



The family, key agent in youth empowerment in ICT society / *La familia, agente clave de empoderamiento juvenil en la sociedad TIC*

Jesús Plaza-de-la-Hoz and Carmen Caro 

Universidad Internacional de La Rioja

(Received 6 April 2017; accepted 23 March 2018)

Abstract: The purpose of this article is to analyse the role of the family in youth empowerment via information and communication technologies (ICTs). For this study, the discussion group technique was used with teachers, along with interviews of students as well as a qualitative data analysis. In the interviews, the parents' relationship took on a central role with regard to ICTs. Likewise, the students seemed to understand the conditions placed by their parents on their use of ICTs. What stood out in the discussion groups is the need for parental training and involvement. Despite the initial technical divide, the family will always play an essential role in overcoming the ethical divide, which is the key to understanding empowerment.

Keywords: adolescence; digital divide; civic education; family mediation

Resumen: El objetivo del artículo es analizar el papel de la familia en el empoderamiento de los jóvenes mediante las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Para esta investigación se utiliza la técnica del grupo de discusión con profesores y la entrevista con estudiantes, así como el Análisis de Datos Cualitativos. En las entrevistas, la relación con los padres adquiere un rol central respecto a las TIC. Asimismo, los estudiantes se muestran comprensivos con las condiciones que plantean los padres en el uso de las TIC. En los grupos de discusión destaca la necesidad de formación de los padres, junto con su implicación. La familia, a pesar de la brecha técnica inicial, tendrá siempre un papel fundamental para salvar la brecha ética, que es clave para entender el empoderamiento.

Palabras clave: adolescencia; brecha digital; educación cívica; mediación familiar

English version: pp. 1–14 / *Versión en español:* pp. 15–28

References / *Referencias:* pp. 28–30

Translated from Spanish / *Traducción del español:* Mary Black

Authors' Address / *Correspondencia con los autores:* Carmen Caro, Universidad Internacional de La Rioja, Camino de Castralvo, 13-C, bajo, 40002 Teruel, España.

E-mail: ccsamada@hotmail.com

Introduction and literature review

The objective of this article is to analyse the role of the family in youth empowerment via ICTs. To accomplish this, the specific objectives are the following:

- To review the literature on the role of ICTs in youth empowerment and on the mediating role of the family in the use of these technologies.
- To perform qualitative research through the group discussion technique with teachers and interviews with students in order to analyse the most important aspects of the relationships between parents and children in the use of ICTs.

The family in the environment of education with ICTs

In the twenty-first century, the family institution is dealing with new educational challenges, including training children how to use ICTs properly, as today ICTs are prime agents of socialization. It is essential to understand the role of the family as key agents in youth empowerment in the new context in which ICTs play such an important role, including fostering a new model of citizenship (Bernete, 2010).

The role of the family in youth empowerment is coupled with the issue of family authority, given that this lies at the base of appropriate family mediation. Rumayor (2016) stresses that constant technological innovation has made the exercise of family authority more complex, since it has accelerated the process and educators' confusion. On the other hand, the number of Internet uses is increasing every year. According to Lenhart, Purcell, Smith, and Zickuhr (2010), between 2007 and 2009, the percentage of kids between the ages of 12 and 17 on social media rose from 55% to 73%. This makes it more difficult for parents to truly know the relationships that their children establish.

The distinction between digital natives and immigrants (Prensky, 2001) hinted at this generational digital divide. The concept of digital divide refers to 'the inequality caused by the advent of the so-called Information Society among individuals or population groups who have access to the Internet and ICTs and those that do not' (Busquet & Uribe, 2011, pp. 3–4). Likewise, these authors also mention that the concept of generational digital divide underscores the differences between generations in terms of skills and competencies related to the use of ICTs.

We are thus witnessing an inversion in the educational process. In the first half of the twentieth century, adults conveyed knowledge and the map of experiences needed; now youths are the ones with greater knowledge of the new codes, which the parents are often missing within the family micro-system (following the terminology proposed by Bronfenbrenner) (Garrido, Busquet, & Munté, 2016).

In this new context, it is essential to explore issues like parenting styles, the relationship with school or the most effective mediation strategies through which families become the key agents in youth empowerment in the use of ICTs (Torrecillas, Vázquez, & Monteagudo, 2017).

