

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 2019-2020

OCIO EN LA PRIMERA INFANCIA:

UN ESTUDIO CUANTITATIVO SOBRE LA INFLUENCIA
DE LAS FAMILIAS Y EL IMPACTO DE LAS
TECNOLOGÍAS

LEISURE IN EARLY CHILDHOOD:

A QUANTITATIVE RESEARCH ABOUT FAMILIES
INFLUENCE AND TECHNOLOGIES IMPACT

Autora: Laura Díaz Herrera

Directora: Irina Salcines Talledo

Junio 2020

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
ABSTRACT	4
1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. JUSTIFICACIÓN	6
3. MARCO TEÓRICO.....	7
3.1. El ocio y el tiempo libre en la primera infancia.....	8
3.1.1. Buenas prácticas de ocio en la primera infancia.....	10
3.1.2. Algunas problemáticas asociadas al ocio durante la primera infancia.....	14
3.2. Repercusión de las TIC en el ocio de la primera infancia.....	16
3.2.1. Impacto positivo de las TIC en la primera infancia.....	19
3.2.2. Impacto negativo de las TIC en la primera infancia.....	24
3.2.3. Usos más frecuentes de las TIC en la primera infancia.....	28
3.3. El papel de las familias en el ocio de la primera infancia	30
4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	34
4.1. Objetivos generales	34
4.2. Objetivos específicos e hipótesis.....	34
5. METODOLOGÍA	37
5.1. Tipo de investigación y método.....	37
5.2. Muestra.....	37
5.3. Instrumento	39
5.4. Análisis de datos	41
6. RESULTADOS.....	42
6.1. Tiempo de ocio de los menores en solitario y en familia	42
6.2. Tipología de las actividades de ocio de los menores	43
6.3. Finalidad de las actividades de ocio promovidas por las familias	45
6.4. Influencia de los ingresos económicos en las actividades de ocio promovidas por las familias	46
6.5. Tiempo de uso de las TIC en solitario y en familia	48
6.6. Edad a la que los menores entran en contacto con las TIC	50
6.7. Dispositivos más utilizados por los menores dentro de las TIC.....	52
6.8. Finalidad de uso de las TIC por parte de los menores.....	54
6.9. Intención de uso de las TIC por parte de las familias	56
6.10. Influencia de los ingresos económicos en el uso de las TIC	57
6.11. Respuestas cualitativas al cuestionario	61
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	62
BIBLIOGRAFÍA.....	65
ANEXOS	77
Anexo 1: Plantilla de validación de contenido del cuestionario	77

En este trabajo se ha empleado el masculino como neutro, fundamentando esta decisión en la segunda acepción de “género” de la RAE (Real Academia Española), donde se encuentra que es posible usar el masculino como neutro, sin intención de discriminar al sexo femenino, únicamente por la aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva.

Diccionario panhispánico de dudas ©2005

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

RESUMEN

El tiempo de ocio en la primera infancia se materializa en actividades muy diversas, siendo fundamental el papel de las familias a la hora de ofrecer diferentes propuestas a los más pequeños. El propósito de esta investigación es identificar las características de las actividades de ocio promovidas más frecuentemente por los progenitores, así como la forma en que impactan actualmente las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en las mismas durante el tiempo libre de los menores de 3-6 años en una localidad de Cantabria. Para ello, se ha empleado el cuestionario como técnica cuantitativa, recogiendo los datos aportados por una muestra conformada por 149 familias con hijos de diferentes centros educativos de la localidad.

Los principales resultados señalan que, si bien es cierto que las TIC toman un plano importante en el tiempo de ocio de los más pequeños, las actividades que no recurren al soporte tecnológico continúan teniendo un mayor protagonismo. Por otro lado, se advierte que la intención principal de los progenitores a la hora de ofrecer propuestas de ocio, ya sean con o sin el uso de las tecnologías, gira en torno a la diversión de los menores.

Palabras clave: tiempo de ocio, primera infancia, TIC, familias, actividades de ocio, tiempo libre

ABSTRACT

A great variety of activities are done by early childhood during their leisure time. In this context, family's role is fundamental to offer different leisure proposals to their children. This project aims to identify the characteristics of leisure activities suggested by parents, as well as to know how the Information and Communication Technology (ICT) impacts within them during 3-6 years old children's free time in a locality of Cantabria. According to this aim, a questionnaire has been used as a quantitative technique, collecting the information provided by the sample made up of 149 families with children from different schools in the locality.

The main results show that activities without technology continue being principal in children's leisure time, although ICT takes an important position within them. Moreover, it is noted that the main intention considered by parents to offer leisure proposals for children, whether with or without the use of technologies, is enjoyment.

Keywords: leisure time, early childhood, ICT, family, leisure activities, free time

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto que se presenta a continuación está dividido en cinco partes principales: el marco teórico, los objetivos e hipótesis, la metodología, los resultados y las conclusiones, a lo que acompañan las referencias bibliográficas y los anexos.

En primer lugar, se realiza una revisión bibliográfica acerca de la temática del proyecto: las actividades que los menores realizan durante su tiempo de ocio, el impacto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en las mismas y el papel de las familias a la hora de promoverlas. Siguiendo este propósito, se divide en tres subapartados: "El ocio y el tiempo libre en la primera infancia", "Repercusión de las TIC en el ocio de la primera infancia" y "El papel de las familias en el ocio de la primera infancia". Por su parte, algunos de ellos se subdividen -a su vez- en otras secciones.

En segundo lugar, se exponen los dos objetivos generales que se pretenden alcanzar con la investigación, así como los objetivos específicos y las hipótesis (en los casos en los que aparecen) que derivan de los primeros.

En tercer lugar, se describe la metodología que se ha utilizado en el proyecto. Este apartado se concreta en cuatro epígrafes: el tipo de investigación y método, la muestra, el instrumento y el análisis de datos. En síntesis, se trata de una investigación descriptiva y no experimental que emplea un cuestionario (técnica cuantitativa) diseñado *ad hoc* como instrumento de recogida de información para una muestra constituida por 149 familias con menores de 3-6 años de una localidad de Cantabria.

En cuarto lugar, se presentan los resultados extraídos a partir de los datos cuantitativos que han sido recogidos. De este modo, se lleva a cabo un análisis descriptivo y de frecuencias para responder a los objetivos planteados al mismo tiempo que se prueba la significación de las hipótesis, reflejando todo ello a través de diferentes gráficos y tablas.

En quinto lugar, se exponen la discusión y las conclusiones que emergen de la investigación, estableciendo una comparativa entre los resultados más relevantes que se han obtenido y la bibliografía de los autores recogida previamente en el marco teórico, así como explicando las principales limitaciones que se han encontrado a la hora de llevarla a cabo y planteando posibles líneas futuras de estudio al respecto.

Finalmente, se presenta la totalidad de la bibliografía utilizada en el proyecto y se incluye un anexo relativo a la plantilla de validación de contenido del cuestionario utilizado.

2. JUSTIFICACIÓN

Desde mediados del siglo XX, el ocio ha tomado un lugar privilegiado en lo que respecta a las demandas y a las preocupaciones de la sociedad actual. De este modo, se ha roto con la visión peyorativa que lo caracterizaba para empezar a entenderse como derecho e incluso garante de calidad de vida (Berrios, Lazcano & Madariaga, 2017). Concretando lo anterior, en los últimos años se han desarrollado múltiples estudios (Cánovas, García, Oliaga & Aboy, 2014; CEPAL & UNICEF, 2016; Chaudron, Di Gioia & Gemo, 2018; Feijóo, 2015; OMS, 2017; Paniagua, 2018; Soto, De Miguel & Pérez, 2018; Turk, 2018) que constatan un incremento significativo en el uso de las TIC por parte de los menores durante su tiempo de ocio, así como un descenso en la edad a la que los niños entran en contacto con estos dispositivos (Cánovas, García, Oliaga & Aboy, 2014; Chaudron, Di Gioia & Gemo, 2018; Roca, 2015; Sivrikova et al., 2020). Por su parte, la importancia que cobra el papel de los progenitores a la hora de ofrecer propuestas de ocio a los más pequeños queda latente en numerosas investigaciones (Academia Americana de Pediatría, 2016; Cánovas, García, Oliaga & Aboy, 2014; Fernández, 2017; GAD3, 2018; L'Ecuyer, 2017; Lozano,

2016; Maroñas, Martínez & Varela-Garrote, 2018; Navajas, 2016; OMS, 2019; Roca, 2015; Sivrikova et al., 2020; Soto, De Miguel & Pérez, 2018; Takeuchi, 2011; UNICEF, 2017; Valdemoros, Sanz, Ponce de León & Tierno, 2015; Varela, Varela & Lorenzo, 2016).

Tomando en cuenta la bibliografía aportada por los autores anteriores, entre otros, emerge el interés de la presente investigación: conocer de qué forma las TIC están impactando en el tiempo de ocio, así como describir las características generales de este para los menores de 3-6 años y el papel de las familias en la promoción del mismo. Además, se busca identificar cómo influye en los resultados una variable independiente: el nivel socioeconómico de las familias.

Con los resultados se pretende aumentar el conocimiento teórico en relación a esta temática, así como discutir los resultados recogidos a la luz de la bibliografía recogida previamente. Asimismo, ofrece la posibilidad de analizar la temática en una localidad de Cantabria dentro de la cual no se han encontrado investigaciones realizadas al respecto.

Finalmente, cabe señalar que se trata de un tema de interés para diferentes agentes en el ámbito de la infancia. Así, más allá de la importancia inherente que muestra para las familias -responsables últimas de la promoción de actividades en el tiempo de ocio- y para los menores, puede resultar interesante igualmente para educadores y otros profesionales en contacto con los niños, ya que ofrece una representación de la forma en que los más pequeños emplean su tiempo de ocio: qué actividades realizan, en qué radican sus intereses y cuál es la finalidad con la que sus progenitores promueven la realización de dichas actividades.

3. MARCO TEÓRICO

El tiempo libre en la infancia se materializa en actividades de ocio muy diversas. En los últimos años, el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) se ha incrementado exponencialmente, con las ventajas y los inconvenientes que esto conlleva. En este contexto, el papel de las familias en la toma de decisiones de unas u otras actividades de ocio para la primera infancia es fundamental.

3.1. El ocio y el tiempo libre en la primera infancia

Para comenzar, se considera necesario conceptualizar correctamente qué se entiende desde la presente investigación por dos términos en torno a los cuales va a girar la misma: el ocio y el tiempo libre. Más concretamente, se hace referencia a su significado en la infancia, etapa que orienta el estudio.

La variabilidad de definiciones con respecto al concepto de tiempo libre en la infancia es inmensa. Por una parte, Llull (2010) lo entiende como el tiempo restante de aquel que ocupa la escuela o el desarrollo de actividades vinculadas a la misma. Esta afirmación es constatada por Anić, Roguljić y Švegar (2017), quienes lo relacionan con el tiempo no marcado por la responsabilidad que supone la asistencia al trabajo o a cualquier centro escolar. En línea con lo anterior, el tiempo libre también puede ser entendido como aquel tiempo “informal”, no determinado por la obligatoriedad, sea cual sea la causa de la misma (Ortiz-Negron et al., 2016). Finalmente, Gradaílle, Merelas y Garrido (2011) concretan el término estableciendo una diferenciación entre dos tipos de tiempo libre: el que se ubica dentro del horario escolar y el que se desarrolla más allá del horario lectivo. Desde esta investigación, en lo que se refiere a la circunscripción del tiempo libre, se comulga con las primeras definiciones (Anić, Roguljić & Švegar, 2017; Llull, 2010), entendiéndolo como el tiempo ajeno a la escuela y a las actividades que se relacionan con esta, de acuerdo también con la segunda acepción de Gradaílle, Merelas y Garrido (2011).

Por su parte, el ocio es conceptualizado por Adesoye y Ajibua (2015) como el resultado de la relación existente entre cinco elementos: el tiempo, el juego, la actividad, el trabajo y el estado de la mente. En esta línea, puede entenderse como aquel lapso en el que -dentro del tiempo libre- el individuo decide qué prácticas desarrollar en función de sus preferencias, así como cuya finalidad es el descanso y la diversión con intencionalidad lúdica o recreativa (De Valenzuela, Gradaílle & Caride, 2018; Sánchez, Jurado & Simões, 2013; Torralba, 2015). De esta manera, en palabras de Sandoval (2017), el ocio constituye la forma en que se da uso al tiempo libre: qué actividades se realizan, con quién se hacen, qué intención persiguen y dónde se desarrollan. No obstante, algunas

investigaciones apuntan que no todas las actividades desarrolladas durante el tiempo libre se pueden considerar prácticas de ocio, sino que -para ello- han de suponer un espacio vital destinado al desarrollo integral del sujeto que las realiza y a la génesis de comportamientos virtuosos en el mismo (CEPAL & UNICEF, 2016; Lazcano & Madariaga, 2016; Wise, 2014). Considerando lo anterior, tal virtuosismo puede manifestarse por medio de diferentes intereses, habilidades y destrezas en cada persona (Wise, 2014).

En síntesis, se entiende que el ocio se ubica dentro del tiempo libre, materializándose en una serie de actividades elegidas intencionadamente que se destinan al descanso o a la diversión, a la vez que implican el crecimiento personal de quien las pone en práctica. No obstante, se considera pertinente matizar la segunda definición (De Valenzuela, Gradaílle & Caride, 2018; Sánchez, Jurado & Simões, 2013; Torralba, 2015), contemplando la posibilidad de que no sea el propio niño quien decida qué prácticas llevar a cabo, sino que sean sus progenitores los encargados de regular dicha elección (Llull, 2010). A continuación, en la figura 1 se muestra la conceptualización anteriormente descrita acerca del tiempo libre y del ocio para los menores.

Figura 1. Tiempo libre y ocio en la primera infancia.



Fuente: Elaboración propia.

A pesar de las limitaciones que pueda suponer la falta de libertad de los menores a la hora de elegir las actividades a desarrollar, la infancia se sitúa como una etapa privilegiada para el disfrute del ocio y del juego (Llull, 2010). En este sentido, Berrios, Lazcano y Madariaga (2017) consideran el juego como expresión máxima del tiempo de ocio, entendiéndolo a modo de actividad que determina de qué manera se van a desenvolver los niños a lo largo de su vida,

cómo van a entender la realidad, de qué forma van a interactuar con los demás y cuáles van a ser sus aptitudes a la hora de resolver problemas. Además, a lo establecido por estos autores se le añaden las oportunidades que el juego ofrece de cara al desarrollo de la capacidad de negociar, de lograr una mayor estabilidad emocional y de tomar decisiones (CEPAL & UNICEF, 2016). De esta forma, la disposición de tiempos y de espacios de calidad para el desarrollo del juego libre se entiende como uno de los principales derechos de la infancia (Vendrell, Geis, Anglès & Dalmau, 2019). Lo anterior justifica la importancia de afrontar el desafío de revalorizar el uso del tiempo libre de los más pequeños, asegurando que dispongan de ello y -sobre todo- que adquieran la capacidad de elegir qué hacer, tomando esta decisión de acuerdo con sus derechos y potencialidades (CEPAL & UNICEF, 2016).

En respuesta a lo anterior, se percibe la trascendencia que tiene un buen empleo del tiempo libre en la infancia, materializado en unas prácticas de ocio adecuadas e interesantes para los menores. En este contexto, toma relevancia la figura de los progenitores, quienes -en muchas ocasiones- son los responsables de establecer sus criterios a la hora de decidir cómo se utiliza el mismo. A continuación, se procede a valorar diferentes actividades de ocio para el disfrute de los más pequeños.

3.1.1. Buenas prácticas de ocio en la primera infancia

Son múltiples las opciones de actividades de ocio que pueden emplearse durante el tiempo libre respetando los derechos de la infancia, con talante educativo y que abogan por el desarrollo integral de los menores. Además, no todas ellas tienen por qué conllevar elevados recursos económicos, favoreciendo potencialmente el acceso igualitario de todas las familias.

Dentro de este apartado se recogen tres posibles prácticas que responden a la descripción anterior: el juego, la actividad física y la literatura. Estas opciones han sido seleccionadas por los beneficios constatados por diversos autores (Andrade, 2020; Cáceres, Granada & Pomés, 2018; Corraliza & Collado, 2019; Díaz & Aladro, 2016; García, Garrido & Marcos, 2020; OMS, 2017; Romo, 2016; Rondón, 2018; Solís, 2019; Ytarte, Martínez & Hipólito, 2019), así como por la

prevalencia habitual de ellas frente a otras opciones (como el teatro, el cine o la música).

En primer lugar, el juego es una herramienta excepcional para el desarrollo integral de los niños, permitiéndoles explorar el mundo que les rodea y trazar representaciones cada vez más simbólicas y complejas del mismo (Romo, 2016). De este modo, Solís (2019) menciona de qué forma el juego contribuye al desarrollo de áreas tan diversas como el uso de la imaginación y de la creatividad, el conocimiento de las emociones o el desarrollo de la afectividad y de la psicomotricidad. En esta línea, Cáceres, Granada y Pomés (2018) añaden que el juego se manifiesta como expresión natural, constituyéndose como el principal recurso que utiliza el niño para interaccionar con los demás. Finalmente, Andrade (2020) expone cómo los juegos simbólicos toman especial importancia en el marco de la primera infancia, dotando a los menores de la capacidad de representar, construir y resolver situaciones propias de su realidad cotidiana de manera imaginaria.

Los motivos anteriores evidencian la necesidad de atender a los beneficios que incorpora esta actividad y, de esta forma, valorarla como una de las principales herramientas de ocio en el tiempo libre. Además, Ytarte, Martínez e Hipólito (2019) advierten que el juego no es un mero premio o privilegio, sino que se configura como “una necesidad trascendente para el aprendizaje, la sociabilidad, el bienestar y la construcción de la propia identidad” (p.220). En este contexto, las familias han de actuar de forma proactiva, brindando a los menores cuidado, protección y afecto durante los momentos de juego, lo cual será determinante de cara a la emersión de la confianza básica y de la autoestima en los más pequeños (Andrade, 2020; Romo, 2016). En este sentido, es primordial que existan tardes en casa en las que ellos mismos decidan en qué invertir su tiempo (como por ejemplo: juguetes, manualidades o lectura, entre otros) o momentos de juego con otros niños en la calle en los que -siempre desde la seguridad- tengan la oportunidad de hacer lo propio.

Por su parte, se tiene constancia de que la realización de actividad física en el tiempo libre incorpora múltiples beneficios, incidiendo en la mejora física o cardiovascular, y trabajando al mismo tiempo elementos de la salud mental tales como la autoestima, la motivación, el autocontrol o la disminución de la ansiedad (Díaz & Aladro, 2016). En lo que respecta a la primera infancia, la realización de actividad física no se identifica necesariamente con las prácticas deportivas, sino que lo hace con el uso y el conocimiento de su propio cuerpo y del entorno a través del mismo. En esta línea, el Decreto 79/2008 que establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria señala tres áreas de experiencias: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: Comunicación y representación. El hecho de que las tres áreas se relacionen en cierta medida con el cuerpo y la actividad física en el medio es indicativo de la importancia que tiene el trabajo sobre la materia en estas edades. Así, esta necesidad imperante en la escuela se puede trasladar a los momentos de ocio y tiempo libre fuera de ella, materializándose en actividades como -por ejemplo- las excursiones a la naturaleza con la familia. Esta práctica responde a las necesidades contempladas previamente, así como favorece la adopción de patrones de comportamiento proambiental, dotando a los niños de una experiencia ambiental desde la primera infancia por medio del contacto con la naturaleza (Corraliza & Collado, 2019). En esta línea, un estudio reciente desarrollado por GAD3 (2018) apunta cómo un 67% de los padres recurre frecuentemente a las escapadas a la naturaleza como práctica de ocio garante de resultados positivos para los menores y para el sistema familiar en general.

