United States and in Italy. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(1), pp.35-54.
  - Latour, B. (2011). Networks, Societies, Spheres: Reflections of an Actor-Network Theorist. *International Journal of Communication*, 5, 796-810.
  - Lavrakas P.J. (2008). *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Vol. 1-0. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
  - Lareau, A. (2018). Unequal childhoods: Class, race, and family life. In *Inequality in the 21st Century* (pp. 444-451). Routledge.
  - Leech, B. L. (2002). Asking questions: Techniques for semistructured interviews. *Political Science & Politics*, 35(04), 665-668. <https://doi.org/10.1017/S1049096502001129>
  - Leyra, B., y Bárcenas, A. M. (2014). Reflexiones etnográficas sobre el ocio infantil. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales: Relmecs*, 4(1), pp.40-59.
  - Ochs, E., y Kremer-Sadlik, T. (2015). How postindustrial families talk. *Annual Review of Anthropology*, 44(1), pp. 87-103.
  - Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2022). Beneficios y riesgos del uso de Internet y las redes sociales. Madrid. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital
  - Perales, J. G. (2025). Falacias, sesgos y lugares comunes en la (supuesta) adicción a las pantallas [Presentación]. Institución Libre de Enseñanza
  - Ramírez, A. M., Cruz, J. D. Z., Luna, M. L., Lozano, R. Z. G., y Cortés, C. H. (2020). Acceso y actitud del uso de Internet entre jóvenes de educación universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), e1174-e1174.
  - Rubin, H., y Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). <https://doi.org/10.4135/9781452226651> Thousand Oaks, California.
  - Sánchez-Antolín, P., Vilorio, C., y Paredes, J. (2018). El papel de la familia en el desarrollo de la competencia digital. *Análisis de cuatro casos*. *Digital Education Review* (34), pp. 45-58.
  - Sharma H. (2022). How short or long should be a questionnaire for any research? Researchers dilemma in deciding the appropriate questionnaire length, *Saudi Journal of Anesthesia* (16) 65-68.
  - Sjödin, D., y Roman, C. (2018). Family practices among Swedish parents: Extracurricular activities and social class. *European Societies*, 20(5), pp.764-784.
  - SMAHEL, D., et al. Tech & teens: Insights from 15 studies on the impact of digital technology on well-being. 2025. [https://researchonline.lse.ac.uk/id/eprint/127158/1/EUKO\\_IRTIS\\_report\\_2025\\_final-1.pdf](https://researchonline.lse.ac.uk/id/eprint/127158/1/EUKO_IRTIS_report_2025_final-1.pdf)
  - Soto Ramírez, J. (2019). Pánico moral, uso de internet, redes sociales y tecnologías. En García Hernández, G.E et al (2019). *Estudios de psicología social en México* (pp. 21-48). UAM. Unidad Iztapalapa.
  - Street, C. T., y Ward, K. W. (2011). Improving validity and reliability in longitudinal case study timelines. *European journal of information systems*, 21(2), 1-16.
  - Villanueva-Blasco, V. J., y Serrano-Bernal, S. (2019). Patrón de uso de internet y control parental de redes sociales como predictor de sexting en adolescentes: una perspectiva de género. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 16-26.
  - White, R. T., y Arzi, H. J. (2005). Longitudinal studies: Designs, validity, practicality, and value. *Research in science education*, 35(1), 137-149.
  - Zhang, D., y Livingstone, S. (2019). Inequalities in how parents support their children's development with digital technologies. United Kingdom: LSE Department of Media and Communications.
  - Declaración de utilización de Inteligencia Artificial
  - Herramienta utilizada: ChatGPT (versión GPT-5.3, OpenAI)
  - Propósito del uso: se utilizó para estructurar la redacción inicial de las observaciones extraídas

del análisis cuantitativo.

- Prompts o instrucciones proporcionadas: “Desarrolla las siguientes observaciones extraídas del análisis cuantitativo de los resultados obtenidos en nuestro estudio” .
- “Proporciona una estructura lógica para su integración en un informe técnico de investigación más amplio”.
- Uso del contenido generado: el contenido propuesto fue utilizado como punto de partida. La redacción final fue elaborada y reescrita por los autores, manteniendo solo algunas frases de la versión generada.
- Revisión y edición: todo el contenido generado por la IA fue revisado por investigadores humanos, las fuentes han sido verificadas con fuentes académicas y se ha reescrito para adecuarlo a los objetivos del trabajo de investigación. Además, se añadió contenido profundizado extraído del análisis exhaustivo de los resultados obtenidos a lo largo del estudio cuantitativo.
- Limitaciones y consideraciones éticas: se ha evitado el uso automático del contenido sin revisión. Se asume la responsabilidad plena sobre la autoría y la rigurosidad de los contenidos incluidos en el informe.

## ANEXOS

### ANEXO 1. DISCLAIMER DE GDPR

Al presionar en “Enviar” se enviará los datos del cuestionario junto con el identificador anónimo, en ningún caso se enviará o almacenará ningún dato personal.

Este tipo de algoritmos genera un código anonimizado, dicho código será el que se almacene en la base de datos junto con las respuestas de la persona que conteste al cuestionario para poder hacer un seguimiento pero sin poder identificarlo al tratarse de algoritmos irreversibles.

Como medida extra a la anonimización inicial y posterior a la finalización del último cuestionario, se aplicará otro MD5 al (identificador anónimo + un código aleatorio), esto impedirá totalmente poder calcular el MD5 inicial, en el hipotético caso de conocer el nombre y apellidos de cualquiera de los menores (algo que no se hace).

### ANEXO 2. LÍNEAS EDUCATIVAS Y DEFINICIÓN CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

#### LÍNEA 1.1: CONSTELACIÓN INTERNET

Esta línea introduce a los más jóvenes en el universo digital, desarrollando competencias como la búsqueda de información, la creación de contenidos y la seguridad en línea. A través de misiones interactivas se aprende a utilizar Internet y explorar las ventajas de las tecnologías.