Youth empowerment with ICTs and family mediation

75

Below we highlight two fundamental aspects of this article. The first refers to the concept of empowerment, and especially to the role of ICTs as a means of fostering active citizenship among youths. The second is related to the mediating role that the family institution should play in order to encourage a positive use of the technologies for this purpose.

80

The role of ICTs in the empowerment and development of a critical citizenship in adolescents

The concept of empowerment emerges from gender study as a term geared towards transforming asymmetrical power relations between men and women. It is associated with the work of Freire (1970) in the 1960s in the popular education approach.

85

Empowerment, meant as the capacity for action, assessment and power-taking of the person and control over their life, has to be cultivated particularly in adolescence, when the individual is cementing their way of being in the world (Fandiño, 2011). In this openness to the other, ICTs may be an effective tool of empowerment.

90

First of all, ICTs offer a vast amount of information. Secondly, they can help create a feeling of belonging to different communities and an involvement in issues of collective interest (Díez Gutiérrez, Fernández Rodríguez, & Anguita, 2011). Seal-Wanner (2007) adds that new technologies foster proactiveness and creativity in youths, adding control. In this sense, ICTs and the web may satisfy empowerment on an individual, institutional and community level.

95

The role of the family as a mediator in the use of ICTs

The agents that intervene in the process of receiving ICTs include teachers, friends and parents. However, the consensus on the prominent role of the family is gaining momentum (Aguilar & Leiva, 2011). In its key role of empowering the minor on the web, the family should serve as a mediator. This will influence the kind of interaction with the media and the meanings constructed of this communicative process.

100

Internationally, studies on parental mediation have appeared in recent years (Gentile, Nathason, Rasmussen, Reimer, & Walsh, 2012; Lee, 2012). Nationally, Torrecillas et al. (2017) stress the main mediation strategies:

105

- Controlling of contents and histories.
- Controlling of hours, which are usually more limited during the week and when not on vacation.
- Sharing browsing (such as having the same password on all devices).
- Finally, other reinforcement strategies that stress family communication or awareness of the risks of posting certain kinds of pictures and videos.

110

Likewise, the study by Garmendia, Garitaonandia, Martínez, and Casado (2013) stresses several different kinds of mediation: active mediation in use, when the parents are present and discuss the Internet activities with the minor; active medication in security, which is more about comments on Internet security or on the appropriateness of certain websites; restrictive mediation, which refers to setting rules online; controlling in which parents track their children's Internet history or the profiles of their contacts in the social media; and technical mediation, which also refers to the use of software or parental controls.

Finally, the so-called digital divide often has more to do with the different ways that parents and children use technology than with the handling of the devices themselves. In this regard, the study by Tabernero, Aranda, and Sánchez-Navarro (2010) explains the different kinds of appropriation in parents and children. To adolescents, the Internet is a source of entertainment and communication more than a learning and/or educational tool. In contrast, parents use the technologies for purposes related to their responsibilities, and only after that do they attribute more diverse goals to these media, as they do with television, for example. Children's use is more intense and diverse, starting when they appropriate these technologies at a younger age.

Material and methods

Sample

Students

Twenty adolescent students who met the typological categories we were interested in were interviewed (Table 1), as we wanted the sample to be as plural and balanced as possible, even though the circumstances and the context of the research condition the choice of participants (McMillan & Schumacher, 2005). There were not many participants because we focused more on the quality than on the quantity, as permitted by the real analytical possibilities (Stake, 2007). The students were chosen using the snowball technique with the goal of achieving the rapport needed. The context spurred us to choose the investigative practice and the technique of the individual in-depth interview (Nelson, Treichler, & Grossberg, 1992) in order to facilitate freer expression of their personal circumstances, without potential pressure from friends that would come with a focus group, which could influence them to provide socially desirable responses.

The perceptions of late adolescents on their teaching-learning, when they have reached more mature judgement, can be particularly interesting.

The diversity of profiles was expanded with two students from a private school from Zaragoza — there are none in Teruel. In contrast, the grade point average of all the students was higher than 6/10.

With regard to ICTs, the majority have been using mobile phones since the age of 11 and have an Internet connection, corroborating recent figures

Table 1. Typological categories of the sample of students.

[illegible]

(Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación [AIMC], 2016) 155
citing use of higher than three hours per day. Almost all have gone through four
mobile phones, and their current one is a smartphone.