A lo anterior se le añade la relevancia que toma la obesidad en la sociedad actual, más concretamente dentro de la población infantil. La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2017) ha publicado un estudio en el que queda reflejado cómo las tasas de obesidad infantil se han incrementado desde un 1% en 1975 hasta alrededor de un 8% en 2016, suponiendo lo anterior una cifra cercana a los 74 millones de niños de entre 5 y 18 años que padecen obesidad. Por su parte, los resultados del estudio PASOS muestran cómo en España un 20,7% de los menores entre los 8 y los 16 años tiene sobrepeso y un 14,2% de

los mismos sufre obesidad, lo que suma un total del 34,9% de la población infantil y adolescente con exceso de peso (Gasol Foundation, 2019). Asimismo, más allá del problema que supone de por sí la obesidad para la población infantil - dando lugar a trastornos cardiovasculares, infecciosos o de baja autoestima, así como a mayores complicaciones en la recuperación en el caso de intervenciones quirúrgicas-, dicho problema cobra especial relevancia a largo plazo, desembocando en posibles enfermedades como la diabetes o la obesidad adulta (Delgado-Miguel et al., 2020; UNICEF, 2019).

Entre las soluciones que plantea la OMS (2017) para resolver esta cuestión se pone de manifiesto la necesidad de incrementar el tiempo de ocio destinado a la actividad física y, en respuesta a ello, disminuir el uso de pantallas y la realización -en general- de actividades sedentarias. En esta línea, Díaz y Aladro (2016) concretan estas propuestas en premisas como la restricción de horas frente a las pantallas y su rechazo total en momentos que favorezcan la comunicación familiar (como las comidas o las cenas), el fomento de actividades que impliquen movimiento y relación con el entorno o la práctica de un ocio saludable que se materialice en actividades culturales, tales como el cine, la literatura, el teatro o la música. Finalmente, cabe considerar que -más allá de la actividad física y el sedentarismo- la alimentación es otro de los factores ambientales que repercute directamente en la obesidad infantil (Olmedillas & Vicente-Rodríguez, 2017).

Además de las propuestas anteriores, es precisamente la literatura -a la que se aludía previamente- una de las grandes actividades que pueden emplearse durante los tiempos de ocio en la infancia. Los cuentos son herramientas privilegiadas al respecto, ya que -sumado al acercamiento al lenguaje oral que supone para los niños, lo cual les dota de una progresiva capacidad de comprenderlo- permiten a los más pequeños desarrollar su empatía, realizar asociaciones, trabajar valores o modificar escenarios (García, Garrido & Marcos, 2020). Así, es importante que los progenitores utilicen tiempos como las tardes o los momentos previos al sueño para la lectura de cuentos y la narración de historias, práctica que puede conllevar una amplia variedad de beneficios como -por ejemplo- la creación de vínculos emocionales entre padres e hijos, la

comprensión y desarrollo del lenguaje o la superación de retos o temores anteriormente ocultos (Rondón, 2018).

Como se comentaba anteriormente, en este apartado se sintetizan tres de las múltiples opciones de prácticas de ocio saludables para el tiempo libre de los menores. Asimismo, se mencionan otras -como el cine, el teatro o la música- que podrían resultar igualmente interesantes. De este modo, se concluye que es impensable recoger en el presente informe el abanico infinito de posibilidades a tener en cuenta, las cuales dependerán -en última instancia- de los adultos que organicen las actividades de ocio de la infancia.

3.1.2. Algunas problemáticas asociadas al ocio durante la primera infancia

Si previamente se sintetizaban una serie de prácticas positivas a desarrollar durante el tiempo libre de los menores, ahora es el momento de mencionar algunas de las problemáticas más comunes al respecto. De esta forma, Ytarte, Martínez e Hipólito (2019) mencionan las dificultades existentes en la actualidad de cara a la realización de actividades al aire libre y los problemas ligados a los espacios de juego, así como se observa la forma en que esta problemática agrava -en ocasiones- la desigualdad social entre diferentes colectivos (CEPAL & UNICEF, 2016; Flores, Regina & Osman, 2017; Machado, Martín & Grinberg, 2016; Prados & Muñoz, 2017; Rodríguez, 2020). Por su parte, otras investigaciones (García, 2017; Varela, Varela & Lorenzo, 2016) denuncian el empleo de las instituciones de ocio a modo de “guardería” de la infancia.

En primer lugar, en lo que respecta a la realización de actividades al aire libre, factores como la masificación de las ciudades o la inseguridad ciudadana en las mismas, niegan a los más pequeños la posibilidad de jugar en los espacios abiertos de forma libre y compartida con sus iguales, lo cual conlleva la pérdida del enriquecimiento intergeneracional e intercultural que esto posibilitaría (Ytarte, Martínez & Hipólito, 2019). Además, al riesgo que supone este hecho por sí mismo, se le añade la forma en que estos factores legitiman e incluso agravan las diferencias sociales, ya que las condiciones desfavorables citadas al comienzo del párrafo, tienden a concentrarse más habitualmente en los lugares

habitados por familias en situación de mayor precariedad (Machado, Martín & Grinberg, 2016; Rodríguez, 2020). Así, Rodríguez (2020) advierte que la pobreza de algunos barrios se manifiesta en forma de falta de equipamiento, deterioro o suciedad, lo cual repercute directamente en las condiciones que envuelven a los niños durante su tiempo de ocio. Por su parte, esta misma autora apunta que los déficits anteriores implican problemas en las relaciones entre iguales y riesgos a la hora de emplear los espacios públicos con fines lúdicos. Esta realidad se sustenta, a su vez, en la investigación de Machado, Martín y Grinberg (2016), la cual constata cómo los lugares más desfavorecidos tienden a encontrarse densamente poblados, lo que conlleva la inexistencia de espacios verdes o naturales, óptimos para el juego durante la infancia.

Relacionado con lo anterior, en los últimos años se advierte cómo el ocio se ha mercantilizado, de forma que actualmente los espacios para ello se configuran como organizaciones privadas (como las ludotecas o los establecimientos dedicados al entretenimiento infantil ubicados en centros comerciales, entre otros) que, además de alentar a los menores a la realización de dinámicas individualistas, requieren de un respaldo económico por parte de las familias para acceder a su empleo (Flores, Regina & Osman, 2017; Ytarte, Martínez & Hipólito, 2019). Esto no posibilita el acceso igualitario a todos los menores, así como explica que las familias en situaciones más precarias tengan oportunidades limitadas de cara a la realización de algunas actividades de ocio, lo que -aunado a la falta de seguridad de los espacios gratuitos- se convierte en un mecanismo favorecedor de una brecha social cada vez más amplia entre unos niños y otros (CEPAL & UNICEF, 2016). En esta línea, Prados y Muñoz (2017) rompen con la idea del ocio como una experiencia “accesible para todos, gratuita y requerida para la naturaleza humana” (p.453) para comenzar a entenderlo como una práctica que puede resultar discriminatoria para aquellos que no disponen de los requerimientos económicos, sociales o culturales que posibilitan su disfrute. Con la intención de corregir la problemática anterior, se debería abogar por la creación de espacios lúdicos y de ocio seguros, enriquecedores y asequibles para todos, que posibiliten a los más pequeños la interacción con los demás y el contacto con el medio que les rodea (Flores, Regina & Osman, 2017).

Por su parte, otra cuestión problemática en la actualidad es el entendimiento por parte de las familias de las actividades de ocio como un mero espacio donde “confiar” a los menores durante el horario no lectivo, el cual garantice la conciliación familiar que actualmente resulta tan compleja en muchos hogares (García, 2017; Varela, Varela & Lorenzo, 2016). Esta visión supone un auge del utilitarismo de este tipo de instituciones en detrimento de lo verdaderamente importante: las oportunidades que han de favorecerse en las mismas, el disfrute y la diversión.

Para concluir, los problemas explicitados previamente se pueden sintetizar en dos líneas: las dificultades en el uso de emplazamientos al aire libre, lo cual -en ocasiones- actúa como factor que legitima la desigualdad social, y el empleo de las instituciones que ofertan actividades de ocio para la primera infancia a modo de guardería. Cabe señalar que el nivel socioeconómico no es el único factor que desencadena un acceso no equitativo de los menores al disfrute del ocio, sino que existen otros -como la edad o el sexo - que pueden resultar igual de determinantes (Madariaga & Romero, 2016). No obstante, los anteriores pueden ser entendidos como los principales obstáculos a superar con el fin de garantizar que los niños se vean envueltos en prácticas de ocio positivas e igualitarias durante su tiempo libre.

3.2. Repercusión de las TIC en el ocio de la primera infancia

Se entienden por Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) aquellas herramientas que permiten el acceso a la información, así como su producción, tratamiento y comunicación de forma eficaz (Cruz, Pozo, Aushay & Arias, 2019). Dentro de ellas, tomarían un lugar privilegiado los dispositivos móviles, definidos por Cedeño, Alcívar y Ponce (2017) como aparatos de pequeño tamaño con infinidad de funciones, dentro de las cuales destacan el procesamiento e intercambio de información o la conectividad mediante una memoria interna e ilimitada. Así, los *smartphones*, las *tablets*, las cámaras portátiles, las videoconsolas, los reproductores de música y los *laptop* configurarían esta categoría. Por su parte, se aludirá también a ordenadores y

televisiones, dispositivos que se engloban dentro de las TIC y que -por sus características- no tienen cabida dentro de la categoría de dispositivos móviles.

Hoy en día, nos situamos en el contexto de la que podría ser la cuarta gran revolución digital o revolución 4.0, la cual está basada en la tecnología digital, la inteligencia artificial, la globalización y la hiperconectividad (León-Llorente, 2020). De este modo, nos encontramos ante una generación de niños con acceso a las TIC desde su nacimiento, potenciándose su empleo a medida que se desarrolla su crecimiento (Fernández, 2017). Turk (2018) alude a esta generación con el término “Generación Alfa”, acuñado por Mark McCrindle para designar a los menores nacidos a partir del año 2010. Así, explica cómo -a pesar de tratarse de una generación colindante en el tiempo con los denominados “Millennials” o “Generación Z”- los miembros de la Generación Alfa varían significativamente respecto a los anteriores en relación con sus intereses y motivaciones, lo cual responde fundamentalmente a los cambios impuestos por los avances tecnológicos. De esta forma, CEPAL y UNICEF (2016) exponen cómo el tiempo de uso de las TIC por parte de los más pequeños ha aumentado exponencialmente durante los últimos años.

Por su parte, al mismo tiempo que el empleo de las TIC se ha incrementado, también lo ha hecho la diversidad y la especialización de los dispositivos, así como se ha democratizado su uso y cada vez son más las personas con acceso a ellos (Soto, De Miguel & Pérez, 2018). En esta línea, se espera que la diversificación y la aparición de nuevos dispositivos continúe aumentando, dando lugar a experiencias cada vez más personalizadas a los usuarios, de manera que respondan a sus demandas e intereses (Turk, 2018). Un claro síntoma de lo anterior es recogido por el Instituto Nacional de Estadística (INE) (2019), dejando latente cómo actualmente un 92,9% de los menores tienen acceso habitual a Internet.

En lo que respecta a la edad de inicio en el uso de las TIC, hay constancia de que los niños de 1-3 años ya tienen acceso habitual a los dispositivos de sus familias (Cánovas, García, Oliaga & Aboy, 2014; Sivrikova et al., 2020). Así, Roca (2015) afirma que -mientras que la tendencia habitual sitúa la tenencia de

un *smartphone* propio alrededor de los 10 años- es común que los menores comiencen a utilizar los dispositivos de sus padres en torno a los 2 años de edad. En esta misma línea, los resultados de la investigación desarrollada por Chaudron, Di Gioia y Gemo (2018) muestran cómo la mayor parte de los menores de 0-8 años están en contacto frecuentemente con las TIC. No obstante, la frecuencia y la intensidad de empleo de las mismas tiende a aumentar con la edad (Labrador, Requesens & Helguera, 2015). Siguiendo el estudio de GAD3 (2018), se constata cómo las familias consideran los 10 años como una edad razonable para la posesión por parte de los menores de una *tablet* propia, mientras que la adquisición del primer *smartphone* lo posponen hasta los 13 años. Este hecho lo certifica el INE (2019), dejando reflejado cómo el uso de las tecnologías se incrementa con el paso del tiempo, destacando un auge importante alrededor de los 13 años de edad.

Teniendo en cuenta el incremento en el uso de las TIC por parte de los menores que se viene dejando latente, resulta inherente a ello el hecho de que estas tecnologías ocupen cada vez un mayor espacio dentro del tiempo de ocio de la infancia. Más allá del empleo de los dispositivos de sus familias, las TIC se posicionan como uno de los regalos más demandados por los niños, aumentando exponencialmente el uso de estas durante los momentos de ocio en detrimento de otras actividades citadas anteriormente como el juego tradicional, el deporte o la literatura (Cánovas, García, Oliaga & Aboy, 2014; Feijóo, 2015; Paniagua, 2018).

Finalmente, cabe mencionar un factor que da lugar a diferencias en el uso de las TIC por parte de los más pequeños: el nivel socioeconómico de las familias. En esta línea, un informe de UNICEF (2018) constata que el *smartphone*, el ordenador y la videoconsola son empleados con mayor frecuencia por parte de niños de hogares con un nivel socioeconómico alto, mientras que dichas diferencias no se manifiestan en el caso de otros dispositivos como la *tablet* o el *laptop*. En este sentido, se percibe una evidencia más de lo que supone la denominada “brecha digital”: una desventaja de cara al empleo de la tecnología para las personas o grupos en situaciones de mayor vulnerabilidad (UNICEF, 2018). A lo anterior, Ames (2016) añade que el contexto socioeconómico de las

familias no solo impacta en el tipo y la calidad de los dispositivos tecnológicos que poseen, sino que también lo hace en la cantidad de prácticas alrededor de las TIC que experimentan los menores. De este modo, se entiende que los niños en hogares con un nivel socioeconómico medio-alto recurren al empleo de las TIC más frecuentemente, lo que da lugar al desarrollo de una competencia digital a la que no todos tienen la posibilidad de acceder. Este hecho va a repercutir necesariamente en su futuro, ya que tener las aptitudes necesarias para el manejo de las TIC puede suponer -en el mundo adulto- la capacitación para un puesto de trabajo que requiera de las mismas (Astullido-Torres, Chévez-Ponce & Oviedo-Vargas, 2020; UNICEF, 2017).

En síntesis, es indudable la importancia que están tomando las TIC dentro del tiempo libre de la infancia, independientemente de las diferencias entre los sujetos que conforman este grupo. Además, se percibe cómo el incremento continúa desarrollándose, de forma que es supponible que las horas de uso de las TIC en el ocio de la infancia continúen aumentando con el paso del tiempo.

3.2.1. Impacto positivo de las TIC en la primera infancia

Actualmente, el uso de las TIC -más aún en el caso de la infancia- se valora de manera controvertida. Así, mientras que los beneficios que ofrecen son indudables -facilitan comunicaciones a distancia y favorecen oportunidades relacionadas con la educación, la participación social y la creatividad- un empleo inapropiado de las mismas puede suponer riesgos como la adicción o la posibilidad de que otras actividades de ocio tomen un segundo plano (Labrador, Requesens & Helguera, 2015; López-Castro, Núñez & Cambeiro, 2019).

En la sociedad actual, los niños están en contacto con la tecnología desde su nacimiento. Fue así como Prensky (2001) acuñó a los menores de hoy en día como “nativos digitales”. De este modo, sería incoherente pasar por alto las oportunidades de aprendizaje, de recreación y de socialización que las TIC ofrecen a los más pequeños, así como el modo en que facilitan la fluidez en los intercambios de información (Cruz, Pozo, Aushay & Arias, 2019; López-Castro, Núñez & Cambeiro, 2019; Roca, 2015). En este sentido, es primordial que se potencie una visión del uso de las TIC por parte de los niños respondiendo a

dichos propósitos y no únicamente como premio o recompensa, así como que las familias den un ejemplo coherente en el uso de las TIC en relación a lo que esperan conseguir con los más pequeños (Fernández, 2017).

En línea con lo anterior, la oportunidad de que los menores se adentren en el mundo de las TIC a edades tempranas conlleva un doble beneficio: tienen una alta receptividad hacia lo que les enseñan sus padres acerca del uso de las mismas a la vez que aprenden a través del juego y de la actividad lúdica y recreativa. Esto permite plantear el primer acercamiento a las TIC como una oportunidad educativa para las familias y para las escuelas, desde la cual se les ofrece la posibilidad de modelar el empleo que los niños harán en un futuro de las mismas (Cánovas, García, Oliaga & Aboy, 2014). De este modo, ambos agentes han de lograr coordinarse con el objetivo de maximizar los beneficios que pueden aportar las TIC a los menores, más aún en lo relativo a la etapa de 0-6 años, la cual configura su primer contacto con el mundo de las tecnologías (Gjelaj, Buza, Shatri & Zabeli, 2020).

En relación con las familias, los resultados de la investigación llevada a cabo por GAD3 (2018) muestran cómo únicamente un 54% de las mismas afirma orientar a los niños en el uso de Internet, si bien es cierto que la mayor parte de ellas alegan el conocimiento de los contenidos a los que acceden los menores a través de las TIC. A pesar de ello, Roca (2015) reitera la oportunidad que supone un acercamiento temprano a las mismas de cara a la instauración de hábitos sanos por parte de los progenitores con respecto a su empleo. Sumado a lo anterior, cabe señalar que gran parte de ellos consideran que el contacto de los más pequeños (0-6 años) con las TIC puede reportar beneficios, tales como mejoras en la adquisición del lenguaje, un mayor desarrollo cognitivo o la optimización de sus habilidades tecnológicas (Gjelaj, Buza, Shatri & Zabeli, 2020).

En lo relativo a las escuelas, es interesante que el uso de las TIC por parte de las mismas favorezca nuevas formas de acercarse al aprendizaje, ofreciendo acceso a las mismas a través de softwares apropiados que les permitan tomar decisiones, alcanzar nuevos objetivos de aprendizaje, aprender a buscar información, integrar conocimientos y cooperar con sus iguales para resolver

problemas, esto es, crear una generación de niños competentes tecnológicamente (Quiroga, Vanegas & Pardo, 2019). Esta necesidad es corroborada por Roca (2015), quien entiende la inmersión de las TIC en el mundo educativo como una oportunidad para crear nuevas habilidades y competencias, dando lugar a un verdadero cambio con respecto a la realidad anterior.

Otro de los grandes beneficios de las TIC es el apoyo que -en ocasiones- ofrecen para la mejora de la calidad de vida, del ocio y del aprendizaje de las personas con discapacidad, pudiendo llegar a convertirse -según UNICEF (2017)- en “la diferencia entre la exclusión social y la igualdad de oportunidades” (p.17). En este sentido, cabe recuperar algunas experiencias interesantes como el Proyecto Azahar (2013), el cual presenta varias aplicaciones gratuitas y personalizables dirigidas a personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) o con discapacidad intelectual con el objetivo de facilitar su comunicación, su organización de tareas y de fomentar la realización de actividades de ocio por su parte, o el Proyecto H@z Tic -desarrollado por Down España (2012)- destinado a las personas con síndrome de Down con la intención de favorecer y de mejorar sus experiencias de aprendizaje por medio del uso de las *tablets*. Por otro lado, Espinoza-Santacruz y Flores-Urgiles (2019) constatan cómo dos aplicaciones (“Hablando con Nok” y “Proyecto InTic”) destinadas a niños con trastornos específicos del habla y trastornos del lenguaje asociados al TEA comportan beneficios en fonación y repetición para un grupo seleccionado de menores de 3-6 años que presentan dichas patologías. Asimismo, cabe señalar la existencia de programas de reconocimiento de voz o audiolibros que mejoran la experiencia cotidiana y -sobre todo- educativa de niños con discapacidad auditiva, dotándoles de señales visuales que apoyan y acompañan a la información transmitida de forma sonora (Alegre & Villar, 2019). Finalmente, más allá de las personas con discapacidad, Roca (2015) menciona el proyecto “*Funny Friends*”, el cual se trata de un videojuego dirigido a niños con problemas respiratorios con la finalidad de favorecerles el acceso a ejercicios de rehabilitación con carácter lúdico y recreativo.