- **Etapa 1: ¡Quiero estudiar!**  
Los estudiantes se introducen en el uso responsable de Internet en un contexto escolar. Las actividades se centran en la búsqueda de información, evaluación de contenidos digitales, y la gestión de datos.
- **Etapa 2: Yo soy, tú eres**  
Aprenden sobre comunicación y colaboración, esta etapa aborda la resolución de conflictos en línea y la importancia de la netiqueta.
- **Etapa 3: Mi yo virtual**  
Explora la protección de datos personales y la privacidad, enseñando a los estudiantes a gestionar sus datos de manera segura. Se trabajan conceptos como contraseñas fuertes, privacidad en redes sociales, y políticas de privacidad.
- **Etapa 4: Titanes de la creación digital**  
Enfocada en la creatividad digital, esta etapa fomenta el diseño y la producción de contenido en diversos formatos. Los estudiantes descubren nuevas tecnologías
- **Etapa 5: ¡En la red!**  
Se muestran conceptos básicos de comunicación digital, como el uso de emojis, mensajes, y formularios. Los estudiantes crean un cartel digital que sintetiza ideas

#### LÍNEA 1.2: ODISEA EN LA RED

Esta línea aborda los desafíos del mundo virtual mientras se promueve el uso saludable de la tecnología. Los estudiantes reflexionan sobre el abuso de dispositivos, la gestión del tiempo digital y cómo prevenir la desinformación.

- **Etapa 1: ¡No sin mi móvil!**  
Los estudiantes exploran cómo la tecnología impacta sus vidas, tanto positiva como negativamente. Identificar hábitos saludables, equilibrar el tiempo en pantalla y reconocer los riesgos del uso excesivo de dispositivos
- **Etapa 2: Hablando se entiende la gente**  
Los alumnos analizan la comunicación en línea y el ciberacoso y se promueve la empatía, el

respeto y las relaciones saludables. Además de una comunicación respetuosa y fomentar la resolución de conflictos.

- **Etapa 3: Tengo una amiga que...**  
Los estudiantes aprenden temas como la identidad digital, la netiqueta y la reputación en línea. Además de cómo gestionar de manera positiva la interacción digital y resolver conflictos.
- **Etapa 4: Busca bien y acertarás**  
Los alumnos aprenden a buscar y gestionar información en diferentes formatos, evaluar la veracidad de contenidos y analizar noticias falsas.
- **Etapa 5: Código secreto**  
Los estudiantes investigan amenazas y vulnerabilidades digitales, crean contraseñas seguras y diseñan estrategias para proteger datos. El objetivo es desarrollar competencias de seguridad

## LÍNEA 2: FUTURECITY

Dirigida a adolescentes, esta línea fomenta competencias avanzadas y habilidades laborales en el ámbito digital. Con personajes como Neo, Hugo y Aisha, los estudiantes reflexionan sobre la identidad digital, la reputación en línea y la empleabilidad, enfrentando retos como crear perfiles profesionales y proteger datos personales.

- **Etapa 1: Solo un rato más**  
Los estudiantes desarrollan competencias relacionadas con la creación de contenidos digitales. Aprenden a identificar lagunas en sus competencias digitales y se les introduce al concepto de tecnoadicciones y su impacto en la vida diaria.
- **Etapa 2: ¡Porque yo lo valgo!**  
Se centra en la comunicación y colaboración digital, explorando el impacto de las redes sociales en el bienestar emocional. Aprenden a gestionar esta influencia y a llevar a cabo un uso positivo.
- **Etapa 3: Quién es quién en la red**  
Los estudiantes aprenden sobre seguridad digital, cómo proteger su identidad y privacidad en línea. A través de actividades como el egosurfing, identifican qué información personal está disponible en internet y cómo gestionarla.
- **Etapa 4: Se buscan valientes**  
Los estudiantes desarrollan competencias en comunicación y colaboración para abordar el ciberacoso. Exploran los perfiles de víctimas, agresores y observadores, y elaboran estrategias de prevención.
- **Etapa 5: Habilidades para el futuro**  
Esta etapa fomenta la creación de contenidos digitales en el contexto laboral. Los estudiantes investigan competencias digitales clave para profesiones convencionales y emergentes, aprendiendo a elaborar perfiles profesionales en línea.

Para cada una de estas líneas, desde el área de Innovación Educativa y de Investigación y Divulgación de Fundación Cibervoluntarios, se definieron preguntas que permitan evaluar el conocimiento adquirido con respecto a estos temas justo antes de recibir la formación, directamente después de haberla recibido y a los tres meses. Los cuestionarios de evaluación relativos a las tres líneas se encuentran en el Anexo 2 y la metodología seguida está detallada en la Sección 1 de la Parte 2 de este informe. Los contenidos de las formaciones fueron proporcionados por una empresa externa, Babel, partiendo de las Competencias Digitales que se esperan que niños y niñas de los diferentes rangos de edad anteriormente presentados tienen que tener interiorizadas.

Los contenidos de los cuestionarios se dividieron en dos partes. La primera parte, orientada a la evaluación a largo plazo de los conocimientos adquiridos, está dividida por línea de aprendizaje y cada una de sus etapas. La segunda parte, enfocada en entender cómo estas formaciones influyen, o no, sobre la percepción que sus receptores tienen sobre internet, es común a los tres grupos de edad.

## EVALUACIÓN DE CONTENIDO

A continuación se detallan los cuestionarios realizados según las líneas de Campamento Digital recibidas. Las respuestas están indicadas en verde. Por facilidad de lectura, las preguntas están numeradas. No obstante, en los cuestionarios finales, al haber sido mezcladas en sus tres versiones, se quitó la numeración.

### LÍNEA 1.1. CONSTELACIÓN EN INTERNET

#### ¡Vamos a ver cuánto sabes de tecnología!

Estas preguntas se enmarcan en un estudio longitudinal realizado por Fundación Cibervoluntarios y nos ayudan a saber cuánto sabes sobre cómo usar Internet de forma segura, divertida y responsable.

**Marca solo una opción por pregunta. Si no entiendes algo, puedes preguntárselo a tu formador.a**

Me presento:

#### **Tengo...**

- 9 años
- 10 años
- 11 años
- 12 años
- 13 años

#### **Soy...**

- Chico
- Chica
- Prefiero no contestar

### Etapa 1: Uso seguro de Internet

Vamos a ver si usas Internet de forma segura: buscando bien la información, sabiendo si es de confianza y cuidando tus datos personales.

#### **Si ves una página web que te gusta mucho, ¿cómo la guardas para volver a verla fácilmente otro día?**

- Creando un marcador/favorito en tu navegador web
- Buscándola cada vez en el historial de navegación
- Guardándolas en la aplicación de notas
- Haciendo una captura de pantalla y guardándola en favoritos

#### **¿Cómo puedes saber si una noticia en Internet es falsa?**

- Mirando si está escrita de forma seria y sin bromas
- Buscando si otros periódicos o webs dicen lo mismo
- Leyendo bien el título para ver si tiene sentido
- Fijándome si la dirección de la web es correcta

**¿Qué es la identidad digital?**

- Es la imagen que dejamos al usar Internet
- Es cómo te ven otras personas cuando usas Internet
- Es la información que dejamos en internet y la que dejan otras personas sobre nosotros
- Es la información que publicaremos sobre nuestros trabajos en Internet

**Etapa 2: Convivencia online**

Vamos a ver cómo sueles hablar con otras personas por Internet, resolviendo problemas de forma respetuosa y siguiendo las reglas de la netiqueta.