Teachers

Regarding the 36 participating teachers (Table 2), their scheduling difficulties and 160
availability advised the discussion group technique (DG). We followed the
instructions of experts like professor Gil Flores (1993) following a sociological
approach (Martín Criado, 1997), seeking the perfect arena of trust so that their
attitudes, ideological discourses or beliefs emerge, which could have been hidden
with more specific questions (Barbour, 2013).

After securing the approval of the school administrations, we contacted secondary 165
school teachers who were interested, although the circumstances determined the
number and length of the sessions, which were almost always limited to tutorial
hours. The choice of the schools was free and heterogenous, the script of the session
was standardized, the transcriptions were literal and they were computer-processed.

The teachers, who were from different subjects, all dealt with ICTs in their 170
classes to a greater or lesser extent, and they were aware of their impact on the
teaching-learning process in adolescents. In the participating schools, one uses the
1:1 methodology (one iPad per student) and the other is implementing this in
primary school.

Instrument of information analysis 175

Following the inductive Grounded Theory perspective (Glaser, 1992), we focused
on the information obtained instead of looking in the data for proof or disproof of
theories that had previously been outlined (Gibbs, 2013). Since it is clearly
established in the literature that adults and children may have differing viewpoints
on parental mediation (Liau, Khoo, & Ang, 2008; Sonck, Nikken, & De Haan, 180
2013), we inquired into the perspectives of both the adolescents and their teachers.

Table 2. Typological categories of the discussion groups with teachers.

					Age		Sex	
Region		No. Teachers		Ownership	25–35	36–50	M	F
Madrid	2	GDI 1	4	Public	1	3	3	1
		GDI 2	3	Public/Private	2	1	2	1
Cataluña	2	GDI 3	3	Public/Private	1	2	2	1
		GDI 4	4	Public	2	2	2	2
Aragón	3	GDI 5	7	Public	3	4	4	3
		GDI 6	6	Public/Private	3	3	6	0
		GDI 7	4	Private	2	2	4	0
Castilla/León	1	GDI 8	5	Public	3	2	3	2
Total		8	36					

The script of the interviews, which were semi-structured, was designed based on the ones used in several previous studies: the study by Naval, Sádaba, and Bringué (2003) on how ICTs influence youths' social relationships; the study by Ricoy and Couto (2012) because it distinguishes contributions, controversies and improvements associated with ICTs in learning from the standpoint of teacher trainees with a qualitative approach; and the study by Hernández-Prados, López-Vicent, and Sánchez-Esteban (2014), which examines adolescents' perception of family relations with ICTs, which is conceptually similar to the purpose of this study, albeit from a quantitative descriptive perspective. We were not interested so much in their conclusions as in determining what kinds of questions may be at the core of this study.

Therefore, three areas were considered: the influence of ICTs (in the family, with friends and at school); its advantages and disadvantages (at home, with friends and on school performance); and information on the way they reacted to risks. For the objectives of this article, we focused on the impact of ICTs on the family to determine what role the parents play.

The conversations, which lasted 30–60 minutes, were recorded with the participants' permission. Once the information was obtained, the responses were systematized and their content analysed using the Atlas.ti7 program, first by deductive coding in which we organized the contents by their relationship with positive and negative aspects of ICTs ('advantages' and 'disadvantages' codes): at a second level, codes were distinguished inductively within these two major areas; then we sought to group them by semantic affinity.

The use of ICTs affects youths' empowerment as they pose not only technical but also, and more importantly, ethical-critical challenges in the learning process. For this reason, for the DG, we used the 'Cyberspace and education: Level of use and level of meaning' script, developed by the research group within which this study was conducted, which explores the use of ICTs and their ethical-pedagogical challenges for learning, bearing in mind students, teachers and parents, within the In-House Research Plan entitled *Promoting ethical-civic learning on the Internet. Policy, family, school*. The script for the DG followed a writing process based on an initial proposal on the ethical challenges of ICTs in the field of education and the roles of teachers and students, to which we added suggestions and changes from experts from four universities. With a very open-ended format, teachers were asked to discuss the real role of ICTs in their classrooms, the way they teach today, how they help students use these technologies properly, what role the social media do and can play in learning, what kinds of problems may arise and what specific cases they have dealt with, what could be done to prevent the negative consequences or to deal with them once they arise, and how useful training sessions are. The different roles of the teachers were revealed in the course of the discussion.

The information was recorded with previous informed consent. The sessions varied between 35 and 65 minutes depending on the availability and schedules of the teachers and schools.