Además de lo anterior, resulta interesante mencionar los “juegos educativos estandarizados”, es decir, aquellos juegos digitales que persiguen el propósito

de alcanzar el aprendizaje por medio de una actividad motivadora en sí misma, con su componente lúdico (Peirce, 2013). Estos juegos tienden a estar disponibles para todos los niños y, por lo general, cuentan con la facilidad que supone la gratuidad de acceso a los mismos, de modo que el único requisito de cara a su uso es la conexión a Internet. En este sentido, una investigación acerca de los cuentos mejorados por la tecnología ha demostrado que las características multimedia -como las imágenes animadas, la música y los efectos de sonido- aportan un beneficio adicional en lo que a la comprensión y a la ampliación de vocabulario respecta para los niños de 3-10 años (Takacs, Swart & Bus, 2015). Lo mismo ocurre en el caso de varios portales de Internet (como, por ejemplo: *“Learn English Kids”*, *“English for little children”*, *“Lil’ Fingers”* o *“Sesame Street”*, entre otros) que ofrecen juegos para la mejora de la adquisición de la lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) con resultados constatados en lo relativo a la fonética y a la adquisición de vocabulario (Álvarez & Alejaldre, 2019). Por último, continuando con la audiencia de 3-6 años, se tiene constancia de la mejora que pueden propiciar estos juegos en áreas tan diversas como la coordinación motora, la conciencia fonológica, la atención, la memoria, la resolución de problemas, el pensamiento lógico-matemático e incluso la adquisición de habilidades sociales cuando se trata de actividades grupales (Peirce, 2013).

Un ejemplo similar llevado al ámbito educativo sería lo que se conoce como *“gamificación”*, entendida como la búsqueda del aprendizaje mediante actividades o procesos que siguen los principios de diseño propios de los videojuegos con el fin de alcanzar una alta motivación en el usuario (Contreras & Eguia, 2016). Algunas experiencias han evidenciado cómo por medio de esta técnica se logra una mayor implicación del alumnado, haciéndoles partícipes de su proceso de aprendizaje y fomentando el desarrollo de habilidades como la creatividad, la comprensión o el pensamiento crítico, así como mejorando el auto-aprendizaje de los estudiantes al trabajar de forma amena e interactiva (Llamas, Tejada, González & Fernández, 2019; Rodríguez-Oroz, Gómez-Espina, Bravo Pérez & Truyol, 2019). A lo anterior, Pertegal y Lorenzo (2020) añaden la capacidad que muestra la técnica a la hora de reactivar la atención del alumnado,

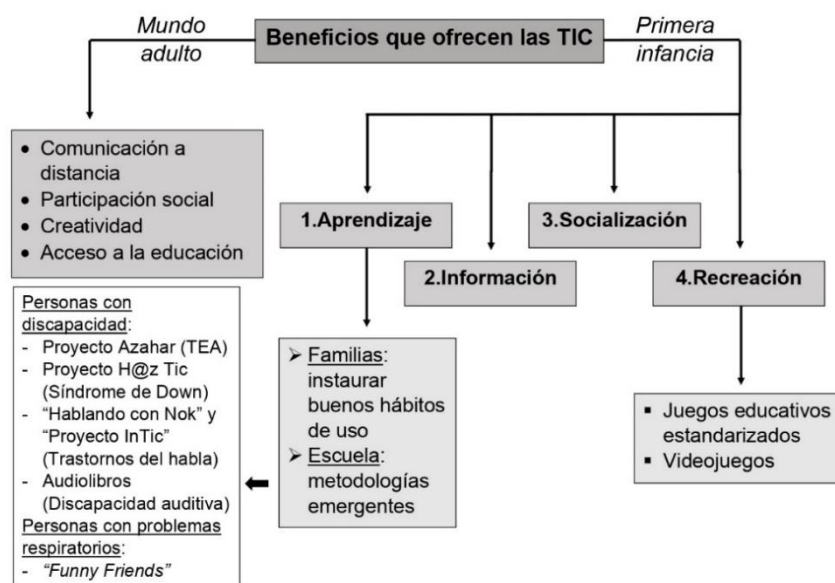
así como la posibilidad -incluso- de realizar la evaluación del mismo por medio de las puntuaciones obtenidas en diferentes aplicaciones previamente diseñadas por el docente.

Por su parte, continuando con el ámbito educativo y concretándolo al segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años), cabe rescatar algunas experiencias (Curto & García, 2019; Reséndiz-Balderas, 2020) en las que el empleo de las TIC resulta favorecedor para el trabajo del conocimiento lógico-matemático, suponiendo estas un impulso para la motivación y la creatividad de los menores por medio del uso de sonidos, movimientos y figuras, así como permitiéndoles contextualizar las experiencias de aula en la realidad.

En última instancia, más allá de los juegos que persiguen un propósito educativo y de su empleo en la educación, existen evidencias de que los usuarios habituales de videojuegos manifiestan cierta mejora en las habilidades visuales (Shawn & Bavelier, 2003). Asimismo, un estudio desarrollado por Latham, Patston y Tippet (2013) constata de qué forma los videojuegos pueden contribuir al incremento de las capacidades cognitivas de aquellos que los emplean con frecuencia. De este modo, se observa el denominado “efecto Flynn”, el cual refleja la mejora año tras año de los resultados al medir el cociente intelectual de cada generación (Turk, 2018). A lo anterior, Roca (2015) añade la posibilidad de que los videojuegos entrenen a los menores en la toma de decisiones, así como que estimulen la lógica y desarrollen una mayor velocidad en los actos reflejos de los más pequeños. Por último, Serna-Rodrigo (2020) señala de qué forma los videojuegos informales -esto es, sin intención educativa- pueden influir positivamente en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, más concretamente en lo relativo a la comprensión lectora y al acercamiento a otro tipo de obras, como novelas o películas.

Considerando lo expuesto, es innegable que el empleo de las TIC por parte de la infancia -siempre y cuando se desarrolle de manera oportuna- puede ofrecer múltiples beneficios a los niños a la hora de aprender, de comunicarse y de divertirse. A continuación, en la figura 2 se recogen los beneficios mencionados anteriormente.

Figura 2. Beneficios que ofrecen las TIC.



Fuente: Elaboración propia.

3.2.2. Impacto negativo de las TIC en la primera infancia

Si previamente se mencionaban los beneficios que conlleva el uso de las TIC, ahora es el momento de recoger los factores de riesgo que pueden vincularse al empleo de las mismas, enfatizando en las principales problemáticas localizadas al respecto.

En primer lugar, los juegos digitales más comúnmente utilizados tienden a fomentar el individualismo en detrimento de las relaciones sociales, así como existe el riesgo de adicción y de impacto de valores negativos (como, por ejemplo, la violencia) que, en ocasiones, transmiten los mismos (Fernández, 2017; Paniagua, 2018). En este caso, lo verdaderamente importante es que las familias conozcan cómo son -en qué consisten, qué valores transmiten y qué información personal solicitan- los juegos que frecuentan los menores y que revisen el número de horas en las que sus hijos están expuestos a ellos (Academia Americana de Pediatría, 2016; OMS, 2019; Roca, 2015; UNICEF, 2017). Asimismo, es importante que no se limiten a controlar y a restringir el empleo de los juegos que impacten negativamente en los más pequeños, sino que sean capaces de plantear otras alternativas -como, por ejemplo, los juegos educativos a los que se aludía previamente- para el desarrollo de un ocio saludable por parte de los menores.

Por otro lado, dentro del estudio desarrollado por GAD3 (2018) se menciona el concepto de “niños Amazon”, con el cual se alude a la generación de niños familiarizados con la inmediatez de respuesta a sus necesidades. Es de esta forma como está desapareciendo el valor de la espera. Según las palabras de L’Ecuyer (2017), sobreestimar a los menores -ofreciéndoles respuestas inmediatas e incluso tratando de anticiparse a sus necesidades- anula su capacidad de ilusionarse y de asombrarse, esto es, les arrebató la posibilidad de motivarse por sí mismos. En este sentido, e inmersos en una sociedad en la que predomina la fugacidad y la inminencia, resulta conveniente que los padres sean capaces de ralentizar -en la medida de lo posible- el ritmo de vida de los niños. Esto no implica dejar de responder a sus necesidades, pero sí conlleva valorar el grado de inmediatez que pueden requerir las mismas. A partir de ahí, es determinante que los progenitores sean capaces de aportar la tranquilidad necesaria para que los menores puedan huir de la celeridad y comiencen a disfrutar plenamente de las actividades, sin prisas ni apremio por finalizarlas.

Finalmente, el hecho de permanecer un elevado número de horas frente a las pantallas se asocia con un mayor consumo de alimentos poco saludables, así como con una menor frecuencia de realización de ejercicio físico en los tiempos de ocio, síntomas directos de la obesidad infantil (Díaz & Aladro, 2016; Paniagua, 2018). Para prevenir estos trastornos, la actividad física y el ejercicio físico son considerados garantes de mejora de la calidad de vida de los más pequeños, previniendo la aparición de enfermedades y mitigando el efecto de aquellas que son crónicas (Álvarez-Pitti et al. 2020). En este sentido, la OMS (2019) establece una serie de recomendaciones acerca de los tiempos de actividad física y sueño recomendados para los menores en función de sus edades, las cuales quedan reflejadas a continuación en la tabla 1. Lo anterior implica consecuentemente una restricción necesaria del uso de las TIC, trasladándolas -además- únicamente a las áreas del hogar que compartan todos los miembros de la familia, con el fin de que los menores no desarrollen un sentimiento de pertenencia hacia los dispositivos, sino que los perciban como herramientas comunes (Álvarez-Pitti et al. 2020; Roca, 2015).

Tabla 1. Número de horas diarias de actividad física y sueño para los menores.

EDAD	ACTIVIDAD FÍSICA	SUEÑO
Menos de 1 año	Si se mueven: actividad física varias veces al día, sobre todo en forma de juego en el suelo. Si aún no se mueven: al menos 30 minutos en posición boca abajo.	0-3 meses: 14-17 horas 4-11 meses: 12-16 horas
1-2 años	Al menos 180 minutos activos en diferentes niveles de intensidad.	11-14 horas, incluyendo siestas.
3-4 años	Al menos 180 minutos activos en diferentes niveles de intensidad, de los cuales 60 minutos han de ser moderados-intensos.	10-13 horas, pudiendo incluir una siesta.
5-17 años	Al menos 60 minutos diarios de actividad intensa, incluyendo actividades para fortalecer los músculos y los huesos tres veces por semana.	-

Fuente: Organización Mundial de la Salud (2019)

En lo que respecta a la adicción a las TIC, el empleo de las mismas no supone un problema en sí mismo, sino que lo hace cuando el uso llega a considerarse excesivo. Sin embargo, en este punto surge la controversia de identificar en qué momento la utilización de las mismas puede comenzar a entenderse como tal. En este sentido, Labrador, Requesens y Helguera (2015) establecen que esta barrera se supera en el momento en que se compromete la vida cotidiana del niño, aislándose y cesando en la realización de otro tipo de actividades de ocio. A partir de este punto de inflexión, las horas que ocupa esta actividad son cada vez más, quedando restringido el tiempo de sus obligaciones, de sus aficiones y de sus relaciones con los demás (Paniagua, 2018). Este es el punto en el que podría considerarse que el uso de las tecnologías por parte del niño es excesivo y comprometido.

Para no llegar al riesgo que supone la adicción, es importante que las familias fijen un horario concreto y responsable de empleo de las TIC, reduciendo las posibilidades de que aparezcan conductas de riesgo asociadas a la utilización de las mismas (Roca, 2015). En esta línea, la OMS (2019) recomienda que los menores de 2 años no sean expuestos a pantallas, así como que el tiempo de uso de las TIC para los niños de 3-4 años no sobrepase 1 hora diaria. A partir de ahí, la Academia Americana de Pediatría (2016) sugiere que el tiempo de empleo a partir de los 6 años sea equilibrado en relación a otras actividades fuera de la tecnología. No obstante, desde UNICEF (2017) se expone que es más importante atender a los contenidos y actividades a las que acceden los menores que remitirse estrictamente al tiempo que ocupan en el uso de las TIC.

Seguidamente, en la tabla 2 se recogen los posibles impactos negativos de las TIC, así como se exponen las propuestas de gestión que pueden utilizar las familias frente a ellos.

Tabla 2. Impacto negativo de las TIC y propuestas de gestión.

Posible impacto negativo de las TIC	Propuesta de gestión por parte de la familia
Juegos digitales: - Fomento del individualismo - Impacto de valores negativos (como, por ejemplo, la violencia) - Riesgo de adicción	Conocimiento de los juegos: - En qué consisten - Qué valores transmiten - Qué información personal solicitan Planteamiento de otras alternativas (por ejemplo: juegos educativos estandarizados).
“Niños Amazon”: menores familiarizados con la inmediatez, e incluso anticipación, de respuesta a sus necesidades.	- Valorar el grado de inmediatez que requieren sus necesidades. - Ralentizar el ritmo de vida de los menores: que disfruten de cada actividad sin celeridad.
↑ horas frente a las pantallas ↑ consumo de alimentos poco saludables ↓ horas de realización de ejercicio físico ↓↓↓ ↑ tasas de obesidad infantil	- Actividad física diaria según la edad. - Restringir el uso de las TIC a áreas del hogar compartidas por la familia.
Uso abusivo de las TIC: ↑ horas de uso de las TIC ↓↓↓ ↓ realización de otras actividades de ocio ↓ tiempo dedicado a las obligaciones ↓ horas para la satisfacción de necesidades fisiológicas básicas	- Fijar un horario concreto y responsable de uso de las TIC: Edad de los menores ↓↓↓ Horas frente a las pantallas - Atender a los contenidos y actividades a los que acceden los menores.

Fuente: Elaboración propia.

Entre las causas que pueden conllevar un empleo excesivo de las TIC, cabe destacar una que resulta en muchos casos determinante: la exposición de los niños a las TIC por parte de los padres por comodidad. En la investigación desarrollada por Chaudron, Di Gioia y Gemo (2018) se observa cómo las familias recurren a las TIC cuando necesitan “tiempo para ellos” o en situaciones en las que pretenden mantener a los niños tranquilos, sobre todo estando fuera de casa. Takeuchi (2011) denomina a lo anterior “*pass-back effect*”, refiriéndose a la exposición de los niños a las TIC en los momentos en los que los padres están ocupados y no pueden atender a los más pequeños. No obstante, también hay casos en los que las familias, aun disponiendo de tiempo suficiente para compartir con los menores, utilizan las TIC como herramienta de distracción y de recreo (Llull, 2010). Su empleo con estos fines no materializa la posibilidad que se mencionaba previamente de educar a los niños en el manejo eficiente de las mismas durante la primera infancia, sino que se sitúa como un mero recurso de entretenimiento cómodo y sencillo (Cánovas, García, Oliaga & Aboy, 2014).

Teniendo en cuenta lo anterior, toma especial relevancia optimizar el uso de las TIC, anticipando los factores de riesgo que pueden asociarse a su empleo y tratando de minimizar el impacto negativo que estos pueden conllevar. En este contexto, el papel de las familias es determinante.

3.2.3. Usos más frecuentes de las TIC en la primera infancia

Dentro del amplio abanico de dispositivos que engloban las TIC, el uso preferente de unos u otros varía en función de los sujetos y de la edad de los mismos. No obstante, es cierto que se pueden apreciar unas tendencias generales que se evidencian en la mayor parte de los casos.

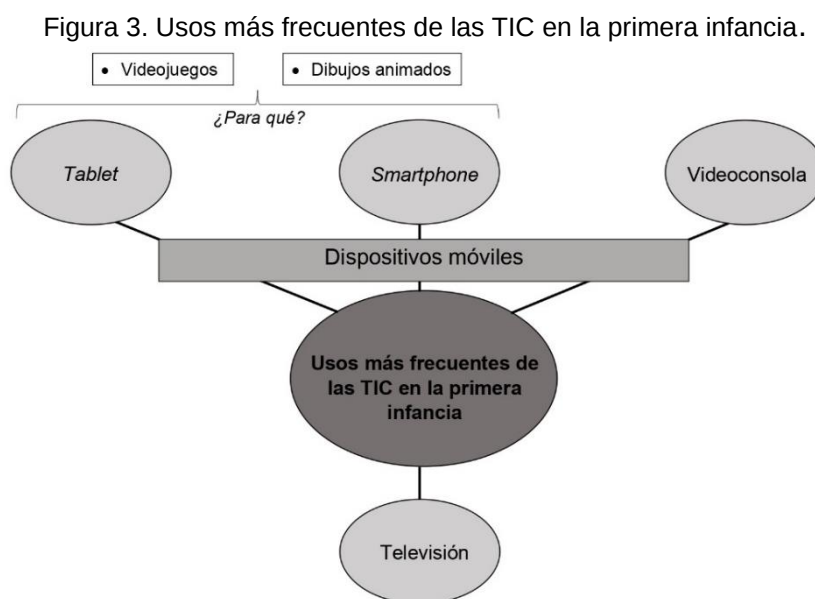
De esta forma, el estudio realizado por Fernández (2017) expone que algo más de dos tercios de las familias afirman que la *tablet* es el dispositivo preferido de los niños, seguida del *smartphone* (23%) y de las videoconsolas (10%). En la misma línea, un informe del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (2016) y una investigación desarrollada por Chaudron, Di Gioia y Gemo (2018) muestran cómo la *tablet* es el dispositivo por el que se decantan -en su mayoría- los niños menores de 8 años debido al tamaño de sus pantallas, a su portabilidad y a su multifuncionalidad. No obstante, Martínez, Catalina y López (2019) alegan que el uso de los *smartphones* -debido a su facilidad de acceso y a su comodidad a la hora de ser transportados- se está incrementando en la actualidad, viéndose reflejado este aumento tanto en los adolescentes que los poseen como en los más pequeños que acceden a los dispositivos de sus familias. De acuerdo con la investigación anterior, es sabido que el *smartphone* -por sus características- es el dispositivo al que recurren más frecuentemente los progenitores durante los tiempos de espera o cuando necesitan tiempo para ellos mismos (INTEF, 2016). Asimismo, el informe de Garmendia, Jiménez, Casado y Mascheroni (2016) presenta evidencias al respecto, certificando cómo los *smartphones* son los dispositivos más empleados diariamente entre los menores a partir de los 12 años, con tendencias a aumentar igualmente en edades más tempranas. Finalmente, la investigación desarrollada por Pérez (2018) constata los datos anteriores, reflejando cómo un 97% de los niños de 11-12 años acceden a Internet con sus *smartphones*.

Por su parte, inmersos en la utilización de los dispositivos móviles -más concretamente de las *tablets* y de los *smartphones*- los usos preferentes de los mismos se materializan normalmente en aplicaciones de juegos y de dibujos animados infantiles (Cánovas, García, Oliaga & Aboy, 2014; Chaudron, Di Gioia & Gemo, 2018). Esta afirmación queda constatada en una investigación desarrollada por Carrillo (2015), de la cual se deriva que los menores de 5-6 años entienden las TIC como dispositivos cuya funcionalidad se restringe casi exclusivamente al juego, primando el empleo del mismo por encima de otros fines de entretenimiento. No obstante, el informe del INTEF (2016) establece que algunos menores de 8 años también muestran interés por emplear las TIC con la finalidad de producir contenido (como, por ejemplo: dibujos, fotografías o vídeos), a pesar de que la intención de uso preferente por parte de los mismos sea la de jugar o ver dibujos animados. La realidad es que la adscripción única de los juegos a las videoconsolas se ha diluido en el tiempo, quedando vinculados en la actualidad de forma habitual con los dispositivos mencionados anteriormente (Soto, De Miguel & Pérez, 2018).