**Si subes una foto con otra persona a Internet, ¿qué deberías hacer?**

- Subirla y preguntar a la persona si está de acuerdo aunque sea alguien de confianza.
- Subirla y borrarla solo si la otra persona se queja.
- Subirla y borrarla en caso de notificación por parte de la red social
- Subirla si es un amigo cercano y no ha dicho nada, pensar que no le importa.

**¿Qué es la netiqueta?**

- Normas sobre cómo escribir correctamente en Internet.
- Reglas sobre cómo comportarse bien en Internet.
- Normas para proteger la privacidad y seguridad en Internet.
- Reglas para hacer páginas web como lo hacen las personas adultas que trabajan en eso.

**¿Qué situaciones pueden considerarse ciberacoso?**

- Escribir cosas sobre alguien en redes sociales, aunque no sean cosas malas.
- Molestar a alguien en Internet, aunque sea de forma anónima.
- Hacer bromas muy pesadas en grupos de chat con tus amigos o compañeros.
- Comentar cosas, compartir mensajes o crear perfiles falsos para hablar con alguien sin que se dé cuenta.

**Etapa 3: Privacidad y huella digital:**

Comentar cosas, compartir mensajes o crear perfiles falsos para hablar con alguien sin que se dé cuenta.

**¿Qué es la privacidad?**

- Navegar sin que nadie pueda saber lo que haces.
- Elegir dónde guardar tus datos para que no se pierdan.
- Decidir quién puede ver tu información y qué hacen con ella.
- Usar el modo incógnito para que no se guarde lo que ves.

**¿Qué es la huella digital y cómo podemos evitarla?**

- Es el rastro en Internet y hay que borrar el historial.
- Es lo que guardan las páginas sobre nosotros y por eso es mejor usar webs seguras (<https://>)

- Es la información que damos y hay que cerrar todas las páginas al terminar.
- Es solo lo que ponemos en nuestras redes sociales.

### **¿Qué son las cookies en Internet?**

- Correos falsos que intentan robar información.
- Virus que leen lo que hacemos en Internet.
- Archivos que guardan información de las páginas que visitamos.
- Botones que hay que pulsar para poder entrar en una página web

## **Etapa 4: Creación de contenidos**

Ahora vamos a ver qué sabes sobre usar imágenes, textos o vídeos de Internet y cómo puedes crear tus propios contenidos ...

### **¿Puedes usar cualquier imagen, texto o vídeo que veas en Internet?**

- A veces hay que revisar las reglas de cada imagen, texto o vídeo.
- Sí están en Internet, cualquiera puede usarlos sin problemas.
- No, solo puedes usarlos si lo permite su licencia.
- Si, pero solo las que sean de páginas web españolas por la legislación.

### **¿Qué herramientas puedes usar para crear cosas como presentaciones, dibujos o vídeos en internet?**

- Puedo usar Canva y PowerPoint
- Puedo usar Calendar y Meet.
- Siempre tengo que usar Word primero.
- Ahora se puede crear con ChatGPT y Demand base.

### **¿Qué significa que una foto tiene copyright?**

- Que está protegida y no se puede usar sin permiso.
- Que se puede copiar las veces que quieras.
- Que es gratis y cualquiera puede descargarla.
- Que solo está protegida en Europa.

## **Etapa 5: Uso responsable de chats**

Ahora vamos a ver cómo usas los chats y otros dispositivos para hablar con otras personas.

### **¿Qué es un chat?**

- Una herramienta para guardar mensajes y organizarlos.
- Un programa que puede hablar contigo usando inteligencia artificial, como hacen los robots.
- Una forma de enviar mensajes, fotos, vídeos y otras cosas a través de Internet.
- Una herramienta para hablar con otras personas por Internet enviando mensajes.

### **¿Para qué sirven los emojis?**

- Para ayudar a que los mensajes se entiendan mejor.
- Para mostrar lo que sentimos o lo que queremos decir sin usar palabras.
- Para que los mensajes se vean más bonitos sin tener que cambiar las palabras.
- Para usar menos letras y poder escribir más cosas en el mismo mensaje.

### **¿Qué deberías hacer en un chat si estás enfadado?**

- No hacer caso y no responder a esa persona.
- Esperar un rato antes de responder para evitar escribir algo que no quiero.
- Decir lo que pienso aunque los demás se molesten.
- Responder de inmediato para resolver el conflicto cuanto antes.

## **LÍNEA 1.2. ODISEA EN LA RED**

### **¡Vamos a ver cuánto sabes de tecnología!**

Estas preguntas se enmarcan en un estudio longitudinal realizado por Fundación Cibervoluntarios y nos ayudan a saber cuánto sabes sobre cómo usar Internet de forma segura, divertida y responsable.

**Marca solo una opción por pregunta. Si no entiendes algo, puedes preguntárselo a tu formadora.**

Me presento:

#### **Tengo...**

- 9 años
- 10 años
- 11 años
- 12 años
- 13 años

#### **Soy...**

- Chico
- Chica
- Prefiero no contestar
- Otra

### **Etapa 1 Bienestar digital:**

Vamos a ver qué papel tiene la tecnología y tu móvil en tu día a día:

#### **¿Qué es el bienestar digital?**

- Cuidar de mis dispositivos electrónicos
- Tener una relación saludable con la tecnología
- Usar el móvil menos de 4 horas al día
- Utilizar las redes sociales como mucho 2 horas al día
- No lo sé

**¿Cómo debo proteger mi salud y bienestar digital?**

- Con las configuraciones de tiempo de uso de las plataformas y las alertas que envían
- Apago los dispositivos a partir de las 10 de la noche.
- Modero mi uso de la tecnología dependiendo de cómo me siento al utilizarla
- Descanso de vez en cuando y no paso mucho tiempo seguido mirando pantallas
- No lo sé

**¿Qué puede pasar si usamos demasiado la tecnología?**

- Nos podemos convertir en un smombies, alguien que va por la calle mirando el móvil sin mirar por dónde va.
- Nos volvemos dependientes como si no pudiéramos estar sin el móvil.
- Rino mejor en el cole.
- Las tres anteriores son correctas.
- No lo sé

**Etapa 2: Respeto y convivencia online**

Respetar en Internet también es importante ¡vamos a ver por qué!