The transcriptions of the interviews and the DGs were examined following the logic of content analysis, by devising codes by areas of interest in the research and grouping them into levels of semantic meaning (Gürtler & Huber, 2007).

In this sense, an initial reading of the transcriptions revealed recurring areas of interest regarding the advantages and disadvantages of ICTs — deductive coding on the baseline scripts, and then they were assigned a variety of codes. The second reflective reading analysed the relationships among codes to unify them into second-level code-groups with views of the role of the family. Finally, relationships were established among these codes via semantic affinity, following an interpretative paradigm that stresses processes of the social construction of reality and the value of in vivo inquiry (Denzin & Lincoln, 2011). These postulated semantic relationships were accompanied by textual examples. The methodological device systematizes the information analysis process by offering guarantees of reliability (Flores, 2003). Using two different sources of information — teachers and students — allows for some degree of triangulation, not as a validation strategy but as an alternative to it (Denzin, 1989a, 1989b; Flick, 1992).

Qualitative methods do not seek statistical results and are valid depending on different proposals; not only do they enrich quantitative research, but they also provide insight and depth into the significance and meaning of the data (Yin, 2006) and enable us to inquire into the interpretation of the behaviours as they occur (Denzin & Lincoln, 2012).

Analysis and results

Relationship between codes and categories, and textual examples

The semantic network of DGs

The coding process provides the springboard for reflecting on the materials gathered and beginning to interpret them (Gibbs, 2013).

First the codes obtained inductively from the DGs were assigned. This entails a process of reading the primary sources through distribution by levels of generality, accompanied by frequencies (Table 3).

We would like to point out the most important of the different semantic relationships (Figure 1):

Two codes stand out for the number of incidents and their central position: the parents' need for training and their involvement in the learning process with ICTs:

we explain to the new ones that ... they have a tool that they also have to be careful about ... at home. So, here we control the web, they have to watch it ... they have to have a filter ...; here ... if they are supposed to be working and they are playing, we see it and punish them; and at home they have to do the same thing. If the parents are willing to track it, it's a pleasure. If not, it's horrible for the kid. (Carmen-T5-41)¹

Table 3. Conceptual codes of the DG.

Inductive coding	
First level (fq.)	Second level (fq.)
Parental training (26)	Harmony with the teachers (7) General sessions (6) Lack of knowledge (5) Personalized tutorials (5) Concern (3)
Parental involvement (30)	Taking responsibility (10) Parental control (9) Prohibitions (5) Reason for conflicts (2) Punishment (1)
Need to train children (11)	
Parental intervention (5)	
Ease of communication (3)	
Awareness of risks (2)	

Both codes are mutually related, given that as the parents get more training, they also get more involved and are aware of the risks — now barely reflected in the discourses — and they perceive the need for their children to be trained:

Meantime, at home and in society they don't let them know that copy-and-paste is something they shouldn't do because what you're putting in a project and saying is yours actually isn't ... (Fernando-T8-082)

270

ICTs seem to lead to more family communication on the one hand, but they also generate problems like 'bullying' on the other, and in both circumstances, they

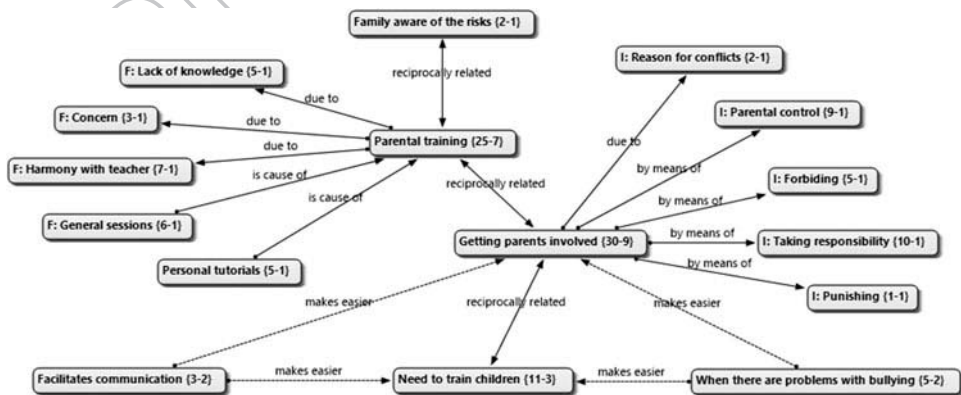


Figure 1. Web of codes in the DGs with their interrelations.

promote the involvement-intervention of the parents and the upbringing of the children. 275