Finalmente, no se debe olvidar el uso de la televisión, a pesar de que la misma parezca haber quedado relegada a un segundo plano tras la aparición de nuevos dispositivos. En este sentido, los resultados de la investigación de GAD3 (2018) alertan de un riesgo en relación al uso de la misma: hay familias que -al no tratarse de un dispositivo con conexión a Internet- no la consideran dentro de las TIC, de modo que apenas restringen y controlan su uso. De este modo, se constata cómo la televisión es la pantalla a la que más tiempo dedican los menores a lo largo de la semana y durante los fines de semana, destacando un incremento aún mayor de las cifras en los segundos. Asimismo, en esta investigación se observa el aumento de esta cifra a medida que la edad de los niños disminuye, quedando latente cómo un 74% de los menores de 0-5 años dedican más de 1 hora diaria a la televisión. Los resultados de la investigación de Feijóo (2015) coinciden con lo anterior, afirmando que las horas de uso de la televisión superan al tiempo de empleo de los videojuegos y del ordenador. Finalmente, el estudio desarrollado por Chaudron, Di Gioia y Gemo (2018) también sitúa a la televisión -junto a la *tablet*- como el dispositivo preferido para

los menores de 8 años. En respuesta a lo expuesto, es importante que se regule su uso en el tiempo, así como se atienda a los contenidos que se emiten en la misma y a la localización que toma dentro de la casa, considerando la importancia que esta puede tomar en el tiempo libre de los más pequeños (Paniagua, 2018).

A continuación, en la figura 3 quedan representados los principales usos de las TIC por parte de los menores.



Fuente: Elaboración propia.

El hecho de que el análisis haya girado en torno a estos dispositivos no significa que no existan otras TIC -como los ordenadores o los *laptop*- relevantes respecto a la investigación. No obstante, no se consideran tecnologías prioritarias para la misma debido a las características más habituales de sus usuarios.

3.3. El papel de las familias en el ocio de la primera infancia

Como ha quedado reflejado en el análisis anterior, el papel de las familias respecto al ocio de los niños durante su tiempo libre -entendiendo este como el tiempo desligado de la escuela y de las actividades relacionadas con la misma, es decir, situado fuera del horario lectivo (Anić, Roguljić & Švegar, 2017; Gradaílle, Merelas & Garrido, 2011; Llull, 2010)- es prioritario. De este modo, si bien es cierto que desde la presente investigación se aboga por la concesión de

voz a los menores a la hora de decidir a qué quieren dedicar su tiempo libre, los progenitores continúan situándose como responsables últimos en la toma de decisiones al respecto.

Una vez concretado lo anterior, se muestra cuál es el rol de los padres que se configura apropiado en relación a las actividades de ocio que requieren el soporte de las TIC, las cuales han sido reiteradas a lo largo de la revisión bibliográfica previa. Se alude a estas por tratarse de algunas de las actividades promovidas en mayor medida por parte de las familias (Cánovas, García, Oliaga & Aboy, 2014; Chaudro, Di Gioia & Gemo, 2018; Feijóo, 2015; Llull, 2010; Paniagua, 2018; Takeuchi, 2011), a pesar de mencionar esporádicamente otras como el juego, las actividades físicas en relación con el entorno o la lectura. Asimismo, se proponen algunas opciones de ocio alternativo consideradas beneficiosas para los menores.

En primer lugar, en lo que se refiere al papel de los padres en el uso de las TIC, ya se ha mencionado anteriormente la labor fundamental que cubren al respecto. De esta forma, Roca (2015) afirma que es necesario que los adultos muestren “una actitud proactiva de cómo y qué manera las podemos utilizar” (p.49). Asimismo, es importante sensibilizar a las familias de cara al peligro de adicción que supone el uso abusivo de las TIC, así como hacerles conscientes de la necesidad de establecer límites claros y explícitos respecto al uso de las mismas y de favorecerles estrategias y herramientas que les permitan sentirse más competentes respecto a su comprensión y a su empleo (Soto, De Miguel & Pérez, 2018). En relación a la regulación y a las normas, la mayor parte de las familias se muestra a favor del establecimiento de medidas de control de cara al empleo de las TIC, así como contemplan la seguridad y la privacidad de los niños de forma prioritaria (GAD3, 2018; Sivrikova et al., 2020). Sin embargo, en lo que respecta a las competencias mencionadas previamente, es habitual que los adultos creen firmemente que sus hijos son más eficientes en el uso de las TIC que ellos mismos (UNICEF, 2014). Esta creencia proviene de la consideración de los menores como “nativos digitales”, condición originada al haber nacido en una era en la que las TIC no representan algo nuevo, sino que constituyen un estímulo con el que los más pequeños están altamente familiarizados desde su

nacimiento y para el manejo del cual desarrollan una competencia natural (UNICEF, 2018). Sin embargo, a pesar del dominio que tienden a mostrar al respecto, su capacidad de seleccionar información y de prevenir los riesgos de privacidad y de veracidad es muy limitada, siendo este el punto en el que las familias -y también las escuelas- han de actuar (Cánovas, García, Oliaga & Aboy, 2014; Quiroga, Vanegas & Pardo, 2019; Roca, 2015).

En respuesta a lo anterior, es determinante que las familias den prioridad a los juegos en el entorno frente al uso de las TIC, que restrinjan el tiempo diario y semanal de empleo de las mismas y que supervisen el contenido que refleja cada uno de los dispositivos (Academia Americana de Pediatría, 2016; OMS, 2019; Roca, 2015; UNICEF, 2017). Asimismo, es prioritario que los padres revisen el modelo de empleo de las mismas que están ofreciendo a los niños (Fernández, 2017). En este sentido, en los resultados de la investigación desarrollada por GAD3 (2018) queda reflejado cómo un tercio de los padres reconocen utilizar las TIC de forma más intensiva que sus hijos, lo cual supone una pugna entre lo que solicitan por medio de las normas reguladoras que establecen y ellos lo que realizan al respecto. De este modo, es imprescindible que las familias traten de hacer converger aquello que exigen y el modelo que ofrecen para ello. De hecho, esta es una de las medidas que plantea UNICEF (2017): “ofrecer a los niños un buen modelo de uso digital” (p.33).

Más allá de las prácticas anteriores, es aconsejable que los padres eviten eclipsar el tiempo libre de sus hijos con la realización de excesivas actividades programadas, permitiéndoles disponer de tiempos vacíos -tiempos “para el aburrimiento”- constituyéndose estos momentos como grandes potenciadores de la creatividad, de la experimentación y de la fantasía (L’Ecuyer, 2017). El primero de los problemas tiende a generarse cuando todos los miembros de la familia están inmersos en el mundo laboral y, por lo tanto, requieren de espacios destinados al ocio infantil, manifestando una intención fundamentalmente asistencial (Varela, Varela & Lorenzo, 2016). Si bien es cierto que estas necesidades han de cubrirse, es importante que se alcance un equilibrio por parte de las familias, encontrando momentos destinados al ocio conjunto y materializándolo en actividades que puedan compartir padres e hijos. Los

beneficios de estas prácticas quedan constatados en la investigación de Navajas (2016), quien alega cómo el hecho de compartir el ocio en familia ofrece momentos de desconexión, facilita la diversión y el disfrute, contribuye al bienestar de sus miembros y favorece la aparición de relaciones afectivas sanas.

En línea con lo anterior, se hablaría de la necesidad de que las familias cumplan con la denominada “educación del ocio”, cuyo objetivo -según Valdemoros, Sanz, Ponce de León y Tierno (2015)- se orienta hacia “la calidad de vida durante su tiempo libre, a través del desarrollo de valores, actitudes, conocimientos y habilidades que insistan en los modos de socializarse” (p.192). Una opción serían las escapadas a la naturaleza en familia, recogidas en el estudio desarrollado por GAD3 (2018), las cuales constituyen una posibilidad de ocio alternativo que responde a los intereses y a las necesidades de la infancia, así como supone una oportunidad de compartir el tiempo libre con los menores. Otra opción igualmente válida e interesante es recogida por Valdemoros, Sanz, Ponce de León y Tierno (2015), quienes apuestan por la realización de actividades culturales durante los tiempos de ocio en familia. Por su parte, Lozano (2016) habla de la idoneidad del juego como actividad de ocio para la infancia. De este modo, expone el valor que tiene en cuatro dimensiones diferentes del niño: a nivel social y relacional, a nivel educativo, a nivel emocional y a nivel físico. Finalmente, Maroñas, Martínez y Varela-Garrote (2018) plantean la posibilidad de orientar el uso del tiempo libre en familia hacia el desarrollo de actividades físico-deportivas o la asistencia a espectáculos de esta índole.

Del discurso anterior se desprende la indudable importancia del papel que juegan las familias en los usos del tiempo de ocio en la infancia. De esta forma, es interesante que tomen conciencia de este hecho con el fin de que la toma de decisiones que lleven a cabo se equipare a las necesidades de los más pequeños. En esta línea, la propuesta de actividades de ocio alternativo no recoge todas las posibilidades existentes. No obstante, se han querido dejar latentes algunas opciones expuestas en investigaciones previas (actividades en contacto con la naturaleza, actividades culturales, juego y actividades físico-deportivas y asistencia a espectáculos relacionados con las mismas), cuya valía ha sido evidenciada a lo largo de las mismas.

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

4.1. Objetivos generales

- Identificar las características de las actividades de ocio promovidas por las familias durante el tiempo libre de los menores de 3-6 años en una localidad de Cantabria.
- Analizar el impacto de las TIC en las actividades de ocio promovidas por las familias durante el tiempo libre de los menores de 3-6 años en una localidad de Cantabria.

4.2. Objetivos específicos e hipótesis

A continuación, se establecen los objetivos específicos que derivan de los objetivos generales expuestos anteriormente. Asimismo, se plantean -cuando es posible- las hipótesis que se desprenden de cada objetivo específico.

En relación al primer objetivo general, se establecen los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1. Registrar las horas diarias de las que disponen los menores para dedicarse a actividades de ocio, tanto entre semana como durante los fines de semana.

Objetivo 2. Determinar las horas diarias de las que disponen las familias para compartir con los menores en sus actividades de ocio, tanto entre semana como durante los fines de semana.

Objetivo 3. Conocer qué tipo de actividades de ocio son promovidas en mayor medida por las familias durante el tiempo libre de los menores.

Hipótesis 1. Las familias promueven frecuentemente el desarrollo de actividades que emplean las TIC como soporte durante el tiempo libre de los menores (Cánovas, García, Oliaga & Aboy, 2014; Chaudro, Di Gioia & Gemo, 2018; Feijóo, 2015; Llull, 2010; Paniagua, 2018; Takeuchi, 2011).

Hipótesis 2. Las familias promueven habitualmente la realización de actividades en relación con el entorno durante el tiempo libre de los menores (GAD3, 2018).

Objetivo 4. Identificar la finalidad con la que las familias promueven unas u otras actividades de ocio durante el tiempo libre de los menores.

Hipótesis 3. Las familias promueven la realización de actividades de ocio con la intención principal de que los niños estén custodiados durante su tiempo libre (García, 2017; Varela, Varela & Lorenzo, 2016).

Objetivo 5. Reconocer la influencia de los ingresos económicos en las actividades de ocio promovidas por los progenitores durante el tiempo libre de los menores.

Hipótesis 4. Los menores de familias en situaciones más precarias ven limitado el acceso a algunas actividades de ocio respecto a los niños de familias con un nivel socioeconómico medio-alto (CEPAL & UNICEF, 2016; Flores, Regina & Osman, 2017; Machado, Martín & Grinberg, 2016; Prados & Muñoz, 2017; Rodríguez, 2020).

Por su parte, respecto al segundo objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 6. Registrar las horas de uso diarias de las TIC por parte de los menores, tanto entre semana como durante los fines de semana.

Hipótesis 5. Las horas de uso diarias de las TIC aumentan a medida que la edad de los niños es mayor (Fernández, 2017; INE, 2019; Labrador, Requesens & Helguera, 2015).

Objetivo 7. Determinar las horas diarias que las familias comparten con los menores en el uso de las TIC, tanto entre semana como durante los fines de semana.

Objetivo 8. Identificar la edad a la que los menores entran en contacto con las TIC durante su tiempo libre.

Hipótesis 6. Los menores entran frecuentemente en contacto con las TIC antes de los tres años de edad (Cánovas, García, Oliaga & Aboy, 2014; Chaudron, Di Gioia & Gemo, 2018; Roca, 2015; Sivrikova et al., 2020).

Objetivo 9. Determinar cuáles son los dispositivos que utilizan los menores con mayor frecuencia dentro de las TIC durante su tiempo libre.

Hipótesis 7. El *smartphone* es el dispositivo empleado con mayor frecuencia por los menores dentro de las TIC (Garmendia, Jiménez, Casado & Mascheroni, 2016; INTEF, 2016; Martínez, Catalina & López, 2019; Pérez, 2018).

Objetivo 10. Reconocer la finalidad de uso de las TIC por parte de los menores durante su tiempo libre.

Hipótesis 8. Un uso frecuente de las TIC por parte de los menores es el juego (Cánovas, García, Oliaga & Aboy, 2014; Carrillo, 2015; Chaudron, Di Gioia & Gemo, 2018; INTEF, 2016).

Hipótesis 9. Un uso frecuente de las TIC por parte de los menores es la visualización de dibujos animados (Cánovas, García, Oliaga & Aboy, 2014; Chaudron, Di Gioia & Gemo, 2018; INTEF, 2016).

Objetivo 11. Identificar la intención con la que la familia promueve el empleo de las TIC durante su tiempo libre.

Hipótesis 10. Las familias recurren al uso de las TIC por parte de los menores durante su tiempo libre por comodidad (Cánovas, García, Oliaga & Aboy, 2014; Chaudron, Di Gioia & Gemo, 2018; Llull, 2010; Takeuchi, 2011).

Objetivo 12. Conocer la influencia de los ingresos económicos en el impacto de las TIC en las actividades de ocio promovidas por los progenitores durante el tiempo libre de los menores.

Hipótesis 11. Los menores de familias con un nivel socioeconómico medio-alto emplean las TIC con mayor frecuencia que los que se encuentran en familias en situación de mayor precariedad (Ames, 2016; Astullido-Torres, Chévez-Ponce & Oviedo-Vargas, 2020; UNICEF, 2017; UNICEF, 2018).

Hipótesis 12. Los menores de familias con un nivel socioeconómico alto utilizan un mayor número de dispositivos tecnológicos que los que se encuentran en hogares en situaciones más precarias (UNICEF, 2018).

5. METODOLOGÍA

5.1. Tipo de investigación y método

En la presente investigación se opta por un método cuantitativo, desde el cual se pretende alcanzar una explicación del fenómeno analizado con la mayor objetividad posible partiendo de una serie de hipótesis fundamentadas en la revisión teórica previa (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Se trata de una investigación no experimental, ya que se analizan las variables tal y como se manifiestan de forma natural, sin ningún tipo de manipulación (Albert, 2007). Asimismo, se considera una investigación descriptiva, puesto que persigue el propósito de recolectar datos acerca de las variables que constituyen el fenómeno a investigar (Hernández, Fernández & Baptista, 2007). Concretamente, en este estudio se recurre al empleo de un cuestionario dirigido a las familias como principal y única técnica de recogida de información a la hora de extraer los datos a analizar.

5.2. Muestra

En esta investigación han participado 149 familias con niños de entre 3 y 6 años de una localidad de Cantabria a través de la cumplimentación del cuestionario durante los meses de abril y mayo de 2020.

Para seleccionar a los participantes se ha seguido un muestreo no probabilístico de tipo incidental, ya que se trabaja con una muestra cercana elegida intencionalmente por la oportunidad que supone tener acceso a la misma (Sáez, 2017).

En los datos reflejados por las familias que cumplimentaron el cuestionario se observa una muestra feminizada, constituyendo las madres la principal fuente de información de la que se dispone desde la investigación. Por otro lado, más de la mitad de la muestra tiene edades comprendidas entre 31 y 40 años. Respecto a la formación académica de las familias, se percibe la primacía de los estudios superiores, seguida directamente por la Formación Profesional (FP). En cuanto a la situación laboral, más de tres cuartas partes de los progenitores que han respondido al cuestionario son actualmente empleados. Por su parte, se observa

cómo la estructura de las familias que constituyen la muestra es -en su mayoría- nuclear. Finalmente, los ingresos económicos netos de la unidad familiar oscilan habitualmente entre los 2101 y los 2800 euros, destacando una mayor diversidad de respuestas en torno a esta variable. En la tabla 3 se recogen las características previamente descritas.

Tabla 3. Datos identificativos de las familias.

VARIABLE	PORCENTAJE
Edad	
De 20 a 30 años	6.04
De 31 a 40 años	64.43
Más de 40 años	29.53
Sexo	
Hombre	11.41
Mujer	87.25
Otro	1.34
Nivel de estudios	
Superiores	57.72
FP	25.50
Secundarios	14.09
Primarios y sin estudios	2.68
Situación laboral	
Empleado	79.87
Desempleado	16.11
Jubilado / Pensionista	1.34
Estudiante	2.68
Estructura familiar	
Nuclear	89.26
Monoparental	6.04
Homoparental	.67
Familia adoptiva	.67
Familia reconstituida	2.01
Familia extensa	1.34
Ingresos económicos netos mensuales de la unidad familiar	
Menos de 707,7 euros	2.68
Entre 707,8 y 1400 euros	12.75
Entre 1401 y 2100 euros	25.50
Entre 2101 y 2800 euros	34.23
Más de 2800 euros	24.83

Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, los datos que se desprenden de la información que los progenitores aportan sobre sus hijos quedan reflejados en la tabla 4.

Tabla 4. Datos de los hijos de los progenitores.

Variable	N	Porcentaje	Variable	N	Porcentaje	Variable	N	Porcentaje
Hijo 1			Hijo 2			Hijo 3		
Sexo	148		Sexo	34		Sexo	1	
Niño		59.46	Niño		47.06			
Niña		40.54	Niña		52.94	Niña		100.00
Edad	147		Edad	34		Edad	1	
3 años		20.41	3 años		64.71			
4 años		21.09	4 años		20.59			
5 años		25.85	5 años		8.82			
6 años		32.65	6 años		5.88	6 años		100.00

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se percibe cómo 34 de las 148 familias que aportan información sobre sus hijos al cumplimentar el cuestionario tienen un segundo hijo con edad comprendida entre 3 y 6 años, así como únicamente 1 tiene un tercer hijo que cumpla dicha premisa. De este modo, se trabaja con datos de un total de 183 menores.

En lo que respecta al sexo de los niños, se observa cómo en el caso del primer hijo, el porcentaje de niños es superior al de niñas. Sin embargo, la tendencia se opone con el segundo hijo, en el que el porcentaje de niñas se sitúa ligeramente por encima del porcentaje de niños. Finalmente, el único caso del que se dispone para el tercer hijo se trata de una niña.

En relación con la edad de los menores, en el caso del primer hijo se percibe cómo el porcentaje de niños aumenta levemente a la vez que lo hace la edad del menor, teniendo 3 años los más pequeños y 6 años los más mayores. Por su parte, al igual que ocurriría con el sexo, la tendencia se desarrolla a la inversa en el caso del segundo hijo, donde el porcentaje de niños aumenta -en esta ocasión, en mayor proporción- a medida que la edad de los mismos disminuye. Por último, el caso que representa un tercer hijo tiene 6 años.

5.3. Instrumento

Se presenta un cuestionario diseñado *ad hoc* cuya finalidad es recabar información sobre las características de las actividades de ocio promovidas por las familias, así como el impacto de las TIC en las mismas de los menores de 3-6 años. Está disponible en la siguiente dirección web: <https://forms.gle/zGJm4MtDCwLCro6Z8>

Con la revisión bibliográfica desarrollada se constata la existencia de otros cuestionarios y encuestas relacionados con la temática (Busto, Amigo, Herrero & Fernández, 2006; Fernández, 2017; Fraguera, Lorenzo & Varela, 2011; Gradaílle, Merelas & Garrido, 2011; Instituto de la Juventud, 2014), pero se descarta la posibilidad de que alguno de ellos pueda alcanzar íntegramente los objetivos que se persiguen. Por esta razón, se ha diseñado un cuestionario original para recoger la información aportada por la muestra.