**¿Qué es el Ciberacoso?**

- Es cuando alguien usa Internet o las redes sociales para hacer sentir mal a otra persona
- Hacer bromas pesadas por Internet que en realidad molestan.
- Escribir mensajes muchas veces seguidas para presionar o molestar para obtener algo.
- Insistir tanto con mensajes o comentarios que la otra persona se siente incómoda, aunque no lo hagas con mala intención.

**¿Quiénes participan en una situación de Cyberbullying?**

- El que molesta (el acosador) y la persona que recibe el daño (la víctima), porque los demás no tienen responsabilidad directa.
- El acosador, la víctima y también cualquiera que comparte o difunde los mensajes, vídeos o burlas
- Solo el acosador y las personas que comparten lo que hace.
- El ciberacoso solo hace que cambie la forma en que otros ven a la persona afectada, y cómo se relaciona con los demás en internet.

**Las redes sociales sirven para estar en contacto con otras personas, por eso...**

- Tienes que hablar con otras personas para conseguir más seguidores.
- Puedes subir cosas para tus amigos, tu pareja o tu familia, así no pasa nada malo.
- Es mejor compartir lo que te gusta, pero también cuidar tu privacidad.
- Hay que compartir cosas que ayuden o interesen a los demás.

**Etapa 3: Protección de la información personal**

Vamos a ver cómo cuidamos nuestra información personal en Internet.

### **¿Qué es la identidad digital?**

- Es cómo nos ven los demás en Internet según las fotos e información que subimos.
- Es lo mismo que la huella digital.
- Es la imagen que damos en Internet, creada por lo que nosotros u otras personas publican sobre nosotros.
- Es lo que nuestros seguidores piensan de nosotros por lo que leen en nuestras redes.

### **¿Qué pasos debes seguir para saber si una noticia es falsa en Internet?**

- Fijarse si la noticia está escrita de forma normal, sin exagerar ni asustar.
- Ver si la noticia sale en otros medios conocidos y confiables.
- Comparar cómo está escrita con otras noticias para ver si tiene la misma estructura.
- Revisar la dirección de la página (URL) para ver si parece segura o oficial.

### **¿Qué información no deberías mostrar nunca en Internet?**

- Tu dirección de casa o lugares donde pasas mucho tiempo, porque alguien podría encontrarte.
- Tus contactos en redes sociales para evitar que les envíen spam.
- El país y la ciudad donde vives.
- Tu correo electrónico y tu número de teléfono, porque podrían usarlos para intentar engañarte (phishing).

## **Etapa 4: Información y noticias falsas**

Veamos qué sabes sobre la información y las noticias en Internet.

### **Si encuentras una web que te gusta, ¿cómo la guardarías para volver a entrar fácilmente otro día?**

- Creando un marcador o favorito en tu navegador (como un acceso directo).
- Guardándola en una app de notas para tenerla apuntada.
- Buscándola cada vez en el historial del navegador.
- Haciendo una captura de pantalla y guardándola en favoritos.

### **¿Qué es la desinformación? Lo que conocemos como fake news.**

- Mensajes virales en redes sociales que pueden ser engañosos..
- Son mensajes que cuentan cosas difíciles de creer y muy diferentes a lo que dicen personas expertas o medios serios.
- Es cuando los medios publican algo incorrecto sin querer, y puede confundir.
- Es un contenido que se crea a propósito con mentiras para engañar o manipular.

### **¿En qué debes fijarte cuando ves una noticia en Internet para detectar si es falsa?**

- Solo la fecha es suficiente para saber si es verdadera.
- Revisar si el sitio y la persona que escribió la noticia son de confianza.
- Solamente hay que fijarse en que esté firmada.
- Fijarte si tiene faltas de ortografía, porque eso siempre pasa en noticias falsas.

## Etapa 5: Seguridad en Internet

Navegar seguro por Internet tiene su truco... ¡veamos cómo lo haces tú!

### **¿Cómo debe ser una buena contraseña para que sea segura?**

- Tiene que ser única, difícil de adivinar y bastante larga, usando símbolos, números y letras
- Tiene que tener números, letras y símbolos para que puedas usarla en todas partes.
- Tiene que tener al menos 30 caracteres.
- Tiene que ser única y que tú la recuerdes fácilmente.

### **¿Cómo podemos identificar si alguien que conocemos en redes sociales no es quien dice ser?**

- Si te pide fotos o vídeos íntimos poco después de empezar a hablar contigo.
- Si tiene fotos suyas y publicaciones recientes, eso quiere decir que es real.
- Si solo hablamos con personas que conocemos y no con desconocidos, es más seguro.
- Si nos pide información sobre nosotros, como los videojuegos que nos gustan o nuestras aficiones.

### **Si ves una app muy chula en una web pero no está en la App Store, ¿qué haces?**

- Si tiene muchas opiniones buenas y nadie dice cosas malas, se puede descargar.
- No la descargo, porque puede ser peligrosa o tener virus.
- No la descargo, a menos que confirme por correo con la tienda oficial si es segura.
- La descargo si le pregunto a algún amigo y me dice que no le pasó nada.

## LÍNEA 2. FUTURECITY

### **¡Vamos a ver cuánto sabes de tecnología!**

Estas preguntas se enmarcan en un estudio longitudinal realizado por Fundación Cibervoluntarios y nos ayudan a saber cuánto sabes sobre cómo usar Internet de forma segura, divertida y responsable.

**Marca solo una opción por pregunta. Si no entiendes algo, puedes preguntárselo a tu formador/a**

Me presento:

#### **Tengo:**

- 14 años
- 15 años
- 16 años
- 17 años

#### **Soy...**

- Chico
- Chica
- Prefiero no contestar

## Etapa 1: Uso saludable de la tecnología

Vamos a ver el lugar que ocupa la tecnología en tu día a día

### **¿Se puede usar demasiado la tecnología?**

- Sí, porque usarla en exceso puede afectar la salud mental y física, pero solo si se pasa más de 8 horas al día.
- No, porque el problema no es la tecnología, sino cómo y para qué la usa cada persona.
- Depende del tipo de tecnología y para qué se use. Si no es para jugar, puedo estar más tiempo con el móvil.
- Sí, pero los efectos cambian según la persona y el uso: no es igual trabajar con el ordenador que pasarse horas en redes sociales.