At a second level, the need to train the parents reflects not so much teachers' eternal plea for greater family involvement as lack of technical knowledge, ethical concerns and the need to align with teachers' pedagogy, which the parents themselves ask for if given the opportunity: 280

They are worried, in the sessions held with parents ... even parents who I didn't think were going to be interested/ (César-T6-49)

... when I look at the meetings and all that, they are concerned and worried because of the cases that have appeared on the news, and they don't want their children go to through that ... either as victims or as bullies. (Teacher3-T2-054) 285

if their children are awake at 3 a.m. sending WhatsApps ... they are sleepy when they get to school ... they're unmotivated because it's so hard for them ... So then, we try to tell the parents about it ... not tell them, train the parents, given them the tools so they can take this into account. (José Luis-T5-44)

Parents' involvement is essential to avoid conflicts stemming from ICTs, but it requires them to take responsibility and pedagogical controlling measures, from warning to punishing and even forbidding: 290

In fact, a student told me that she asked her mother to take her cell phone away because if she didn't she would waste hours and hours without studying. It's a really strong temptation. (Teacher4-T4-62) 295

That's what they need, teacher training and of course training and involvement from the parents, lots of it from the parents. (Maricarmen-T7-64)

I tell the parents 'Look, it's really hard for your kid to concentrate and if on top of that he's received beep-beeps every minute, every two minutes ...' (Teacher1-T3-065) 300

Even though they admit that just prohibiting without further measures is not really a solution, sometimes there is no other option:

these students understand lots of things when they're older ... so then, of course, an extreme time comes when we have think: all or nothing. Is it harming them more than it's helping them? So status quo for the time being. (Teacher1-T3-101) 305

The semantic web of student interviews

The analysis of the codes derived from the interviews with the adolescents highlights the positive connotations of the new environment; it improves intra-family relationships and generates parental involvement in administering the proper and improper use — even when the students talk about controlling or forbidding, they 310

do not do so in response to the problems they see with the use of ICTs but the conditions on using them that their parents impose, whose need they seem to understand and appreciate as external assistance to avoid addictive behaviours:

by the parents, too, because if from a young age they have given you a mobile phone with Internet, I mean of course you've gotten used to using Internet whenever you want, however you want ... however, if your parents have been talking to you then in the end you're aware of how to use it right, (Celia-S14-124). 315

We distributed the codes according to the positive effects of the use of ICTs or the negative consequences for family life (Table 4).

Figure 2 contains the different semantic relationships among these codes, the most relevant aspects of which are noted below: 320

The central code is ease of communication because of the number of relationships and because it generates synergies with involvement, control and security: it increases interaction and makes the parents available at any time or the need to be in contact:

we have a group (the family) and of course if you need someone to do something you send it there and ... you father or mother, or your sister ... (Alberto-S1-043). 325

The ease of sharing includes having ICTs in common, such as a stationary computer, although it is not limited to that, and mutual learning: the parents initiate their children and/or are taught by them:

my father is beginning, but I mean, we're teaching him. (Nuria-S13-082) 330

ICTs get parents involved to control excessive use, not to be isolated in family gatherings or to respect sleep times; and they are the first reference to be approached in the case of problems such as cyberbullying:

Table 4. Conceptual codes stemming from the interviews with the adolescents.

Inductive coding	
First level (fq.)	Second level (fq.)
Contributions of ICT in the family (141)	
Improved relationships (65)	Facilitates communication (30)
	Facilitates sharing (25)
	Gives security (10)
Parental involvement (76)	In controlling (32)
	In solving problems (32)
	In forbidding (12)
Negative consequences (49)	Deterioration in communication (31)
	Need for training (7)
	Loss of sleep (7)
	Generates conflicts (5)