De cara a la elaboración del instrumento se han seguido varios pasos. En primer lugar, se ha realizado una amplia revisión bibliográfica con la intención de definir detalladamente los conceptos sobre los que se investiga. En segundo lugar, se han concretado las variables que se desean medir dentro del concepto trabajado. En tercer lugar, se ha desarrollado una búsqueda de instrumentos existentes relacionados con la temática a estudiar. En cuarto lugar, se ha configurado un cuestionario inicial con el que se pretende recabar la información relacionada con las variables seleccionadas previamente. En quinto lugar, se ha consultado a tres jueces expertos en la temática sobre la pertinencia y la idoneidad del instrumento a través de una plantilla de validación de contenido (Ver Anexo 1) elaborada en base a varias investigaciones previas (Aldana, Caraballo & Babativa, 2016; Briceño & Romero, 2012; Cabero et al., 2009; García & Cabero, 2011; Salcines, 2015). Finalmente, en sexto lugar, se han analizado las sugerencias aportadas por los profesionales expertos y se ha confeccionado una segunda versión del cuestionario, la cual ha sido remitida a la muestra seleccionada.

El cuestionario resultante se divide en nueve bloques: un primer bloque de datos identificativos (8 ítems) fundamentado parcialmente en investigaciones previas (Fernández, 2017; Fraguera, Lorenzo & Varela, 2011; Margolles & Donate, 2011); un segundo bloque que cuantifica el tiempo de ocio de los menores (4 ítems) que se apoya puntualmente en la investigación de Fernández (2017); un tercer bloque relacionado con la tipología de las actividades de ocio desarrolladas por los mismos (6 ítems); un cuarto bloque relativo a la finalidad de dichas actividades (4 ítems); un quinto bloque que alude al tiempo de uso de las TIC por parte de los niños (4 ítems) elaborado en base a la investigación de Fernández (2017); un sexto bloque que analiza la edad de inicio de los menores en el empleo de las mismas (5 ítems); un séptimo bloque sobre la frecuencia de uso de cada dispositivo tecnológico (5 ítems); un octavo bloque relacionado con la finalidad de uso de las TIC por parte de los más pequeños (4 ítems); y, finalmente, un noveno bloque acerca de la intención con la que las familias promueven la utilización de las mismas (5 ítems). Por tanto, el instrumento consta de 45 ítems.

Los bloques A, B, E y F se componen de preguntas cerradas, las cuales han de ser cumplimentadas seleccionando la opción que se considere pertinente. Por su parte, los bloques C, D, G, H e I se valoran siguiendo una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta, siendo 1 nunca y 5 siempre. Finalmente, toma lugar una cuestión abierta con la intención de posibilitar que el participante -en caso de que así lo desee- aporte cualquier comentario o sugerencia acerca de la temática sobre la que se investiga, así como sobre el instrumento que se emplea para ello.

Para conocer la validez interna del cuestionario se ha realizado un análisis de fiabilidad mediante la prueba Alfa de Cronbach, evaluando el cuestionario global tras eliminar los ítems identificativos. El resultado certifica una fiabilidad adecuada de la herramienta, con un valor α de .77.

5.4. Análisis de datos

Una vez recogidos los datos, estos han sido analizados a través del programa PSPP para dar respuesta a los objetivos e hipótesis planteados previamente.

Por un lado, se han desarrollado análisis descriptivos y de frecuencias, evaluando los datos recogidos en cada bloque para responder a los objetivos relacionados con los mismos. En aquellos casos en los que aparecen hipótesis asociadas, se ha probado la significación con la finalidad de verificar o rechazar su validez. Por su parte, en lo relativo a los objetivos 5 y 12, los cuales relacionan una variable independiente (“Ingresos económicos netos mensuales de la unidad familiar”) con diferentes variables dependientes, se han llevado a cabo tablas cruzadas con el fin de analizar de qué forma puede influir la primera.

Con la intención de conocer el tipo de análisis a realizar en cada caso, se ha probado la normalidad de la muestra para todas las variables dependientes a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov. Atendiendo a los datos resultantes, se observa que en la totalidad de los casos ($p = .000$), lo que indica que incumple el criterio de normalidad. Por este motivo, los análisis realizados han sido no paramétricos. A partir de lo anterior, se han puesto en práctica las pruebas correspondientes en cada situación para comprobar si existen diferencias significativas relativas a los diferentes ítems a probar.

6. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos con la intención de dar respuesta a los objetivos e hipótesis planteados previamente.

6.1. Tiempo de ocio de los menores en solitario y en familia

En relación con los ítems B.1, B.2, B.3 y B.4, relativos al número de horas diarias de ocio del que disponen los menores, se extraen los datos descriptivos que se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. Tiempo de ocio de los menores.

	N	Media	Desviación típica
Número de horas diarias de actividades de ocio en solitario entre semana.	149	3.66	.80
Número de horas diarias de actividades de ocio en solitario durante los fines de semana.	149	4.27	.82
Número de horas diarias de actividades de ocio en familia entre semana.	149	3.34	.91
Número de horas diarias de actividades de ocio en familia durante los fines de semana.	149	3.97	.83

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo la tabla anterior, se observa cómo todos los valores medios son superiores al punto medio de la escala, 3 (escala de 1 a 5, siendo 1: Ninguna, 2: Menos de una, 3: De una a tres, 4: De tres a seis y 5: Más de seis). No obstante, cabe destacar cómo las puntuaciones más altas se localizan durante los fines de semana, ya sea en solitario ($M = 4.27$, $d.t. = .82$) o con los progenitores ($M = 3.97$, $d.t. = .83$). Por el contrario, la puntuación inferior se localiza en el tiempo de ocio compartido con la familia entre semana ($M = 3.34$, $d.t. = .91$).

Finalmente, con la intención de conocer la situación general de los menores al respecto, se ha creado la variable “Tiempo de ocio”, la cual agrupa los cuatro ítems. Los datos descriptivos relativos a dicha variable se recogen en la tabla 6.

Tabla 6. Descriptivos de la variable “Tiempo de ocio”.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Tiempo de ocio	149	2.25	5.00	3.81	.67

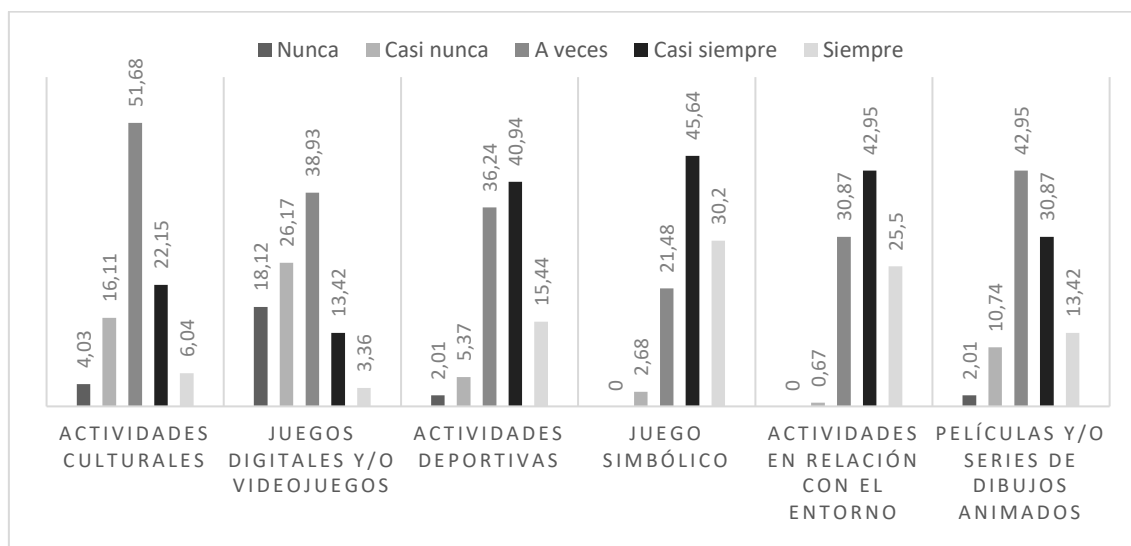
Fuente: Elaboración propia.

Se observa, así, que la puntuación media es superior al punto medio de la escala (3), quedando reflejado cómo el número medio de horas diarias que dedican los menores al tiempo de ocio, independientemente de los demás condicionantes, se sitúa alrededor de las 3 horas.

6.2. Tipología de las actividades de ocio de los menores

Continuando con los ítems C.1, C.2, C.3, C.4, C.5 y C.6, los cuales abordan el tipo de actividades de ocio promovidas por las familias para los menores, los porcentajes obtenidos quedan representados en la gráfica 1.

Gráfica 1. Tipología de las actividades de ocio.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos, y siguiendo una escala cuyo punto medio es 3 (escala de 1 a 5, siendo 1: Nunca y 5: Siempre), se percibe cómo la puntuación media de todos los valores es superior a este, a excepción de “Juegos digitales y/o videojuegos” ($M = 2.58$, $d.t. = 1.04$). La tipología de actividad con mayor puntuación es “Juego simbólico” ($M = 4.03$, $d.t. = .79$), seguida directamente por “Actividades en relación con el entorno” ($M = 3.93$, $d.t. = .77$). En general, la mayor parte de las puntuaciones se concentran en torno a los valores 3 y 4.

Con la intención de probar la hipótesis 1, se han creado dos variables. Por un lado, las tipologías “Juegos digitales y/o videojuegos” y “Películas y/o series de dibujos animados” se agrupan en una variable denominada “Actividades que emplean las TIC como soporte”. Sus datos descriptivos aparecen en la tabla 7.

Tabla 7. Descriptivos de la variable “Actividades que emplean las TIC como soporte”.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Actividades que emplean las TIC como soporte	149	1.00	5.00	3.00	.79

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, las tipologías “Actividades culturales”, “Actividades deportivas”, “Juego simbólico” y “Actividades en relación con el entorno” se agrupan en otra variable denominada “Actividades que no emplean las TIC como soporte”, cuyos datos se recogen en la tabla 8.

Tabla 8. Descriptivos de la variable “Actividades que no emplean las TIC como soporte”.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Actividades que no emplean las TIC como soporte	149	2.25	5.00	3.67	.53

Fuente: Elaboración propia.

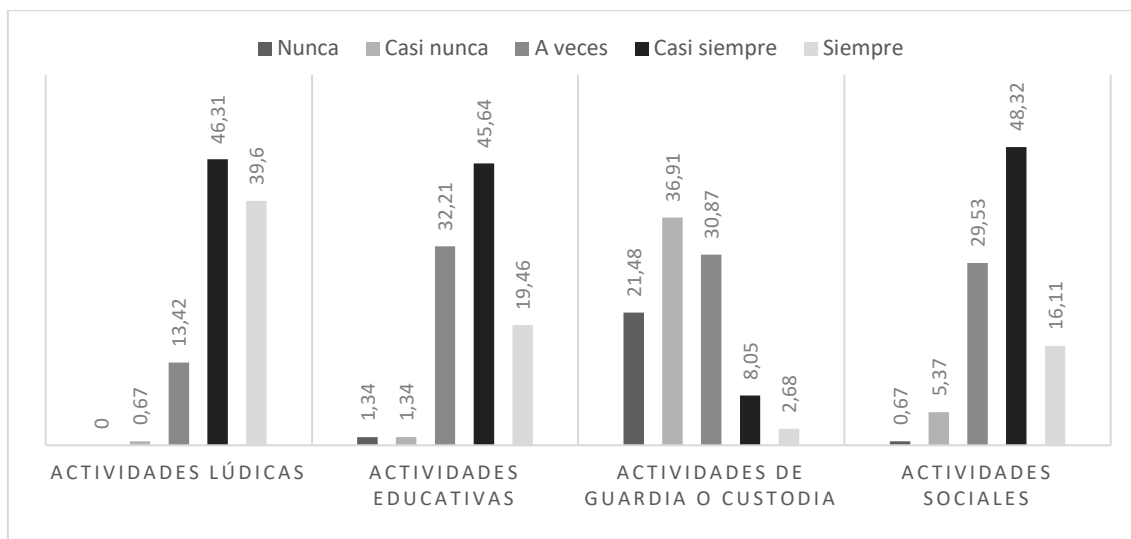
Una vez obtenidas ambas puntuaciones, se observa que el valor medio de “Actividades que no emplean las TIC como soporte” ($M = 3.67$, $d.t. = .53$) es superior al valor medio de “Actividades que emplean las TIC como soporte” ($M = 3.00$, $d.t. = .79$), lo que evidencia que las primeras actividades se realizan con mayor frecuencia. A partir de ahí, con la intención de conocer si existen diferencias significativas entre ambas, se desarrolla la prueba Wilcoxon. Los resultados obtenidos ($N = 149$, $z = -7.17$, $p = .000$) constatan que la frecuencia con la que los niños realizan actividades que no emplean las TIC como soporte es significativamente superior a la frecuencia con la que desarrollan actividades que requieren de su uso. Por este motivo, la hipótesis 1 queda rechazada.

Por otro lado, con la finalidad de probar la hipótesis 2, relativa a “Actividades en relación con el entorno”, se ha desarrollado la prueba Friedman para identificar si existen diferencias significativas en la frecuencia de realización de las diferentes tipologías de actividades. El resultado de la misma ($\chi^2 = 208.48$, $N = 149$, $p < .000$) advierte la existencia de significación entre las seis tipologías, por lo que se desea conocer entre cuáles de ellas se manifiesta. Para ello se lleva a cabo la prueba Wilcoxon, probando si existen diferencias significativas entre “Actividades en relación con el entorno” y las demás tipologías. Los datos obtenidos muestran que la frecuencia con la que los menores realizan actividades en relación con el entorno es significativamente superior al resto de las tipologías, con valor de ($p = .000$) en todos los casos, excepto en lo relativo a “Juego simbólico”, en la cual no se advierte una diferencia significativa ($N = 149$, $z = -1.43$, $p = .152$). De este modo, la hipótesis 2 queda parcialmente confirmada.

6.3. Finalidad de las actividades de ocio promovidas por las familias

Una vez recogidas las respuestas a los ítems D.1, D.2, D.3 y D.4, relacionados con la finalidad de las actividades de ocio promovidas por las familias, el porcentaje de estas queda reflejado en la gráfica 2.

Gráfica 2. Finalidad de las actividades de ocio.



Fuente: Elaboración propia.

Analizando la gráfica anterior, se observa gran heterogeneidad en los resultados, especialmente en lo relativo a “Actividades de guardia o custodia” ($M = 2.34$, $d.t. = .99$), que es el único valor que se sitúa por debajo del punto medio de la escala. En contraposición, destaca “Actividades lúdicas” ($M = 4.25$, $d.t. = .71$) con un valor medio relativamente elevado respecto a los demás. Posiciones más neutrales toman “Actividades educativas” ($M = 3.81$, $d.t. = .81$) y “Actividades sociales” ($M = 3.74$, $d.t. = .82$), que representan valores prácticamente parejos.

Con la intención de probar la hipótesis 3, relacionada con “Actividades de guardia o custodia”, se pone en práctica la prueba Friedman para conocer si existen diferencias significativas entre las finalidades con las que los progenitores promueven la realización de las actividades de ocio. El resultado de la misma ($\chi^2 = 253.43$, $N = 149$, $p < .000$) sí muestra la existencia de dichas diferencias. Una vez conocido lo anterior, se desarrolla la prueba Wilcoxon para identificar si la diferencia previamente constatada se pone de manifiesto entre “Actividades de guardia o custodia” y el resto de finalidades. Realizada la prueba, todos los

resultados presentan el valor ($p = .000$), lo que indica que la frecuencia con la que los menores realizan actividades cuya finalidad es permanecer custodiados -teniendo en cuenta los valores medios que reflejan los datos descriptivos- es significativamente inferior a las demás finalidades. Por este motivo, la hipótesis 3 queda rechazada.

6.4. Influencia de los ingresos económicos en las actividades de ocio promovidas por las familias

Continuando con el análisis de resultados, se describe cómo la variable independiente “Ingresos económicos netos mensuales de la unidad familiar” influye en las actividades de ocio de los menores. El análisis se concreta, nuevamente, en dos variables dependientes: el tiempo de ocio (B.1, B.2, B.3 y B.4) y la tipología de las actividades de ocio (C.1, C.2, C.4, C.5 y C.6).

En primer lugar, en lo que respecta al tiempo de ocio, los datos descriptivos que lo relacionan con la variable independiente se presentan en la tabla 9.

Tabla 9. Tiempo de ocio según los ingresos económicos.

	N	Media	Desviación típica
Menos de 707,7 euros	4	3.69	.85
Entre 707,8 y 1400 euros	19	3.92	.71
Entre 1401 y 2100 euros	38	3.62	.79
Entre 2101 y 2800 euros	51	3.85	.61
Más de 2800 euros	37	3.91	.57

Fuente: Elaboración propia.

Analizando los resultados obtenidos, no se observa aparentemente ninguna tendencia que relacione el número de horas de tiempo de ocio y los ingresos económicos familiares, si bien es cierto que el valor medio asociado a la renta más alta ($M = 3.91$, $d.t. = .57$) es superior a la puntuación del grupo con ingresos económicos más bajos ($M = 3.69$, $d.t. = .85$). No obstante, todas las puntuaciones se encuentran por encima del punto medio de la escala (3).

Con la finalidad de probar si aparecen diferencias significativas en alguno de los ítems (B.1, B.2, B.3 y B.4), se ha puesto en práctica la prueba Kruskal-Wallis. Los resultados indican que no existen diferencias significativas, con valores ($p > .05$) en todos los casos. Así, se descarta la posibilidad de que los ingresos económicos influyan significativamente en el tiempo de ocio de los menores.

En segundo lugar, en lo relativo a la tipología de las actividades de ocio promovidas por las familias para los menores, los resultados obtenidos se muestran en la tabla 10.

Tabla 10. Tipología de las actividades de ocio según los ingresos económicos.

	Actividades culturales	Juegos digitales y/o videojuegos	Actividades deportivas	Juego simbólico	Actividades en relación con el entorno	Películas y/o series de dibujos animados
Menos de 707,7 euros						
N	4	4	4	4	4	4
Media	3.50	3.25	4.00	4.25	3.50	3.75
Desviación típica	1.00	1.71	.82	.50	1.29	.96
Entre 707,8 y 1400 euros						
N	19	19	19	19	19	19
Media	3.11	2.21	3.42	4.05	4.21	3.42
Desviación típica	1.10	1.13	.96	.85	.92	1.22
Entre 1401 y 2100 euros						
N	38	38	38	38	38	38
Media	2.79	2.76	3.68	3.95	3.97	3.58
Desviación típica	.74	.97	.81	.77	.64	.95
Entre 2101 y 2800 euros						
N	51	51	51	51	51	51
Media	3.04	2.43	3.61	4.10	3.94	3.31
Desviación típica	.85	.94	.96	.76	.76	.84
Más de 2800 euros						
N	37	37	37	37	37	37
Media	3.46	2.70	3.65	4.00	3.78	3.41
Desviación típica	.84	1.08	.82	.88	.75	.87

Fuente: Elaboración propia.

Se observa cómo las familias con ingresos económicos netos mensuales inferiores a 707,7 euros muestran puntuaciones más elevadas respecto a las demás en todas las tipologías, a excepción de “Actividades en relación con el entorno” ($M = 3.50$, $d.t. = 1.29$). Cabe destacar también cómo la mayor parte de los valores se sitúan por encima del punto medio de la escala (3)

independientemente de los ingresos económicos, salvo en lo relativo a “Juegos digitales y/o videojuegos”, en la que únicamente las familias con ingresos más bajos se sitúan por encima del mismo.

Con la intención de comprobar si existen diferencias significativas en alguna de las tipologías, se ha llevado a cabo la prueba Kruskal-Wallis. Conocidos los resultados, se puede afirmar que solo existen diferencias significativas en lo relativo a “Actividades culturales” ($\chi^2 = 12.210$, $gl = 4$, $p = .016$).