### **¿Cómo puedes realizar búsquedas avanzadas en internet?**

- Los primeros resultados siempre son los mejores, porque están bien posicionados.
- Probar con palabras clave sin filtrar demasiado.
- Usar comillas, guiones o palabras específicas para que los resultados estén más filtrados.
- Escribir frases largas y complejas, para que salgan resultados más combinados.

### **¿Cómo saber si puedes tener adicción a la tecnología?**

- Si al intentar usar menos el móvil o el ordenador me pongo nervioso/a, irritable o me siento mal, puede que dependa demasiado de ellos.
- Si paso muchas horas con pantallas, aunque eso afecte a otras cosas importantes en mi vida.
- Si dejo de hacer cosas como estudiar o dormir bien por estar conectado.
- Si siento que necesito estar todo el rato conectado para no perderme nada de lo que pasa (noticias, música, redes...).

## Etapa 2: Convivencia, colaboración y riesgos

Ahora, veamos qué sabes sobre cómo compartimos información en Internet

### **¿Es posible colaborar en línea de manera efectiva?**

- Sí, pero solo si todos tienen experiencia usando herramientas digitales, porque si no, puede ser complicado trabajar juntos.
- Sí, pero es importante conocerse antes o al menos haber tenido una reunión previa.
- Sí, pero hace falta buena organización, comunicación clara y usar bien las herramientas digitales, para no tener líos ni perder información.
- Sí, pero solo si se usan plataformas como Discord, Trello o Google Drive, ya que WhatsApp y el correo no son suficientes para trabajar en equipo.

### **¿Qué es la netiqueta?**

- Son reglas sobre cómo escribir bien en Internet, para que los mensajes se entiendan y suenen respetuosos.
- Son reglas para comportarse bien en Internet, con respeto y buena comunicación.
- Son normas para diseñar páginas web que sean bonitas y fáciles de usar.
- Son normas para ordenar información en Internet, pero que no tienen que ver con cómo

hablamos entre personas.

### **¿Qué es el phishing?**

- Es un tipo de engaño para que compartas datos personales, como contraseñas.
- Es una técnica para mandarte mensajes falsos sobre productos o servicios.
- Es cuando te hackean el móvil o el ordenador con apps bajadas de tiendas oficiales.
- Es una estrategia usada en webs para robarte información sin que te des cuenta.

## **Etapa 3: Privacidad y huella digital**

Y si miramos de forma más personal...

### **¿Qué es el egosurfing?**

- Es buscar tu propio nombre en internet para ver qué aparece sobre ti.
- Es navegar por redes sociales para encontrar personas con gustos parecidos.
- Es usar apps para mejorar tu perfil online y conseguir más seguidores.
- Es buscar y comprar servicios para mejorar tus estadísticas en redes y ser influencer.

### **¿Qué es el Ciberacoso?**

- Comentar seguido en las publicaciones de alguien o mandarle muchos mensajes, aunque no sean ofensivos.
- Hacer bromas o compartir memes de alguien en grupos privados, sin que esa persona lo sepa.
- Hacer comentarios o subir cosas sobre alguien muchas veces en redes, haciendo que se sienta incómodo o que su imagen se vea afectada.
- Buscar datos de alguien en redes y compartirlos con otras personas sin permiso.

### **Respecto a la privacidad deberíamos tener en cuenta:**

- No compartir información personal en redes, ni siquiera con amigos.
- Nunca dar datos personales por Internet, ni siquiera a gente cercana. No sabes dónde pueden acabar.
- Configurar bien la privacidad en redes sociales para decidir quién puede ver lo que publicamos y evitar sorpresas.
- Usar contraseñas seguras y verificación en dos pasos es de las pocas formas que ayudan a proteger tu privacidad.

## **Etapa 4: Ciberacoso y participación ciudadana**

El respeto en Internet es muy importante. Veamos lo que sabes sobre eso :)

### **¿Personajes que participan en el Cyberbullying?**

- El acosador y la víctima, porque es un problema entre ellos.
- El acosador, la víctima y cualquier persona que participa indirectamente.
- Si la víctima es fuerte emocionalmente, el cyberbullying no le afecta tanto y no hay que exagerar.

- Todas las personas que ayudan a difundir, esconderlo o comentar también están involucradas.

### **¿Qué problemas genera el ciberacoso en las víctimas?**

- Puede hacer que la persona dependa de los “me gusta” o comentarios positivos para sentirse mejor.
- Puede causar problemas emocionales, según cuántas veces se haya compartido la información sobre esa persona.
- Puede afectar cómo se ve a sí misma y en quién confía, aunque si tiene apoyo de su entorno, no siempre tiene consecuencias graves.
- Puede generar ansiedad si la información se comparte a más de 50 personas o 20 cuentas la información sobre la víctima.

### **Las redes sociales facilitan la participación ciudadana, ya que...**

- Porque permiten compartir opiniones, firmar peticiones y apoyar campañas sobre temas sociales.
- Porque crean espacios donde se puede opinar y debatir rápidamente.
- Aunque se pueden usar para informarse, la mayoría las usa para entretenerse y hablar con amigos/as.
- Porque dar “like” a una foto es una de las pocas formas reales de participar activamente.

## **Etapa 5: Competencias digitales y perfil profesional**

Veamos cómo las nuevas tecnologías pueden ayudarte en tu futuro profesional

### **¿Qué son las competencias digitales?**

- Son habilidades que te permiten usar la tecnología de forma segura y eficiente, saber evaluar bien la información y proteger tus datos personales.
- Son habilidades más avanzadas, como programar, crear software o solucionar problemas de informática.
- Son habilidades para navegar por Internet y usar herramientas básicas, sin necesitar conocimientos complicados.
- Son habilidades que te ayudan a organizar información y comunicarte online sin dejarte engañar fácilmente.

### **¿Qué tienes que tener en cuenta a la hora de crear un CV (Currículum Vitae) digital?**

- Usar un diseño que se vea bien, pero sin llenarlo de colores o cosas que distraigan.
- Poner información personal muy detallada, como tu dirección exacta, para parecer más transparente.
- Incluir información clara en tus redes profesionales: como tu formación, experiencia y lo que sabes hacer.
- Que se vea muy llamativo, el diseño importa más que la información que pongas.

### **¿Deben existir diferencias entre el perfil profesional y el personal?**

- No, lo mejor para tener éxito en redes es mostrarlo todo junto, sin separar lo personal de lo profesional.
- Sí, pero cada persona decide qué enseñar en su perfil personal y qué mostrar en el profesional.