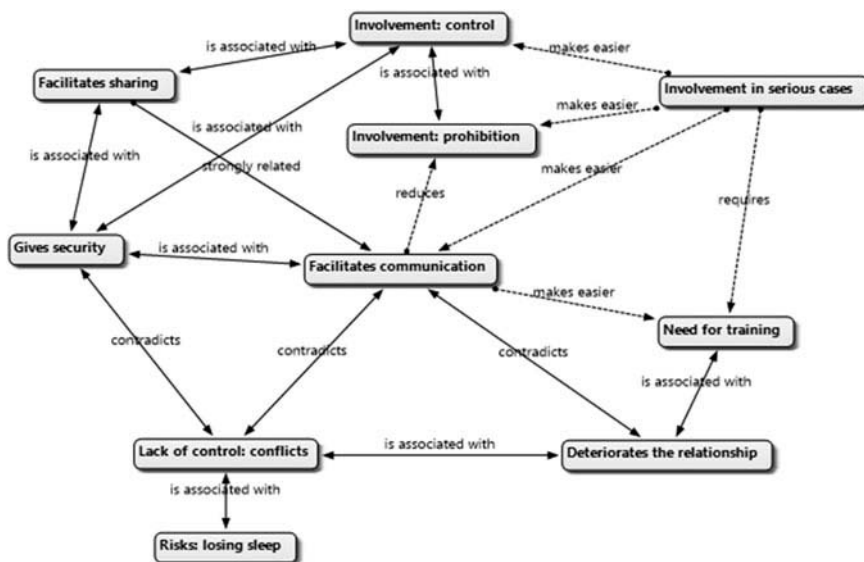


Figure 2. Web of codes from the interviews with their interrelations.

No, no, I disagree with 'it's their problem'. Just like I told you what I would do, I would recommend that he do, that he tells his parents. (Álvaro-S9-145)

335

The adolescents recognize that some prohibitions, temporary or occasional, educate them and their younger siblings and prevent abuse or addiction:

now, my father, or my mother, when they see me or my brother sometimes going overboard, I have to admit it, they take them away from us. (Samuel-S4-086)

340

when people begin to use mobile phones, every family or the parents (have to) be aware of ... how they shouldn't be used, where they shouldn't go and all that ... (Andrea-S15-126)

... my father has managed to keep control over the mobile phone really well, thank God, and man, I also keep it in mind ... (Alberto-S1-090-91)

345

Paradoxically, the stronger ICTs are for the family, in that they facilitate communication and shared learning; this is also their greatest weakness: the deterioration in direct family ties, a consequence which the students view as a loss:

sometimes it's as if each of us were along, we're not talking with each other: each one is with his or her mobile phone, looking at their stuff. (Andrea-S15-094)

350

I'd take them away ... set technology down and spend some time with your family and talk, and not be so focused on that. (Cris-S14-075)

Discussion and conclusions

As we have seen in the interviews, the children's relationship with their parents takes on a core role with regard to ICTs, as origin, contact and comparison, to be able to locate their children in case they need help (Hernández-Prados et al., 2014), less than the role of friends, but much far than 'teachers'.

ICTs can accelerate the generational divide which all technology entails for families. The parents' role is not superfluous, as noted by García-Valcárcel and Tejedor (2010). This research adds a qualitative approach to the multiple perspectives which international reports claim is needed, especially that of youths (Olafsson, Livingstone, & Haddon, 2014); it also sheds light on the empowering mediation of parents and the importance of its implementation in cooperation with schools from the humanistic perspective of Tejedor and Pulido (2012). Teachers and students in this study showed that forbidding, reasonably and when needed, facilitates prevention.

Internationally, Brown (2014) stresses that these technologies strengthen youths' self-efficacy, but not their capacity to transfer that empowerment to other spheres of life. For this reason, Brown suggests more proactive intervention by parents and teachers. Furthermore, Spain is among the European countries where parental mediation is primarily restrictive (Helsper, Kalmus, Hasebrink, Sagvari, & De Haan, 2013). We can glean from our study that youths need and even positively view this intervention, and that the restrictions have positive effects which they appreciate; the parents' authority is not a problem (Rumayor, 2016) but a support to their adolescent weakness. What is more, parental guidance enables them to develop the individual self-control which Seal-Wanner (2007) attributed to ICTs. Hence, as a source of empowerment, parents play the role of ethical referents.

Likewise, teachers view parents' roles as essential as agents of meaning involved to ensure that ICTs bring an innovative capacity while avoiding the negative consequences noted by Albertos et al. (2016). In line with the importance of studying perceptions and teaching practices (Gomáriz, Hernández-Prados, García-Sanz, & Parra, 2017), teachers view parents as aware but not always coherent in exercising closer and more responsible control (Rial, Gómez, Braña, & Varela, 2014). Muñoz-Miralles et al. (2014) indicate that they actually exercise little or no control; Lau and Yuen (2016) warn about the permissive style and its risk; and Osorio and González (2016) view the parental style that these authors call 'authoritative' as more effective than the indulgent style proposed by Cerezo, Casanova, de la Torre, and Carpio (2011). In Europe, the restrictive-active sense of parental mediation would be the most constructive (Livingstone, Mascheroni, Dreier, Chaudron, & Lagae, 2015). From the interviews, we can glean that the parents' involvement means that to the adolescents as well: control, punishment and even forbidding as proactive preventative measures which the youths seem to accept. Even in the emotional aspects, noted by Tejedor and Pulido (2012), they seem more dependent on their parents than on friends or teachers, as their parents are the ones they would go to first in the event of serious problems stemming from ICTs. In the literature, no specific studies were found, with the exception of