Considerando lo anterior, se ha desarrollado la prueba U de Mann-Whitney con la finalidad de comprobar entre qué niveles de ingresos económicos aparecen las diferencias significativas. De este modo, se ha constatado la existencia de las mismas entre las familias con ingresos económicos netos mensuales de entre 1401 y 2100 euros y las familias con ingresos económicos netos mensuales de más de 2800 euros ($U = 402.500$, $N_1 = 38$, $N_2 = 37$, $p = .000$), siendo las de más de 2800 euros (RP = 46.12) las que promueven la realización de actividades culturales con una frecuencia significativamente superior al primer grupo (RP = 30.09). Por su parte, también se ponen de manifiesto diferencias significativas entre las familias con ingresos económicos netos mensuales de entre 2101 y 2800 euros y las familias con ingresos económicos netos mensuales de más de 2800 euros ($U = 692.000$, $N_1 = 51$, $N_2 = 37$, $p = .020$), siendo -de nuevo- las segundas (RP = 51.30) quienes promueven la realización de actividades culturales con una frecuencia significativamente superior a las familias con ingresos de entre 2101 y 2800 euros (RP = 39.57). Teniendo en cuenta este análisis, la hipótesis 4 queda rechazada, puesto que únicamente aparecen diferencias significativas entre dos de las diez posibles combinaciones probadas y ninguna de ellas apunta a la existencia de las mismas entre las familias con rentas más bajas y las familias con rentas más altas.

6.5. Tiempo de uso de las TIC en solitario y en familia

En lo relativo a los ítems E.1, E.2, E.3 y E.4, referidos al número de hora diarias de empleo de las TIC por parte de los menores, se recogen los datos descriptivos representados en la tabla 11.

Tabla 11. Tiempo de uso de las TIC.

	N	Media	Desviación típica
Número de horas diarias de uso de las TIC en solitario entre semana.	149	2.44	.96
Número de horas diarias de uso de las TIC en solitario durante los fines de semana.	149	2.69	.92
Número de horas diarias de uso de las TIC en familia entre semana.	149	2.12	.87
Número de horas diarias de uso de las TIC en familia durante los fines de semana.	149	2.50	.83

Fuente: Elaboración propia.

Considerando los resultados anteriores, se advierte que todos los valores medios se encuentran por debajo del punto medio de la escala (3). Sin embargo, cabe destacar cómo -al igual que ocurría en el primer punto con el tiempo de ocio- los valores medios más elevados se concentran en los fines de semana, tanto en solitario ($M = 2.69$, $d.t. = .92$) como en compañía de los progenitores ($M = 2.50$, $d.t. = .83$). Asimismo, la puntuación media inferior se localiza igualmente en el tiempo de uso de las TIC compartido con la familia entre semana ($M = 2.12$, $d.t. = .87$).

Finalmente, se ha considerado pertinente agrupar los cuatro ítems en una misma variable denominada “Tiempo de uso de las TIC”. Los datos descriptivos relativos a la misma se muestran en la tabla 12.

Tabla 12. Descriptivos de la variable “Tiempo de uso de las TIC”.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Tiempo de uso de las TIC	149	1.00	5.00	2.44	.73

Fuente: Elaboración propia.

Se interpreta, así, que la puntuación media de la variable es inferior al punto medio de la escala (3), quedando reflejado cómo el número medio de horas diarias que dedican los menores al uso de las TIC oscila alrededor de 1.

A partir de lo anterior, con la intención de probar la hipótesis 5, se pretende conocer si la variable independiente “Edad” influye en el tiempo de uso de las TIC, para lo cual se emplea la variable creada anteriormente. Con la intención de analizar esta relación, se han utilizado los datos relativos a la edad del primer hijo, de manera que se pueda contar con las respuestas de la totalidad de la muestra. En la tabla 13 aparecen reflejados los datos descriptivos que se han extraído.

Tabla 13. Tiempo de uso de las TIC en función de la edad.

	N	Media	Desviación típica
3 años	30	2.32	.78
4 años	31	2.44	.61
5 años	38	2.41	.57
6 años	48	2.53	.87

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos anteriores, se observa que la puntuación más elevada se encuentra en “6 años”, es decir, a mayor edad. A partir de ahí, con la intención de comprobar si existen diferencias significativas en alguno de los ítems (E.1, E.2, E.3 y E.4), se ha llevado a cabo la prueba Kruskal-Wallis. Conocidos los resultados, se puede afirmar que solo existen diferencias significativas en lo relativo a “Número de horas diarias de uso de las TIC durante los fines de semana” ($\chi^2 = 9.096$, $gl = 3$, $p = .028$).

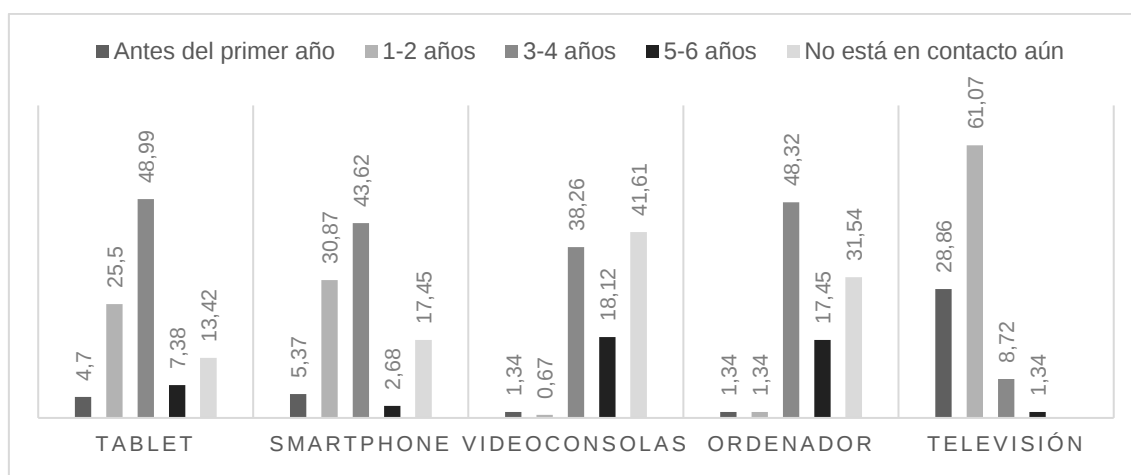
Por último, con la finalidad de comprobar entre qué edades existe una diferencia significativa, se ha desarrollado la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados constatan que existen diferencias significativas en el número de horas de uso de las TIC durante los fines de semana entre los niños de 3 años y los niños de 6 años ($U = 467.500$, $N_1 = 30$, $N_2 = 48$, $p = .006$), siendo los niños de 6 años (RP = 44.76) quienes utilizan las TIC un número de horas significativamente superior a los niños de 3 años (RP = 31.08).

Considerando lo anterior, la hipótesis 5 queda parcialmente confirmada, ya que existen diferencias significativas en lo que respecta a los dos grupos de edad opuestos, a pesar de que únicamente se manifiesten en el uso de las TIC en solitario durante los fines de semana.

6.6. Edad a la que los menores entran en contacto con las TIC

Analizando las respuestas a los ítems F.1, F.2, F.3, F.4 y F.5, relativos a la edad en la que los menores entran en contacto con los diferentes dispositivos tecnológicos, los datos recogidos quedan reflejados en la gráfica 3.

Gráfica 3. Edad de inicio en el uso de las TIC.



Fuente: Elaboración propia.

Los datos anteriores representan el porcentaje de la muestra que entró en contacto con cada uno de los dispositivos dentro las TIC en las edades que se presentan. Si se busca el valor medio más bajo (es decir, el dispositivo con el que se entra en contacto antes) tomando como punto medio 3 (escala del 1 al 5, siendo 1: Antes del primer año, 2: 1-2 años, 3: 3-4 años, 4: 5-6 años y 5: No está en contacto aún) es el ítem “Televisión” ($M = 1.83$, $d.t. = .63$) el que cumple con dicha premisa. Por el contrario, “Videoconsolas” ($M = 3.98$, $d.t. = .98$) refleja el valor medio superior, mientras que los dos dispositivos móviles restantes - “Smartphone” ($M = 2.96$, $d.t. = 1.12$) y “Tablet” ($M = 2.99$, $d.t. = 1.03$)- toman valores muy similares. Finalmente, “Ordenador” ($M = 3.77$, $d.t. = .96$) representa el segundo valor medio más elevado.

A partir de lo anterior, se ha considerado necesario crear una variable que agrupe las edades a las que se entra en contacto con cada uno de los dispositivos, denominándola “Edad a la que los menores entran en contacto con las TIC”. Los datos descriptivos relativos a la misma se representan en la tabla 14.

Tabla 14. Descriptivos de la variable “Edad a la que los menores entran en contacto con las TIC”.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Edad a la que los menores entran en contacto con las TIC	149	1.40	4.80	3.10	.64

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los datos anteriores, se observa que la edad media a la que entran en contacto con las TIC oscila alrededor de los 3-4 años de edad, si bien es cierto que, en el caso de la Televisión, el 89,93% de los progenitores exponen a sus hijos a la misma antes de los 3 años.

Atendiendo a los datos extraídos de esta variable y con la finalidad de probar la hipótesis 6, se desarrolla la prueba Wilcoxon fijando como valor de prueba 3 al ser la mediana de la escala de medida (de 1 a 5), que coincide con el valor de la media. A partir del resultado obtenido ($p = .098$), se puede afirmar que, si bien la puntuación media de la variable se sitúa por encima del valor medio de la escala, no existe una diferencia significativa respecto al mismo. Además, la hipótesis alude a lo contrario, presuponiendo una puntuación media inferior al valor medio de la escala. En respuesta a lo anterior, la hipótesis 6 queda rechazada.

Por su parte, se ha creado una segunda variable que considera únicamente los dispositivos móviles (*“Tablet”*, *“Smartphone”* y *“Videoconsolas”*), denominada *“Edad a la que los menores entran en contacto con los dispositivos móviles”*. A continuación, en la tabla 15 se muestran los datos descriptivos de la misma.

Tabla 15. Descriptivos de la variable *“Edad a la que los menores entran en contacto con los dispositivos móviles”*.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Edad a la que los menores entran en contacto con los dispositivos móviles	149	1.33	5.00	3.31	.78

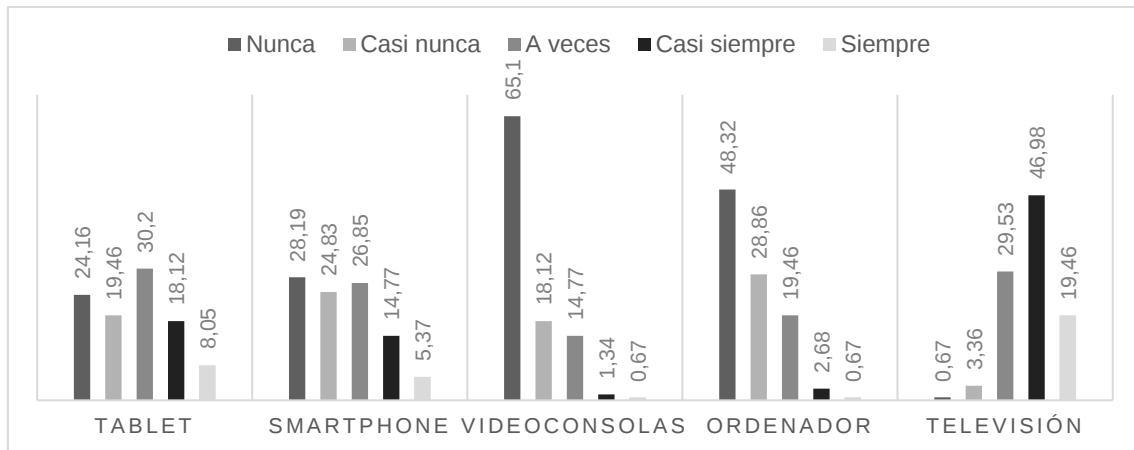
Fuente: Elaboración propia.

Considerando los datos anteriores, se percibe que la edad media a la que las familias exponen a los menores a estos se sitúa levemente por encima de la tendencia general en este caso.

6.7. Dispositivos más utilizados por los menores dentro de las TIC

Fijando la atención en los ítems G.1, G.2, G.3, G.4 y G.5, relacionados con la frecuencia de uso de los diferentes dispositivos dentro de las TIC, se analizan los porcentajes reflejados en la gráfica 4.

Gráfica 4. Dispositivos más utilizados dentro de las TIC.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados anteriores, se percibe que el único ítem que toma un valor medio superior al punto medio de la escala es “Televisión” ($M = 3.81$, $d.t. = .81$), lo cual indica que se trata del dispositivo empleado con mayor frecuencia. En lo que respecta a los dispositivos móviles, “Videoconsolas” ($M = 1.54$, $d.t. = .84$) representa el valor medio más bajo, mientras que “Tablet” ($M = 2.66$, $d.t. = 1.25$) y “Smartphone” ($M = 2.44$, $d.t. = 1.20$) muestran valores superiores -nuevamente muy parejos-, situándose los tres casos por debajo del punto medio de la escala (3). Finalmente, “Ordenador” ($M = 1.79$, $d.t. = .90$) representa el segundo valor medio inferior después de “Videoconsolas”.

Con la intención de probar la hipótesis 7, se lleva a cabo la prueba Friedman para conocer si existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de cada uno de los dispositivos. Una vez desarrollada, el resultado de la misma ($\chi^2 = 292.68$, $N = 149$, $p < .000$) constata la existencia de significación entre ellos.

A partir de lo anterior, se realiza la prueba Wilcoxon para identificar entre cuáles se manifiestan dichas diferencias significativas. Los resultados advierten significación entre todos los dispositivos, tomando valor de ($p = .000$) en la totalidad de los casos, a excepción de la relación entre “Tablet” y “Smartphone” ($N = 149$, $z = -1.97$, $p = .049$) y la relación entre “Videoconsolas” y “Ordenador” ($N = 149$, $z = -3.03$, $p = .002$), a pesar de que muestran igualmente diferencias significativas. Tomando como referencia los valores medios de cada dispositivo, la información anterior constata que el *smartphone* es empleado por los menores

con una frecuencia significativamente superior a las videoconsolas y al ordenador. Sin embargo, tanto la *tablet* como la televisión son utilizadas con una frecuencia significativamente superior al *smartphone*, por lo que la hipótesis 7 queda rechazada. Finalmente, cabe señalar que la televisión es el único dispositivo que se emplea con una frecuencia significativamente superior a todos los demás, por lo que se confirma que es el dispositivo más utilizado por los niños dentro de las TIC.

A continuación, se considera pertinente crear una variable que agrupe los cinco dispositivos tecnológicos, a la cual se denomina “Frecuencia de uso de las TIC”. Los datos descriptivos referentes a la misma se exponen en la tabla 16.

Tabla 16. Descriptivos de la variable “Frecuencia de uso de las TIC”.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Frecuencia de uso de las TIC	149	1.20	5.00	2.45	.62

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los datos, se observa que la puntuación media de la variable se encuentra por debajo del punto medio de la escala (3), por lo que la frecuencia de uso de las TIC entre los menores puede considerarse media – baja.

Por su parte, resulta pertinente crear la variable “Frecuencia de uso de los dispositivos móviles”, referida a los dispositivos “*Tablet*”, “*Smartphone*” y “*Videoconsolas*”, la cual muestra los datos reflejados en la tabla 17.

Tabla 17. Descriptivos de la variable “Frecuencia de uso de los dispositivos móviles”.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Frecuencia de uso de los dispositivos móviles	149	1.00	5.00	2.22	.77

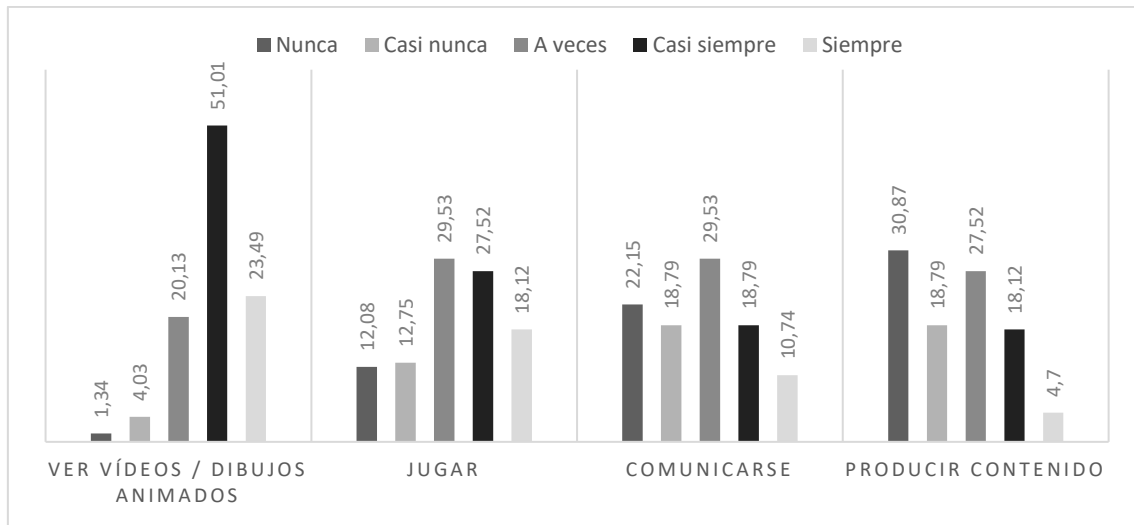
Fuente: Elaboración propia.

Al igual que ocurre con la variable “Frecuencia de uso de las TIC”, la puntuación media se localiza por debajo del punto medio de la escala (3), pero -en este caso- con un valor ligeramente inferior.

6.8. Finalidad de uso de las TIC por parte de los menores

Atendiendo a los ítems H.1, H.2, H.3 y H.4, referidos a la finalidad de uso de las TIC, los datos obtenidos quedan representados en la gráfica 5.

Gráfica 5. Finalidad de uso de las TIC por parte de los menores.



Fuente: Elaboración propia.

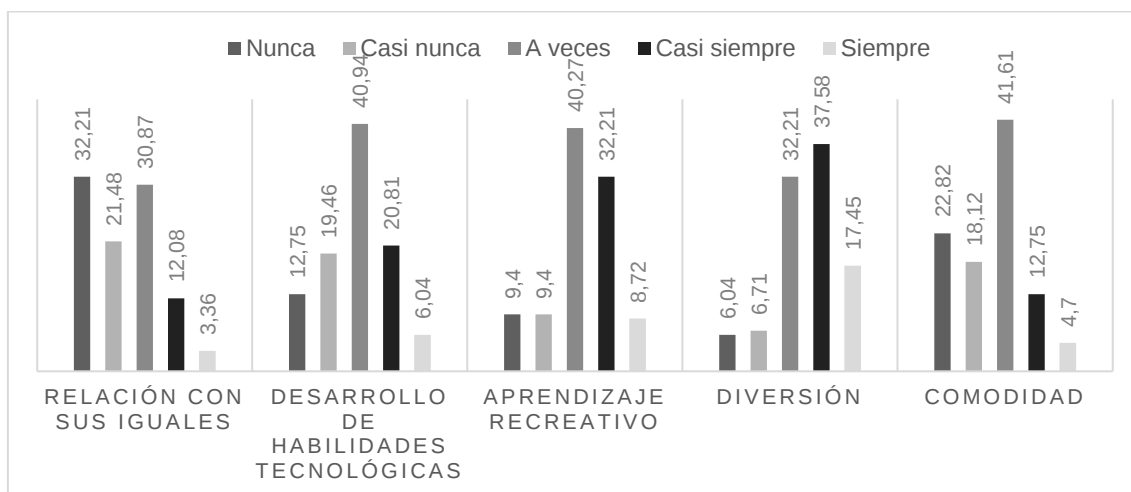
Considerando la gráfica anterior y comparando los resultados, se advierte una disminución gradual en el valor medio de los cuatro ítems que se proponen, la cual abarca un rango que oscila desde ($M = 3.91$, $d.t. = .85$), correspondiente a “Ver vídeos / dibujos animados”, hasta ($M = 2.47$, $d.t. = 1.23$), relativo a “Producir contenido”. De este modo, dos de las puntuaciones (“Ver vídeos / dibujos animados” y “Jugar”) se encuentran por encima del punto medio de la escala (3), mientras que las restantes (“Comunicarse” y “Producir contenido”) se localizan por debajo de este.