- No, porque hoy en día lo personal y lo profesional se mezclan, y si ocultas cosas puede parecer falso.
- Sí, aunque la línea entre lo personal y profesional ya no es tan clara, a veces compartir cosas personales ayuda a crear una imagen profesional más cercana.

### Etapa 6: Percepción

Esta etapa fue común a las tres líneas.

¡Ya casi terminamos!

Ahora queremos saber qué opinas tú sobre la tecnología y cómo te hace sentir.

Piensa en cómo usas tú la tecnología. Para cada frase, elige un número del 1 al 5 según cuánto estés de acuerdo. 1 significa que no estás nada de acuerdo y 5 que estás muy de acuerdo.

	1.Nada de acuerdo	2	3	4	5.Muy de acuerdo
La tecnología me ayuda a hablar con mis amigos/as y a sentirme parte del grupo.					
Con la tecnología puedo aprender cosas nuevas, como cómo viven otras personas, cómo se visten o qué costumbres tienen.					
La tecnología me permite divertirme de muchas formas, como por ejemplo con juegos, música, bailes o vídeos.					
Todo lo que hago con la tecnología también lo podría hacer sin usarla.					

¿Cómo te sientes cuando usas las tecnologías? Para cada frase, elige un número del 1 al 5 según cuánto estés de acuerdo. 1 significa que no estás nada de acuerdo y 5 que estás muy de acuerdo.

	1.Nada de acuerdo	2	3	4	5.Muy de acuerdo
Alegría: Tengo acceso a un montón de cosas a las que no podría conocer o usar de otra forma.					
Formo parte de un grupo: Puedo hablar con muchas personas y sentirme parte de un grupo.					
Divertido:Me lo paso muy bien con las cosas que puedo hacer en Internet.					

Miedo: A veces siento que no entiendo bien lo que pasa en las redes sociales o que no tengo todo bajo control.					
Incómodo/a: A veces veo cosas en Internet que no me gustan o que preferiría no haber visto.					

Con lo que sé sobre Internet, me siento:

	1.Nada de acuerdo	2	3	4	5.Muy de acuerdo
Muy segura/o: sé muy bien qué hacer en cualquier situación que me pase en Internet.					
Segura/o: conozco las situaciones con las que tengo que tener cuidado y sé qué hacer la mayoría de las veces.					
Un poco insegura/o: aunque sepa con lo que tengo que tener cuidado, a veces me siento rara/o o incómoda/o y no sé bien cómo actuar.					
Nada segura/o: Casi nunca sé qué hacer en Internet y muchas veces me siento perdido/a.					

¿Dónde prefieres hacer las siguientes actividades?

	En persona	Online	Ambas
Hablar con amigos			
Aprender cosas nuevas			
Divertirme			
Informarme sobre algo			

## ANEXO 3. DEFINICIÓN DE MUESTRA CUALITATIVA

DESCRIPCIÓN	CANTIDAD	VARIABLES	CRITERIOS
Padres y madres de población general (no de Campamento Digital)	8	Género	Equitativo
		Edad hijos e hijas	División por edades: <ul style="list-style-type: none"> <li>Padres y madres de niños/as hasta 12</li> <li>PyM con niños/as mayores de 13</li> </ul>
		Competencias digitales	Altas, medias, bajas
		Actitud hacia la tecnología	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tecnopositivistas o tecnoescépticos.</li> <li>Ver cuál es su posición respecto a la tecnología en general, más negativa o positiva.</li> </ul>
		Actitud educativa frente a la tecnología y sus hijos e hijas	De más restrictiva (ponen muchos límites a sus hijos) a más permisiva/conciliadora (son más laxos en cuanto a cómo usan las tecnologías en casa)
		Tamaño familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>3 o menos miembros en la unidad familiar</li> <li>4 a 5</li> <li>6 o más</li> </ul>
		Estructura familiar	Inclusión de 1 o 2 familias monoparentales

Perfiles	Género		Edad hijos e hijas (al menos uno de esa edad)		Competencias digitales			Actitud hacia tecnología		Actitud educativa tecnología/hijos-hijas		Tamaño familiar			Estructura familiar	
	M	F	Hasta 12	De 13 arriba	Altas	Medias	Bajas	Tecnopositivismo	Tecnoescépticos	Permisiva	Restrictiva	3 o menos	4 o 5	6 o más	Mono-parental	Biparental
P1		X	X			X			X		X	X			X	
P2	X			X	X			X		X		X			X	
P3		X		X			X	X		X				X		X
P4	X		X		X				X		X			X		X
P5	X		X		X			X		X			X			X
P6		X	X			X			X		X		X			X
P7	X			X			X		X	X		X				X
P8		X		X		X		X			X		X			X

**P1 Y P2:** Monoparentales opuestas (escépticas/positivas, con hijos e hijas mayores/menores)

**P3 Y P4:** Familias grandes con modelos contrarios. P3 tiene a hijos mayores que pueden hacer transmisión de conocimientos, P4 hijos más pequeños por lo que ejercen un mayor control.

**P5 Y P6:** Dos modelos "clásicos", tamaño mediano, núcleo familiar tradicional, una escéptica y la otra positiva

**P7 Y P8:** Tamaños familiares medios, con conductas "opuestas" a su opinión respecto a la tecnología (indagar a qué se pueden deber esas resistencias o mediaciones parentales que disienten respecto a su posición personal).

### CUESTIONARIO PARA LA CAPTACIÓN:

#### Género

- Masculino
- Femenino

**Edad hijos/hijas. Tienes...**

- Hijos/hijas con 12 años o menos
- Hijos/hijas con más de 13 años
- Ambos

**Competencias digitales. ¿Con cuál de estas frases te identificas más?**

- Uso los dispositivos digitales con confianza, tengo facilidad para aprender cómo funcionan otros nuevos, y me muevo entre distintas plataformas con soltura
- Utilizo herramientas digitales cotidianamente para distintas cuestiones, aunque me cuesta aprender cómo funcionan nuevas, y no se me da bien siempre resolver problemas técnicos
- Tengo dificultad para usar dispositivos digitales, me da miedo cometer errores y suelo necesitar ayuda

**Actitud hacia la tecnología**

- Creo que la tecnología ofrece muchas oportunidades y tiene un impacto positivo en la sociedad.
- Siento que la tecnología está generando más problemas y riesgos para la sociedad que beneficios reales.
- Estrategias de mediación digital con los hijos/hijas. Cuál de las siguientes dos frases crees que identifica mejor cómo educas a tus hijos.
- No tengo problema con que mi hijo/hija use la tecnología, confío en cómo la usa y no ponemos muchas normas/límites en casa.
- Controlo a mi hijo/hija y cómo usa los dispositivos digitales, tenemos límites establecidos en casa: el tiempo que pasa con ellos, en qué páginas puede entrar, con quién puede hablar, o las actividades que hace en la web.