Ying et al. (2015), who reaffirm that effective parental control is related to adolescents' trust in their parents and to higher levels of communication. 400

The construction of the adolescent identity is coupled with the reference to the home when we consider their use of ICTs (Malo, 2006). The interviewees confirmed the empowering role of their parents when they assessed the limits on the use of ICTs established at home, since without these limits family relationships suffer, which they experience as a loss. Thus, family communication becomes the focal point to give ICTs value — as they foster relationships among household members — and to restrict them — when they hinder these relationships. This kind of mediation enables youths to be empowered, not only against the risks (Torrecillas et al., 2017), as it is more than technical supervision about moderate, meaningful use, and therefore has to do with ethical dimensions. Thus, controlling does not simply mean cutting back on autonomy. In this, we concur with Symons, Ponnet, Walrave, and Heirman (2017), in which studies that focus on imposing rules and restrictions (Sonck et al., 2013; Valkenburg, Piotrowski, Hermanns, & Leeuw, 2013) lose sight of the centrality of communication in controlling. 405 410 415

We could conclude that even though the generational divide in ICTs in adolescent formation gives reason for concern (changes in forms of personal relations, technological insecurity, information saturation, etc.), teachers are becoming more aware of the need to train families and work with them to manage the new environment; and more importantly, the youths reaffirm the parents' role in lowering the biggest divide in the ethical sense in the use of ICTs: they value rules, go to their parents first if needed and view the absence of parental guidance negatively. 420

Note

1. The participant (teacher [T], or student [S]) is noted in the parentheses, followed by the primary source (discussion group or interview) and the number of the paragraph according to assignment by the Atlas.ti7 program. 425

La familia, agente clave de empoderamiento juvenil en la sociedad TIC

430

Introducción y estado de la cuestión

El objetivo del artículo es analizar el papel de la familia en el empoderamiento de los jóvenes mediante las TIC. Para ello se plantearán como objetivos específicos:

- Realizar un estado de la cuestión acerca del papel de las TIC en el empoderamiento de los jóvenes y sobre el papel mediador de la familia en el uso dichas tecnologías. 435
- Realizar una investigación cualitativa mediante la técnica del grupo de discusión con profesores y entrevistas con alumnos con el fin de analizar los aspectos más destacados sobre las relaciones desarrolladas entre padres e hijos en el uso de las TIC. 440

La familia en el entorno de la educación con TIC

La institución familiar en el siglo XXI se enfrenta a nuevos retos educativos, entre los cuales está formar a los hijos en el buen uso de las TIC, en la actualidad agentes de primer orden en la socialización. Es fundamental entender el papel de la familia como agente clave de empoderamiento juvenil en el nuevo contexto protagonizado por las TIC, que han propiciado a su vez un nuevo modelo de ciudadanía (Bernete, 2010). 445

La función de la familia en el empoderamiento juvenil está unida a la cuestión de la autoridad familiar, puesto que está en la base de una adecuada mediación familiar. Rumayor (2016) destaca que la constante innovación tecnológica ha hecho más complejo el ejercicio de la autoridad familiar, ya que ha acelerado el proceso y la confusión en los educadores. Por otra parte, el número de internautas aumenta cada año. Según Lenhart, Purcell, Smith y Zickuhr (2010) entre los años 2006 a 2009 el porcentaje de chicos en redes sociales entre 12 y 17 años pasó del 55% al 73%. Esto dificulta que los padres conozcan en profundidad las relaciones que establecen sus hijos. 450

La distinción entre nativos e inmigrantes digitales (Prensky, 2001) hablaba ya de esta brecha digital generacional. El concepto de brecha digital hace referencia a 'la desigualdad provocada por el advenimiento de la denominada sociedad de la información entre los individuos o los grupos de población que tienen acceso y los que no tienen acceso a Internet y a las TIC' (Busquet & Uribe, 2011, pp. 3–4). A su vez estos autores mencionan que el concepto de brecha digital generacional 455 460

subraya las diferencias entre generaciones en cuanto a las habilidades y competencias relacionadas con el uso de las TIC.