Con la intención de probar las hipótesis 8 y 9, se lleva a cabo la prueba Friedman para analizar si existen diferencias significativas en la frecuencia con la que los menores emplean las TIC con unas u otras finalidades. El resultado ($\chi^2 = 123.78$, $N = 149$, $p < .000$) constata la existencia de dichas diferencias, por lo que se realiza la prueba Wilcoxon para identificar entre cuáles de las finalidades aparece la significación. Todos los valores resultantes son de ($p = .000$), lo que indica que existe significación entre todas las finalidades con las que los niños emplean las TIC. De este modo, valorando las puntuaciones medias, se constata que las intenciones de empleo de ver vídeos o dibujos animados y de jugar se desarrollan con una frecuencia significativamente superior a las restantes. Por ello, las hipótesis 8 y 9 son confirmadas.

6.9. Intención de uso de las TIC por parte de las familias

A continuación, se analizan los ítems I.1, I.2, I.3, I.4 e I.5, relativos a la intención con la que las familias exponen a los más pequeños a las TIC. Los resultados extraídos se muestran en la gráfica 6.

Gráfica 6. Intención de uso de las TIC por parte de las familias.



Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a los resultados, se advierte cómo únicamente dos de los valores medios son superiores al punto medio de la escala (3). Así, la intención de uso con mayor puntuación es “Diversión” ($M = 3.54$, $d.t. = 1.05$), seguida por “Aprendizaje recreativo” ($M = 3.21$, $d.t. = 1.05$). En contraposición, las puntuaciones más bajas se encuentran en “Comodidad” y en “Relación con sus iguales”, con valores de ($M = 2.58$, $d.t. = 1.12$) y de ($M = 2.33$, $d.t. = 1.15$) respectivamente.

Con la finalidad de probar la hipótesis 10, que alude a la comodidad o al mejor aprovechamiento del tiempo por parte de los progenitores como la intención básica con la que estos promueven el uso de las TIC por parte de los más pequeños, se desarrolla la prueba Friedman para comprobar si existen diferencias significativas entre las intenciones expuestas. El resultado ($\chi^2 = 159.24$, $N = 149$, $p < .000$) constata lo anterior.

Una vez obtenido el resultado, se lleva a cabo la prueba Wilcoxon para identificar entre qué intenciones se advierte significación. Así, se observa cómo todos los casos muestran diferencias significativas, tomando valor de ($p = .000$), a

excepción de la relación entre “Comodidad” y “Relación con sus iguales” ($N = 149$, $z = -2.17$, $p = .030$) y la relación entre “Comodidad” y “Desarrollo de habilidades tecnológicas” ($N = 149$, $z = -3.03$, $p = .002$), aun mostrando ambos igualmente significación. De este modo, utilizando de referencia los valores medios, se constata que la frecuencia con la que las familias exponen a los menores a las TIC por comodidad es significativamente inferior a la frecuencia con la que lo hacen por diversión, con propósito de aprendizaje o para que desarrollen habilidades tecnológicas, únicamente superando significativamente a la finalidad con la que proponen su empleo para relacionarse con sus iguales. En respuesta a lo anterior, la hipótesis 10 queda rechazada.

6.10. Influencia de los ingresos económicos en el uso de las TIC

Para finalizar el análisis de resultados, se describe cómo la variable independiente “Ingresos económicos netos mensuales de la unidad familiar” influye en el uso de las TIC. Una vez más, el análisis se va a concretar en dos variables dependientes: el tiempo de uso de las TIC (E.1, E.2, E.3 y E.4) y la frecuencia de empleo de los diferentes dispositivos por parte de los menores (G.1, G.2, G.3, G.4 y G.5).

Por un lado, en lo relativo al tiempo de uso de las TIC, en la tabla 18 se presentan los datos descriptivos al respecto.

Tabla 18. Tiempo de uso de las TIC según los ingresos económicos.

	N	Media	Desviación típica
Menos de 707,7 euros	4	3.25	.87
Entre 707,8 y 1400 euros	19	2.74	1.00
Entre 1401 y 2100 euros	38	2.26	.49
Entre 2101 y 2800 euros	51	2.37	.58
Más de 2800 euros	37	2.47	.86

Fuente: Elaboración propia.

Se observa cómo la puntuación más alta se encuentra en “Menos de 707,7 euros” ($M = 3.25$, $d.t. = .87$), seguida de “Entre 707,8 y 1400 euros” ($M = 2.74$, $d.t. = 1.00$), lo que lleva a pensar que la relación entre los ingresos económicos y el tiempo de uso de las TIC es inversamente proporcional (a menores ingresos, más horas de empleo). Así, con la intención de probar si aparecen diferencias significativas en alguno de los ítems (E.1, E.2, E.3 y E.4), se ha puesto en

práctica la prueba Kruskal-Wallis. Los resultados indican que existen diferencias significativas en lo relativo a “Número de horas diarias de uso de las TIC entre semana” ($\chi^2 = 10.953$, $gl = 4$, $p = .027$) y a “Número de horas diarias de uso compartido de las TIC entre semana” ($\chi^2 = 10.137$, $gl = 4$, $p = .038$).

Siguiendo con el proceso, y con la finalidad de conocer entre qué niveles de ingresos económicos se manifiestan las diferencias significativas, se ha desarrollado la prueba U de Mann-Whitney.

En primer lugar, se analizan las relaciones para la variable “Número de horas diarias de uso de las TIC entre semana”. En este caso, se constata la existencia de diferencias significativas entre las familias con ingresos económicos de menos de 707,7 euros y las familias con ingresos de entre 1401 y 2100 euros ($U = 20.000$, $N_1 = 4$, $N_2 = 38$, $p = .010$), siendo los menores de las familias de menos de 707,7 euros (RP = 35.50) los que utilizan las TIC un número de horas significativamente superior a los hijos de las familias del segundo grupo (RP = 20.03). Por su parte, se observan igualmente diferencias significativas entre las familias con ingresos económicos de menos de 707,7 euros y las familias con ingresos de entre 2101 y 2800 euros ($U = 36.500$, $N_1 = 4$, $N_2 = 51$, $p = .023$), siendo nuevamente los hijos de las primeras (RP = 44.38) quienes emplean las TIC un número de horas significativamente superior a los menores de las familias con ingresos de entre 2101 y 2800 euros (RP = 26.72). Finalmente, se manifiestan diferencias significativas entre las familias con ingresos de entre 707,8 y 1400 euros y las familias con ingresos de entre 1401 y 2100 euros ($U = 233.000$, $N_1 = 19$, $N_2 = 38$, $p = .019$), mostrando los menores de las primeras (RP = 35.74) un tiempo de uso de las TIC significativamente superior a los hijos de las segundas (RP = 25.63).

En segundo lugar, se analizan las relaciones relativas a la variable “Número de horas diarias de uso compartido de las TIC entre semana”. Al igual que ocurría con la variable anterior, se constata la existencia de diferencias significativas entre las familias con ingresos económicos de menos de 707,7 euros y las familias con ingresos de entre 1401 y 2100 euros ($U = 21.000$, $N_1 = 4$, $N_2 = 38$, $p = .009$), siendo los menores de las familias de menos de 707,7 euros (RP =

35.25) los que utilizan las TIC de forma compartida un número de horas significativamente superior a los hijos de las familias del segundo grupo (RP = 20.05). Además, se perciben también diferencias significativas entre las familias con ingresos económicos de menos de 707,7 euros y las familias con ingresos de entre 2101 y 2800 euros ($U = 38.500$, $N_1 = 4$, $N_2 = 51$, $p = .018$), siendo nuevamente los menores de las primeras (RP = 43.88) quienes emplean las TIC compartidas con sus progenitores un número de horas significativamente superior a los hijos de las familias con ingresos de entre 2101 y 2800 euros (RP = 26.75). Por último, se observan diferencias significativas entre las familias con ingresos de entre 707,8 y 1400 euros y las familias con ingresos de entre 1401 y 2100 euros ($U = 248.500$, $N_1 = 19$, $N_2 = 38$, $p = .032$), mostrando los menores de las primeras (RP = 34.92) un tiempo de uso de las TIC significativamente superior a los hijos de las segundas (RP = 26.04).

Analizando los resultados de forma global, se percibe cómo las diferencias significativas se ponen de manifiesto únicamente en el uso de las TIC entre semana, ya sea en solitario o en compañía de los progenitores. Además, cabe señalar que en ambos casos son los mismos grupos aquellos entre los cuales se encuentra significación. En esta misma línea, en la totalidad de los casos que se localiza, se observa cómo son los hijos de las familias con ingresos económicos inferiores quienes utilizan las TIC un número de horas mayor. Esta realidad lleva a constatar lo que ya se hacía explícito en los datos descriptivos; que existe una tendencia a que los niños de familias con ingresos económicos bajos empleen las TIC durante más tiempo que los menores de las familias con ingresos económicos superiores. Por este motivo, la hipótesis 11 queda rechazada.

Por otro lado, en lo que respecta a la frecuencia de uso de los diferentes dispositivos por parte de los menores, los datos descriptivos relacionados con esta variable se muestran en la tabla 19.

Tabla 19. Dispositivos tecnológicos utilizados según los ingresos económicos.

	<i>Tablet</i>	<i>Smartphone</i>	<i>Videoconsolas</i>	<i>Ordenador</i>	<i>Televisión</i>
Menos de 707,7 euros					
N	4	4	4	4	4
Media	3.50	2.75	1.75	1.50	4.00
Desviación típica	.58	1.26	1.50	1.00	.82
Entre 707,8 y 1400 euros					
N	19	19	19	19	19
Media	2.58	2.68	1.37	1.74	3.79
Desviación típica	1.54	1.42	.60	.99	.79
Entre 1401 y 2100 euros					
N	38	38	38	38	38
Media	2.34	2.24	1.68	1.89	3.84
Desviación típica	1.10	1.17	.81	.98	.79
Entre 2101 y 2800 euros					
N	51	51	51	51	51
Media	2.69	2.39	1.53	1.63	3.80
Desviación típica	1.30	1.04	.81	.69	.92
Más de 2800 euros					
N	37	37	37	37	37
Media	2.92	2.57	1.49	1.95	3.78
Desviación típica	1.16	1.32	.96	1.00	.71

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los datos expuestos anteriormente, se observa que la frecuencia de uso de los diferentes dispositivos de los menores en familias con ingresos de menos de 707,7 euros mensuales es superior a la de los demás en todos los casos, excepto en lo relativo a “Ordenador” ($M = 1.50$, $d.t. = 1.00$).

Con la intención de conocer si se ponen de manifiesto diferencias significativas en lo relativo a alguno de los dispositivos, se ha llevado a cabo la prueba Kruskal-Wallis. Los resultados de la misma constatan la inexistencia de diferencias significativas en todos los casos, con los valores de ($p > .05$). Dicho lo cual, la hipótesis 12 queda refutada.

6.11. Respuestas cualitativas al cuestionario

En lo relativo a la cuestión abierta que se incorpora en la parte final del instrumento, posibilitando que el participante aporte cualquier comentario o sugerencia respecto a la investigación, se han recogido un total de 14 respuestas.

En primer lugar, cabe señalar cómo algunas de las familias aluden a la situación de confinamiento durante la cual respondieron al cuestionario. Así, cuatro de los participantes comentan de qué forma las horas de uso de las TIC por parte de los menores se han incrementado durante el estado de alarma, llegando incluso a entrar en contacto con algunos dispositivos -como las videoconsolas- con los que no lo habían estado previamente. Uno de los participantes comenta cómo dicha situación no afecta únicamente al tiempo de empleo de las TIC, sino que también lo hace a la finalidad con la que las familias recurren al uso de las mismas. En su caso, destaca cómo la intención principal en esos momentos es “tenerles entretenidos para poder trabajar”. En línea con lo anterior, una madre con un niño de 6 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) aporta un testimonio muy interesante al respecto. De esta manera, expone cómo la *tablet* o el *smartphone* se convierten durante el periodo de confinamiento en los métodos que el niño utiliza para canalizar la frustración que supone en él no poder realizar otro tipo de actividades. Así, a pesar de controlar su tiempo de uso en una situación normal, ha decidido no hacer lo propio durante la cuarentena, con la intención de corregir de nuevo su empleo una vez que esta llegue a su fin.

En segundo lugar, cabe destacar cómo la mayor parte de las familias que aportan un comentario alegan que la promoción de juegos “a la antigua usanza” prevalece ante el desarrollo de actividades que utilicen la TIC como soporte, cuyo uso resulta “muy excepcional” o “restringido”. No obstante, sí que comentan cómo -en los casos en los que se emplean- su finalidad más habitual gira en torno a ver dibujos o películas infantiles, jugar o comunicarse con la familia. En contraposición, dos de los progenitores manifiestan que el empleo de las TIC por parte de sus hijos se da con una finalidad exclusivamente formativa, ya sea en lo relativo al aprendizaje en general (a través de juegos educativos) o en el

desarrollo de habilidades tecnológicas. Finalmente, una madre comenta que le resulta impensable exponer a los niños a las TIC antes de los 6 años, independientemente del dispositivo que se utilice y la finalidad con la que se haga.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo ha sido conocer las características de las actividades de ocio promovidas por las familias, así como el impacto de las TIC en las mismas, para los menores de 3-6 años de una localidad de Cantabria.

En relación al tiempo de ocio de los menores, es destacable la disposición -por lo general- de un número elevado de horas diarias destinadas al disfrute del mismo, las cuales tienden a aumentar durante los fines de semana, ya sea en solitario o en compañía de los progenitores. Las actividades de ocio que no emplean las TIC presentan valores muy superiores a las que sí lo hacen. No obstante, se constata que el tiempo dedicado al empleo de las TIC crece a medida que lo hace la edad de los niños, lo cual se relaciona con los resultados obtenidos en varias investigaciones previas (Fernández, 2017; INE, 2019; Labrador, Requesens & Helguera, 2015).

Continuando en la línea de lo anterior, se analiza la edad a la que los menores entran en contacto con las mismas, advirtiendo cómo esta oscila en torno a los 3-4 años. Este resultado diverge respecto a los datos obtenidos por algunos autores, quienes sitúan este momento previo a los 3 años (Cánovas, García, Oliaga & Aboy, 2014; Chaudron, Di Gioia & Gemo, 2018; Roca, 2015; Sivrikova et al., 2020). Sin embargo, esto último sí que ocurre en el caso de la televisión, a la cual el 89,93% de los progenitores exponen a sus hijos antes de dicha edad. De igual forma, también se observa -de acuerdo con el informe de GAD3 (2018) y con las investigaciones de Chaudron, Di Gioia y Gemo (2018) y de Feijóo (2015)- que este es el dispositivo utilizado con mayor frecuencia por parte de los más pequeños, lo cual contrasta con varios autores que sitúan al *smartphone* en este lugar (Garmendia, Jiménez, Casado & Mascheroni, 2016; INTEF, 2016; Martínez, Catalina & López, 2019; Pérez, 2018).

En lo relativo a la tipología de actividades propuestas con mayor frecuencia, diversos estudios apuntan a las prácticas de ocio que recurren al soporte de las TIC como las más habituales (Cánovas, García, Oliaga & Aboy, 2014; Chaudron, Di Gioia & Gemo, 2018; Feijóo, 2015; Llull, 2010; Paniagua, 2018; Takeuchi, 2011). Por el contrario, los resultados de esta investigación revelan que el juego simbólico y las actividades en relación con el entorno son desarrolladas con mayor asiduidad, coincidiendo estas últimas con los resultados del informe GAD3 (2018), en el cual son señaladas como prácticas a las que los progenitores recurren frecuentemente con la intención de compartir tiempo de ocio con sus hijos.

En lo que respecta a la finalidad con la que las familias proponen las actividades de ocio a los más pequeños, los resultados -tanto en las propuestas que no recurren al uso de las TIC como en las que sí lo hacen- apuntan a la diversión como el objetivo primordial a alcanzar a través de las mismas. Estos datos divergen respecto a investigaciones previas, las cuales señalan el asistencialismo (García, 2017; Varela, Varela & Lorenzo, 2016) o, en el caso de las TIC, la comodidad (Cánovas, García, Oliaga & Aboy, 2014; Chaudron, Di Gioia & Gemo, 2018; Llull, 2010; Takeuchi, 2011) como los principales propósitos que se plantean los progenitores a la hora de ofrecer actividades a los menores, lo cual difiere significativamente de lo anterior a la vez que potencia una visión utilitarista del tiempo de ocio, arrebatándole las posibilidades de desarrollo integral del sujeto que este puede favorecer (CEPAL & UNICEF, 2016; Lazcano & Madariaga, 2016; Wise, 2014). Sí coinciden, sin embargo, varios estudios anteriores (Cánovas, García, Oliaga & Aboy, 2014; Carrillo, 2015; Chaudron, Di Gioia & Gemo, 2018; INTEF, 2016) con los resultados que revela este trabajo respecto a la intención con la que los menores utilizan las TIC, indicando que el juego y la visualización de dibujos animados son los usos más habituales para ellos.

Por último, respecto a la forma en que el nivel socioeconómico de las familias influye en el tiempo de ocio de los más pequeños, diversos autores (CEPAL & UNICEF, 2016; Flores, Regina & Osman, 2017; Machado, Martín & Grinberg, 2016; Prados & Muñoz, 2017; Rodríguez, 2020) consideran que existen

limitaciones por parte de los niños en situaciones menos favorecidas a la hora de realizar algunas actividades. De acuerdo a los resultados obtenidos en este trabajo, se aprecia que, aunque sí existen diferencias significativas a la hora de desarrollar actividades culturales, estas no se manifiestan en ninguna otra tipología, incluidas aquellas que recurren al uso de las TIC. De hecho, se comprueba que existe una tendencia a que los niños en situaciones más precarias utilicen las mismas un número de horas superior a aquellos que viven en hogares con ingresos económicos superiores, lo cual se opone a varios estudios anteriores (Ames, 2016; Astullido-Torres, Chévez-Ponce & Oviedo-Vargas, 2020; UNICEF, 2017; UNICEF, 2018). No obstante, sí que se observa que el empleo del ordenador es más infrecuente en el caso de los primeros, a pesar de que no existan evidencias al respecto en lo relativo al resto de dispositivos.

Finalmente, debido a las características de la muestra, acotada a una única localidad, no se pueden extrapolar ni generalizar los resultados obtenidos. En este sentido, resultaría muy interesante continuar con la investigación ampliado y diversificando la muestra en otros contextos tanto a nivel provincial como nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Academia Americana de Pediatría. (2016). Media Use in School-Aged Children and Adolescents. *Pediatrics*, 138(5), 1-6.
- Adesoye, A.A. & Ajibua, M.A. (2015). Exploring the Concept of Leisure and Its Impact on Quality of Life. *American Journal of Social Science Research*, 1(2), 77-84.
- Albert, M.J. (2007). Aspectos fundamentales sobre investigación. En M.J. Albert, *La investigación educativa. Claves teóricas* (pp. 69-97). Madrid: McGraw-Hill.
- Aldana, G.M., Caraballo, G.J. & Babativa, D.A. (2016). Escala para Medir Actitudes hacia la Investigación (EACIN): validación de contenido y confiabilidad. *Revista Aletheia*, 8(2), 104-121.
- Alegre, O.M. & Villar, L. M. (2019). Análisis factorial de las actitudes de niños de 6 a 16 años con dispositivos auditivos hacia la educación inclusiva. *Aula abierta*, 48(2), 129-138.
- Álvarez, E. & Alejandre, L. (2019). Las TIC como mediadoras en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil. Aproximación desde el enfoque natural. *Tejuelo*, (30), 175-206.
- Álvarez-Pitti, J., Casajús, J.A., Leis, R., Lucía, A., López, D., Moreno, L.A. & Rodríguez, G. (2020). Ejercicio físico como «medicina» en enfermedades crónicas durante la infancia y la adolescencia. *Anales de Pediatría*, 92(3), 173-173.
- Ames, P. (2016). Los niños y sus relaciones con las tecnologías de información y comunicación: un estudio en escuelas peruanas. *Revista Desidades*, (11), 11-21.
- Andrade, A.L. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 132-149.