**Tamaño familiar. ¿Cuánta gente vivís en tu hogar?**

- 3 o menos
- 4 o 5
- 6 o más

## ANEXO 4. DEFINICIÓN DE TABLA ANALÍTICA

¿Cómo se construye la incertidumbre de las personas adultas con respecto al uso de las tecnologías, en general, y por parte de sus hijos, en particular y cómo se inscriben las soluciones en esta construcción?

Concepto	Variabes	Indicadores
Miedos	Privacidad	Datos personales
		Fotos
		Contacto con personas desconocidas
	Adicción	Tiempo
		Estímulos
		A-socialización
	Violencia	Ciberbullying
		Discursos de odio (Racismo, LGTBQI+)
		Violencia de género
	Contenidos adecuados	ocio
		formación
	Contenidos no adecuados	Violencia
		pornografía
	Desconocimiento	Uso hijos ¿Qué hacen en internet?
		Contenidos ¿Qué ven/consultan en internet?
Reglas/normas de las rr.ss (comunicación)		
Oportunidades	Laboral	Competencias digitales
		Tipos de empleo
		Flexibilidad
	Ocio	Juego
		Música
		Conocimiento/aprendizaje
		Hobby
	Social	Contacto con otras comunidades/grupos de personas
		Contacto con queridos que se encuentran lejos
	Aprendizaje	Informal
		Alternativo
		Flexible
		Nuevo formato
	Participación activa	Comunidades
		Democrática
Local		

Normas	Uso	Momentos
		Espacios
		Duración
	Contenido	Audiovisual
		Juego
		Ocio (música)
	Información compartida (o no)	Fotos Propias
		Fotos De terceros
		Información personal
Capacidad/conocimiento	Propia	De uso básico
		De redes sociales
		De herramientas tecnológicas
	Hijos	De uso
		De redes sociales
		De herramientas tecnológicas
Aprendizaje	Tipo	De uso
		Apropiación
		Cultura digital
	Por parte de quién	Padres
		Hijos
		Cursos/talleres.

## PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2.

**¿Cuál es el espacio ocupado por las tecnologías en las familias (personas adultas y jóvenes) en el tiempo libre y tiempo compartido?**

Concepto	Variables	Indicadores
Uso de la tecnología por parte de les p.madres	Momento del día	Tarde
		Noche
	Momento de la semana	Entre semana
		Fin de semana
	Tipo de actividad	De ocio
		Educacional/formativo
		Informativo
		Escolar
	Permisividad de la tecnología	Momento del día
Noche		
Momento de la semana		Entre semana
		Fin de semana
Tipo de actividad		De ocio
		Educacional/formativo
		Informativo
		Escolar

Ocio general (Actividades extraescolares) y su rango de importancia.	Tipos	Música
		Deporte
		Arte
		Baile
		Teatro
		Educación (Idiomas, refuerzo escolar, ...)
	Frecuencia	1*S
		1-3*S
		3*S
Función para les p.madres	Educación	
	Conciliación	
Ocio digital	Control	Sí
		No
	Tipo	Entretenimiento artístico
		Juegos
Materiales educativos digitales	Vídeos	Redes sociales de scrolling (TT, Insta, Fb)
		Redes sociales de vídeos (YT)
Jerarquización moral de los usos digitales	Diferenciación entre usos productivos y no productivos	Menciones a "aprovechar el tiempo"
	Valoración del ocio digital frente al ocio presencial	Referencias a "uso útil" vs "uso vacío"
		Juicios sobre videojuegos, redes, scroll

## ANEXO 5. GUIÓN ENTREVISTA EXPLORATORIA

### **INTRO:**

- Presentación investigadora
- Objetivo estudio. Hacer énfasis de que no estamos evaluando el Campamento Digital ...
- Grabación y consentimiento
- Explicación dinámica

### **Fase 0. presentación y puesta en contexto (de forma breve, a modo de presentación)**

- Ubicación de las personas en sus usos de las tecnologías
  - Dispositivos (suyo y en el hogar): cuántos, cómo los usan, cuándo los usan, dónde, ...
  - Hábitos de padres-madres (Relación con la tecnología)
    - Horas pasadas conectados
    - Tipo de actividades realizadas
    - RR.SS
- Posicionamiento con respecto a sus hijos:
  - Dispositivos que usan: cuántos, cuáles, cuándo, para qué actividades, ...
  - ¿Primer móvil?
    - ¿Por qué?
  - ¿Tipo de restricciones?

### **Fase 1: Profundizar en torno a la percepción que tienen las p.madres sobre la relación que de sus hijos con la tecnología.**

- Cuando observáis la relación que tienen vuestros hijos e hijas con la tecnología, ¿qué es lo primero que os viene a la cabeza?
- ¿Cuáles son las cosas que os gustan y las que no del uso que hacen de la tecnología? (Miedos y oportunidades)
  - ¿Siempre ha sido así?
    - En el caso de que no; averiguar lo que cambió (algo malo? en caso de miedos; formación? en caso de oportunidades?)

### **Fase 2. Tecnología y tiempo libre**

- ¿Cómo definirías el ocio?
- ¿Cuáles son las actividades que realizas en tu tiempo libre? ¿Qué lugar ocupa la tecnología en este tiempo libre?
- ¿Cuáles son las actividades que realizan tus hijos en su tiempo libre?
  - Una semana tipo de sus hijos.
    - Actividades
    - Horarios
- ¿Hay algunas actividades de ocio que valoras más que otras? ¿Cómo escogéis ocupar el ocio de vuestros hijos (criterios)?
- ¿Qué lugar/importancia tienen las actividades de ocio en una semana normal?
- Ocupan todas el mismo lugar (hacer énfasis en tecnología, ¿vale menos o más que el resto?)

## ANEXO 5. DEFINICIÓN DE GUIÓN PADRES/MADRES/TUTORES

### Guión entrevista exploratoria

#### **Fase 0. presentación y puesta en contexto (de forma breve, a modo de presentación)**

- Ubicación de las personas en sus usos de las tecnologías
- Dispositivos (suyo y en el hogar)
  - Hábitos de padres-madres (Relación con la tecnología)
    - Horas pasadas conectados
    - Tipo de actividades realizadas
    - rr.ss?
- Una semana tipo de sus hijos.
  - Actividades
  - Horarios
- Posicionamiento con respecto a sus hijos:
  - ¿Primer móvil?
    - Por qué?
  - ¿Tipo de restricciones?