- Anić, P., Roguljić, D. & Švegar, D. (2017). What do students do in their free time and why? *Polish Psychological Bulletin*, 48(4), 504-515.
- Astullido-Torres, M.P., Chévez-Ponce, F. & Oviedo-Vargas, Y. (2020). La exclusión social y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Liminar: estudios sociales y humanísticos*, 18(1), 177-193.
- Berrios, M.A., Lazcano, I. & Madariaga, A. (2017). Intervención en educación del ocio para la infancia en Honduras desde un enfoque humanista. *Contextos educativos: Revista de educación*, 2, 131-145.
- Briceño, M. & Romero, R. (2012). Aplicación del método Delphi para la validación de los instrumentos de evaluación del libro electrónico multimedia “*Andrés quiere una mascota*”. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 12(1), 37-67.
- Busto, R., Amigo, I., Herrero, J. & Fernández, C. (2006). La relación entre la falta de sueño, el ocio sedentario y el sobrepeso infantil. *Análisis y modificación de conducta*, 32(143), 391-401.
- Cabero, J., Barroso, J., Romero, R., Román, P., Ballesteros, C., Llorente, M.C. & Morales, J.A. (2009). La aplicación de la técnica Delphi, para la construcción de un instrumento de análisis categorial de investigaciones e-learning. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (28), 1-35.
- Cáceres, F., Granada, M. & Pomés, M. (2018). Inclusión y Juego en la Infancia Temprana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 181-199.
- Cánovas, G., García, A., Oliaga, A. & Aboy, I. (2014). *Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones*. Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España: PROTEGELES.
- Carrillo, S.C. (2015). *Infancia y Socialización Mediática: el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la socialización de un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años de edad*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado de:

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/6485/1/Saracarinacarlo_infancia_TICS.pdf

- Cedeño, R., Alcívar, K. & Ponce, D. (2017). Observaciones acerca de los dispositivos móviles. *Dominio de las Ciencias*, 3(4), 89-103.
- CEPAL, N. & UNICEF. (2016). El derecho al tiempo libre en la infancia y adolescencia. *Desafíos: Boletín de la infancia y adolescencia*, 19, 1-12.
- Chaudron, S., Di Gioia, R. & Gemo, M. (2018). *Young Children (0-8) and Digital Technology. A qualitative study across Europe*. Recuperado de: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC110359/jrc110359_young_children_online.pdf
- Contreras, R. & Eguia, J.L. (Coord.) (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Corraliza, J.A. & Collado, S. (2019). Conciencia ecológica y experiencia ambiental en la infancia. *Papeles de Psicólogo*, 40(3), 190-196.
- Cruz, M.A., Pozo, M.A., Aushay, H.R. & Arias, A.D. (2019). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa disciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *e-Ciencias de la Información*, 9(1), 2-15.
- Curto, M. & García, A.M. (2019). "Conociendo mi ciudad con una mirada matemática" Una experiencia de aula en Educación Infantil. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, (101), 73-84.
- Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria. Santander, 25 de agosto de 2008, núm. 164, pp. 11543-11559.
- Delgado-Miguel, C., Muñoz-Serrano, A.J., Barrena, S., Núñez, V., Velayos, M., Estefanía, K., ... & Martínez, L. (2020). Influencia del sobrepeso y obesidad infantil en la apendicitis aguda en niños. Estudio de cohortes. *Cirugía Pediátrica*, 33(1), 20-24.

- De Valenzuela, Á. Gradaílle, R. & Caride, J.A. (2018). Las prácticas de ocio y su educación en los procesos de inclusión social: un estudio comparado con jóvenes (ex)tutelados en Cataluña, Galicia y Madrid. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (31), 33-47.
- Díaz, R. & Aladro, M. (2016). La relación entre uso de las nuevas tecnologías y sobrepeso infantil, como problema de salud pública. *RqR Enfermería Comunitaria*, 4(1), 46-51.
- Down España. (2012). *Proyecto H@z Tic [Página web]*. Recuperado de: <http://www.sindromedown.net/proyecto-down/proyecto-hz-tic/>
- Espinoza-Santacruz, F.J. & Flores-Urgiles, C.H. (2019). Aplicación de tecnologías de la información en el desarrollo del lenguaje de niños con dificultades de comunicación. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 4(5), 116-137.
- Feijóo, B. (2015). *La infancia ante las pantallas: análisis del consumo de medios audiovisuales (TV, videojuegos e internet) entre los niños gallegos del último curso de primaria en 2010*. (Tesis doctoral). Universidad de Vigo, España.
- Fernández, A. (2017). *Las nuevas tecnologías en la primera infancia*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Cádiz, España. Recuperado de: <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/19823/FTM%20Araceli%20Fem%25%C2%A0%20C3%A1ndez%20Eslava.pdf?sequence=1>
- Flores, P., Regina, N. & Osman, J.P. (2017). Urbanismo e infancia: hacia un modelo de ciudad que promueva la conciencia ambiental. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (136), 81-96.
- Fraguela, R. Lorenzo J. & Varela, L. (2011). Conciliación y actividad física de ocio en familias con hijos en Educación Primaria. Implicaciones para la infancia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 162-173.

- GAD3. (2018). *El impacto de las pantallas en la vida familiar*. Recuperado de: https://www.magisnet.com/wp-content/uploads/2019/01/3.-Informe_El-impacto-de-las-pantallas-en-la-vida-familiar.pdf
- García, E. & Cabero, J. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (35), 1-26.
- García, D., Garrido, R. & Marcos, M.A. (2020). El uso de los cuentos y la creatividad para la formación del futuro profesorado de infantil en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 161-174.
- García, P. (2017). Padres sin tiempo para transmitir valores. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, (8), 119-160.
- Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M. A. & Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid: Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Gasol Foundation. (2019). *Estudio PASOS 2019*. Recuperado de: <https://www.gasolfoundation.org/wp-content/uploads/2020/01/Estudio-PASOS-2019.pdf>
- Gjelaj, M., Buza, K., Shatri, K. & Zabeli, N. (2020). Digital Technologies in Early Childhood: Attitudes and Practices of Parents and Teachers in Kosovo. *International Journal of Instruction*, 13(1), 165-184.
- Gradaílle, R., Merelas, T. & Garrido, U. (2011). *Los tiempos libres en la infancia: hacia un ocio coeducativo*. Recuperado de: <http://www.fes-sociologia.com/files/congress/10/grupos-trabajo/ponencias/515.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. En R. Hernández, C. Fernández, y P. Baptista, *Metodología de la Investigación* (pp. 1-30). Madrid: McGraw-Hill.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. En R. Hernández, C. Fernández y P. Baptista, *Fundamentos de metodología de la investigación* (pp.57-72). Madrid: McGraw-Hill.
- Instituto de la Juventud. (2014). *Cuestionario: Jóvenes, Ocio y Consumo*. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/cuestionariosondeo_2014-3.pdf
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Recuperado de: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608
- INTEF. (2016). *Uso de las tecnologías por niños de hasta ocho años*. Recuperado de: https://intef.es/wp-content/uploads/2016/03/2016_0220-Informe_TIC_ninos_8years-INTEF.pdf
- Labrador, F., Requesens, A. & Helguera, M. (2015). *Guía para padres y educadores sobre el uso seguro de Internet, móviles y videojuegos*. Madrid: Fundación Gaudium.
- Latham, A., Patston, L. & Tippett, L. (2013). The virtual brain: 30 years of video-game play and cognitive abilities. *Frontiers in Psychology*, (4), 1-10.
- Lazcano, I. & Madariaga, A. (2016). El valor del ocio en la sociedad actual. En *La marcha nocturna: ¿un rito exclusivamente español?* (pp.15-33). Madrid: FAD.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educación en el asombro*. (21ª ed.) Barcelona: Plataforma Editorial.
- León-Llorente, C. (2020). Robotización, ¿solo cambiará el empleo? *Revista empresa y humanismo*, 23(1), 9-33.

- Llamas, A., Tejada, M., González, D. & Fernández, E. (2019). ¿Es posible hacer divertido y ameno el estudio de la bioquímica?: La gamificación para aprender. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(2), 1-11.
- Llull, J. (2010). *Pedagogía del ocio*. Recuperado de: <https://eala.files.wordpress.com/2011/02/pedagogc3ada-del-ocio.pdf>
- López-Castro, L., Núñez, J. & Cambeiro, M.C. (2019). Medición parental del uso de Internet: Una estrategia educativa para minimizar los riesgos de la infancia. En *Pedagogía social, investigación y familias: libro de comunicaciones completas y discusiones* (pp. 59-68). Universidad de las Islas Baleares: Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social.
- Lozano, L. (2016). *Actividades de ocio y tiempo libre*. Madrid: SÍNTESIS.
- Machado, M., Martín, L. & Grinberg, S. (2016). Relatos de infancias: nacer y vivir en las villas del sur global cartografía y devenir de la subjetividad en las sociedades contemporáneas. *Última década*, (45), 140-157.
- Madariaga, A. & Romero, S. (2016). Barreras percibidas entre los jóvenes para no participar en actividades de ocio. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 21-26.
- Margolles, M. & Donate, I. (2011). *Encuesta de salud infantil Asturias*. Recuperado de: https://www.astursalud.es/documents/31867/36150/ESIA_16_Situacion+laboral+y+clase+social.pdf/a222e579-2c3e-ae13-b359-8953e5a67981
- Maroñas, A., Martínez, R. & Varela-Garrote, L. (2018). Tiempos de ocio compartidos en familia: una lectura socioeducativa de la sociedad gallega. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (32), 71-83.
- Martínez, E., Catalina, B. & López, M. C. (2019). Smartphone, menores y vulnerabilidades. Revisión de la literatura. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 10(2), 257-268.
- Navajas, A. (2016). *Ocio compartido en familia: implicaciones prácticas dentro del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia*. (Tesis

doctoral). Universitat de Lleida, España. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/400134/Tanh1de1.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Olmedillas, H. & Vicente-Rodríguez, G. (2017). Estabilización en la prevalencia de niveles de sobrepeso y obesidad de la población infantil española. *Revista Española de Cardiología*, 70(8), 629-630.

Organización Mundial de la Salud. (2017). La obesidad entre los niños y los adolescentes se ha multiplicado por 10 en los últimos cuatro decenios. Londres: *who.int*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/detail/11-10-2017-tenfold-increase-in-childhood-and-adolescent-obesity-in-four-decades-new-study-by-imperial-college-london-and-who>

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. Recuperado de: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311664/9789241550536-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ortiz-Negron, L.L., Santory, A., Burgos, E., Colón, I.M., Quiles, R., Quiñones, V., ... & Graterole, J. (2016). Ocio, tiempo libre y trabajo de un grupo de mujeres en Puerto Rico: hallazgos y reflexiones principales. *Revista de Humanidades*, 31(2), 431-457.

Paniagua, H. (2018). El impacto de las pantallas: televisión, ordenador y videojuegos. *Pediatría Integral*, 22(4), 178-186.

Peirce, N. (2013). Digital Game-based Learning For Early Childhood. *A state of the Art Report*. Recuperado de: https://www.learnovatecentre.org/wp-content/uploads/2013/05/Digital_Game-based_Learning_for_Early_Childhood_Report_FINAL.pdf

Pérez, A. (2018). Uso de smartphones y redes sociales en alumnos/as de Educación Primaria. *Prisma Social*, (20), 76-91.

- Pertegal, M.L. & Lorenzo, G. (2020). Gamificación en el aula a través de las TIC. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 3(1), 553-562.
- Prados, M.A. & Muñoz, J.S. (2017). El ocio punto de inclusión o exclusión. Una mirada crítica. *II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/desigualdad/33-el-ocio-como-punto-de-inclusion.pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, 1-6. Recuperado de: <http://marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20%20Part1.pdf>
- Proyecto Azahar. (2013). *Azahar [Página web]*. Recuperado de: <http://www.proyectoazahar.org/azahar/ChangeLocale.do?language=es&country%20=ES&page=/logged.do>
- Quiroga, L.P., Vanegas, O.L. & Pardo, S. (2019). Ventajas y desventajas de las tic en la educación “Desde la primera infancia hasta la educación superior”. *Revista de educación y pensamiento*, (26), 77-85.
- Reséndiz-Balderas, E. (2020). Análisis del discurso y desarrollo de la noción del número en preescolar y el uso de las TIC. *CienciaUAT*, 14(2), 72-86.
- Roca, G. (Coord.) (2015). *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Rodríguez, A. (2020). *La pobreza vivida: Experiencias de niñas, niños y adolescentes en Andalucía*. Granada: Junta de Andalucía, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.
- Rodríguez-Oroz D., Gómez-Espina R., Bravo Pérez M. J. & Truyol M. E. (2019). Aprendizaje basado en un proyecto de gamificación: vinculando la educación universitaria con la divulgación de la geomorfología de Chile. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(2).

Recuperado

de:

<https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/4418/5371>

- Romo, V. (2016). Derechos humanos e infancia: el rol del juego. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2(1), 64-95.
- Rondón, F.E. (2018). Beneficios de leer cuentos a nuestros niños. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (71), 193-196.
- Sáez López, J.M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos* (pp. 65-73). Madrid: UNED.
- Salcines, I. (2015). *La competencia mediática en el modelo de educación superior del siglo XXI: diagnóstico sobre la implementación pedagógica de los smartphones en la Universidad de Cantabria*. (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria, España.
- Sánchez, L., Jurado, L. & Simões, M.D. (2013). Después del trabajo ¿qué significado tiene el ocio, el tiempo libre y la salud? *Paradigma*, 34(1), 31-51.
- Sandoval, N. (2017). Diagnosis about the use of leisure and free time among the students of the Universidad Nacional Experimental del Táchira. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (30), 163-180.
- Serna-Rodrigo, R. (2020). Posibilidades de los videojuegos en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Una propuesta de clasificación. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 104-125.
- Shawn, C. & Bavelier, D. (2003). Action video games modifies visual selective attention. *Nature*, (423), 534-537.
- Sivrikova, N., Ptashko, T., Perebeynos, A., Chernikova, E., Gilyazeva, N. & Vasilyeva, V. (2020). Parental reports on digital devices use in infancy and early childhood. *Education and Information Technologies*, 1-17.
- Solís, P. (2019). La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil. *Voces de la educación*, 4(7), 44-51.

- Soto, A., De Miguel, N. & Pérez, V. (2018). Abordaje de adicciones a nuevas tecnologías: una propuesta de prevención en contexto escolar y tratamiento de rehabilitación. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 120-126.
- Takacs, Z.K, Swart, E.K. & Bus, A.G. (2015). Benefits and Pitfalls of Multimedia and Interactive Features in Technology-Enhanced Storybooks. *Review of Educational Research*, 85(4), 698-739.
- Takeuchi, L. (2011). *Families matter: Designing media for a digital age*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Torralba, E.M. (2015). *Estudio psicosocial de las actividades de ocio en la adolescencia*. (Tesis doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha, España.
- Turk, V. (2018) *Entendiendo a la Generación Alfa*. Recuperado de: https://www.amic.media/media/files/file_352_1403.pdf
- UNICEF. (2014). *Acompañando a los nativos digitales*. Uruguay: UNICEF.
- UNICEF. (2017). Niños en un mundo digital. *El estado mundial de la infancia 2017*, 1-35. Recuperado de: <https://www.unicef.org/media/48611/file>
- UNICEF. (2018). *Niños, niñas y adolescentes conectados: informe Kids Online Uruguay*. Uruguay: UNICEF.
- UNICEF. (2019). Niños, alimentos y nutrición. Crecer bien en un mundo en transformación. *El estado mundial de la infancia 2019*, 1-24. Recuperado de: https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/EMI_de_2019_Ninos_alimentos_nutricion.pdf
- Valdemoros, M.A., Sanz, E., Ponce de León, A. & Tierno, J. (2015). La asistencia a espectáculos en el ocio cultural compartido en familia de los jóvenes riojanos. *Berceo*, (169), 191-203.

- Varela, L., Varela, L. & Lorenzo, J.J. (2016). La escuela y la conciliación de los tiempos cotidianos de las familias del alumnado de Educación Primaria en Galicia. *Bordón*, 68(4), 179-194.
- Vendrell, R., Geis, À., Anglès, N. & Dalmau, M. (2019). Percepción de los maestros sobre el derecho al juego libre en Educación Infantil y Educación Primaria. Estudio desarrollado en Barcelona (España). *Bordón*, 71(4), 151-165.
- Wise, J. (2014). What is Leisure? A MacIntryan Based Response. *Journal of Unconventional Parks, Tourism & Recreation Research*, 5(2), 17-22.
- Ytarte, R.M., Martínez, I. & Hipólito, N. (2019). Juego e infancia en la calle. Espacios públicos y movilidad en la ciudad. En *Pedagogía social, investigación y familias: libro de comunicaciones completas y discusiones* (pp. 217-229). Universidad de las Islas Baleares: Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social.

ANEXOS

Anexo 1: Plantilla de validación de contenido del cuestionario

Parte 1. Carta de presentación.

Marque con una X su valoración de la carta de presentación que acompaña al instrumento basándose en la siguiente escala:

1. Mala 2. Regular 3. Buena 4. Excelente

	1	2	3	4
1.1. Claridad de la redacción				
1.2. Adecuación a los destinatarios				
1.3. Longitud del texto				
¿Sugiere alguna modificación? En caso afirmativo, ¿cuáles?				

Parte 2. Bloques organizativos.

Marque con una X su valoración sobre la organización en bloques del cuestionario basándose en la siguiente escala:

1. Mala 2. Regular 3. Buena 4. Excelente

	1	2	3	4
2.1. Orden lógico de presentación				
2.2. Cantidad				
2.3. Relevancia del contenido				
¿Modificaría, añadiría o eliminaría algún bloque?				
En caso afirmativo, ¿cuáles?				

Parte 3. Preguntas del cuestionario.

Marque con una X su valoración sobre las preguntas del cuestionario basándose en la siguiente escala:

1. Mala 2. Regular 3. Buena 4. Excelente

	1	2	3	4
3.1. Orden de presentación lógico				
3.2. Cantidad				
3.3. Claridad de los planteamientos				
3.4. Extensión del texto				
3.5. Relevancia del contenido				
3.6. Adecuación a los destinatarios				
¿Modificaría el orden de las preguntas? ¿Agregaría o eliminaría alguna? ¿Modificaría su redacción? En caso afirmativo, ¿cómo y cuáles?				

Parte 4. Instrucciones para el proceso de respuesta.

Marque con una X su valoración sobre las instrucciones que se aportan a lo largo del cuestionario basándose en la siguiente escala:

1. Mala 2. Regular 3. Buena 4. Excelente

	1	2	3	4
4.1. Claridad de la redacción				
4.2. Extensión del texto				
4.3. Adecuación a los destinatarios				
¿Modificaría alguna de las instrucciones que se aportan a lo largo del cuestionario? En caso afirmativo, ¿cuáles?				

Parte 5. Escalas de respuesta.

Marque con una X su valoración sobre las escalas de respuesta propuestas basándose en la siguiente escala:

1. Mala 2. Regular 3. Buena 4. Excelente

	1	2	3	4
5.1. Claridad				
5.2. Eficaces para discriminar los datos requeridos				
¿Modificaría alguna de las escalas de respuesta propuestas? En caso afirmativo, ¿cuáles?				

Parte 6. Valoración general.

Marque con una X su valoración general sobre la validez del cuestionario puntuando desde 0 (*nada válido*) hasta 10 (*muy válido*):

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percepción general sobre el cuestionario:										
Otras sugerencias de mejora:										
Observaciones y recomendaciones:										

Gracias por su valioso aporte a nuestra investigación.