#### **Fase 1: Profundizar en torno a la percepción que tienen les p.madres sobre la relación que de sus hijos con la tecnología.**

- Cuando observáis la relación que tienen vuestros hijos e hijas con la tecnología, ¿qué es lo primero que os viene a la cabeza?
- ¿Cuáles son las cosas que os gustan y las que no del uso que hacen de la tecnología? (Miedos y oportunidades)
  - ¿Siempre ha sido así?
 

En el caso de que no; averiguar lo que cambió (algo malo? en caso de miedos; formación? en caso de oportunidades?)

#### **Fase 2. Tecnología y tiempo libre**

- ¿Cómo definirías el ocio? y ¿qué lugar ocupa la tecnología en éste?
  - ¿Cuáles son las actividades que realizas en tu tiempo libre?
  - ¿Cuáles son las actividades que realizan tus hijos en su tiempo libre?
- ¿Hay algunas actividades de ocio que valoras más que otras?
- ¿Qué lugar/importancia tienen las actividades de ocio en una semana normal?
  - Ocupan todas el mismo lugar

### Guión entrevistas en profundidad

#### **Fase 0. Tiempo libre (tecnología)**

- ¿Cómo definirías el ocio?
  - ¿Cuáles son las actividades que realizan tus hijos en su tiempo libre?
    - Una semana tipo de sus hijos.
      - Actividades
      - Horarios
- ¿Hay algunas actividades de ocio que valoras más que otras? ¿Cómo escogéis ocupar el ocio

de vuestros hijos (criterios, jerarquías)?

- ¿Qué lugar/importancia tienen las actividades de ocio en una semana normal?
  - ¿Ocupan todas el mismo lugar? Hacer énfasis en tecnología, ¿vale menos o más que el resto?

### **Fase 1. Hijes y tecnologías**

- Uso de las tecnologías de sus hijos
  - Dispositivos que usan: cuántos, cuáles, cuándo, para qué actividades, ...
  - ¿Primer móvil?
    - ¿Por qué?
  - Tipo de restricciones
- Sentimientos y opiniones: cuando observáis la relación que tienen vuestros hijos e hijas con la tecnología, ¿qué es lo primero que os viene a la cabeza?
- ¿Cuáles son las cosas que os gustan y las que no del uso que hacen de la tecnología? (Miedos y oportunidades)
  - ¿Siempre ha sido así?
    - En el caso de que no; averiguar lo que cambió:
      - Una experiencia vivida: algo malo, algo bueno.
      - La edad de los hijos (influye en cómo se va transformando su opinión)

### **Fase 2. Vosotres y lo tecnológico. Atención: no culpabilizarles ni hacer juicios de opinión.**

- Vuestro uso de la tecnología
  - Dispositivos: cuántos, para qué usáis, cuándo, dónde, ...
  - Hábitos: horas pasadas conectados, RRSS
- Formación
  - ¿Cómo se han educado en las tecnologías? ¿Cómo han aprendido lo que saben? Edad
  - ¿Les han enseñado sus hijos sobre algo? ¿Aprendizaje autónomo? Quién enseña

### **Fase 3. Ocio parental**

- ¿Cómo usáis vuestro tiempo libre? Jerarquía aquí también
- ¿Compartís ocio con vuestros hijos o hacéis cosas separados?
- Tecnologías en el tiempo libre

## **Guión taller de co-creación**

### **Introducción: presentación investigadora, objetivo estudio, grabación y consentimiento.**

#### **Presentación:**

- Nombre, profesión, hijos y edad, de dónde son.

#### **Explicar dinámica: importante tomarse tiempo aquí:**

- Enseñar tablero colaborativo y explicar cómo funciona: todos pueden participar al mismo tiempo, cada uno tiene su tablero..
- Se meten con el link y ponen un nombre, arrastrar elementos, dónde hacer zoom
- Vamos a ir conjuntamente avanzando

VARIABLES	PREGUNTAS A RAÍZ DE ESTO
¿Cuánto sabes de tecnologías? Altas competencias, bastantes conocimientos, uso lo básico, me cuesta, no puedo hacer nada.	¿Por qué se sitúan en una u otra? ¿Qué les llevó a formarse?
¿Qué relación tienes con las tecnologías? Uso trabajo y ocio, intento no usarlas, solo trabajo, casi nada.	¿Creéis que vuestro conocimiento está relacionado con vuestro uso? ¿Qué os ha llevado a usarlo como lo hacéis? ¿Siempre las habéis usado igual?
¿Qué restricciones hay en casa con las tecnologías? No les pongo límites, uso restricciones digitales, pongo límites físicos, acordamos límites juntos Poner varios	¿Dialogando o sin dialogar? ¿Confían en sus hijos? Ver si hacen puente entre conocimientos y tecnologías. Ver si diferencias por edad.
¿Cómo usan la tecnología tus hijos? Siempre la usan, regularmente, cuando es necesario, para nada.	¿Creéis que la usáis diferente? ¿Creéis que ellos tienen más conocimiento que vosotros? ¿Cómo querríais que la usasen?
¿Usáis la tecnología en familia? La usamos siempre, con frecuencia, de vez en cuando, nunca las usamos.	Emociones al respecto Los que sí, ¿para qué las usáis?

- Con todo esto, ¿qué percepción tenéis de la tecnología y vuestros hijos? Conclusión de todo esto puesto. **Una frase o dos que resuman tu postura.**

### **Post tablero:**

- ¿Añadiríais algo? Algún elemento que os parece importante para entender vuestra postura.
- ¿Cambiaríais algo de vuestro muñeco? Algo que hagáis con lo que no estéis contentos.

### **Preguntas a raíz de todo esto:**


- Si ha surgido el problema de la formación → Cómo formar a la gente: cursos, autoaprendizaje, padres (sí son niños). Quién tiene que formar a quién (padres vs niños).
- ¿Veis diferentes estilos de parentalidad digital? Mirando vuestro modelo y otros.

# CIBER VOLUNTARIOS.org

La red de voluntariado que ayuda a comprender y usar la tecnología



 [fundacion@cibervoluntarios.org](mailto:fundacion@cibervoluntarios.org)

 +34 674 72 76 23

 [cibervoluntarios.org](http://cibervoluntarios.org)