Se asiste así a una inversión del proceso educativo. En la primera mitad del siglo XX los adultos transmitían los conocimientos y el mapa de experiencia necesarios; ahora son los jóvenes los que detentan un mejor conocimiento de los nuevos códigos, de los que adolecen a menudo los adultos en el microsistema familiar (siguiendo la terminología propuesta por Bronfenbrenner) (Garrido, Busquet, & Munté, 2016).

En este nuevo contexto se necesita profundizar en temas como los estilos parentales de educación, la relación con la escuela o las estrategias de mediación más efectivas por las cuales la familia se constituye en agente clave del empoderamiento de los más jóvenes en el uso de las TIC (Torrecillas, Vázquez, & Monteagudo, 2017).

Empoderamiento juvenil con TIC y mediación familiar

Se destacan a continuación dos aspectos fundamentales de este artículo. El primero hace referencia al concepto de empoderamiento y, en especial, al papel de las TIC como medio para favorecer una ciudadanía activa en los jóvenes. El segundo se relaciona con el papel mediador que ha de ejercer la institución familiar para favorecer un uso positivo en el uso de las tecnologías para tal fin.

El papel de las TIC para el empoderamiento y desarrollo de una ciudadanía crítica en el adolescente

El concepto de empoderamiento surge desde los estudios de género como un término orientado a transformar las relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres. Aparece vinculado al trabajo de Freire (1970) en los años 60 en el enfoque de la educación popular.

El empoderamiento, entendido como capacidad de acción, de valoración y de toma de poder de la persona y del control de su vida, necesita cultivarse especialmente durante la adolescencia, cuando el individuo está cimentando su estar en el mundo (Fandiño, 2011). En esta apertura al otro, las TIC pueden constituir una herramienta eficaz de empoderamiento.

En primer lugar, las TIC ofrecen gran cantidad de información. En segundo lugar, pueden ayudar a crear un sentimiento de pertenencia a diferentes comunidades y a implicarse en temas de interés colectivo (Díez Gutiérrez, Fernández Rodríguez, & Anguita, 2011). Seal-Wanner (2007) añade que las nuevas tecnologías fomentan la proactividad y la creatividad en los más jóvenes, añadiendo control. En este sentido las TIC y la red pueden satisfacer el empoderamiento desde un nivel individual, institucional y comunitario.

El papel de la familia como mediadora en el uso de TIC

Entre los agentes que intervienen en el proceso de recepción de las TIC están el profesorado, las amistades y los padres. Sin embargo, el consenso sobre el

protagonismo de la familia ha sido cada vez mayor (Aguilar & Leiva, 2011). La familia en su papel clave para el empoderamiento del menor en la red ha de ejercer una mediación. Ésta va a influir en el tipo de interacción con los medios y en la significación que se haga de este proceso comunicativo. 500

En el ámbito internacional han aparecido estudios sobre la mediación parental en los últimos años (Gentile, Nathason, Rasmussen, Reimer, & Walsh, 2012; Lee, 2012). A nivel nacional, Torrecillas et al. (2017) destaca las principales estrategias de mediación: 505

- El control de los contenidos y de los historiales.
- El control de los horarios, generalmente más limitados entre semana y cuando no hay vacaciones.
- Compartir la navegación (como tener la misma contraseña en todos los dispositivos). 510
- Por último, otras estrategias de refuerzo hacen hincapié en la comunicación familiar o en la concienciación de los peligros de publicar determinadas imágenes y vídeos.

Por su parte, la investigación de Garmendia, Garitaonandia, Martínez, y Casado (2013) destaca varios tipos de mediación: la mediación activa en el uso, aquella en la que los padres están presentes y comentan las actividades de Internet con el menor; la mediación activa en la seguridad, que incide más en comentarios acerca de la seguridad en Internet o sobre la conveniencia de ciertas páginas; la mediación restrictiva, que se refiere al establecimiento de normas en la red; el seguimiento, en la que se sigue el historial de Internet o los perfiles de contacto en las redes sociales; y la mediación técnica, referida al uso de software o controles parentales. 515 520

Por último, la llamada brecha digital a menudo tiene que ver más con los diferentes usos que hacen de la tecnología padres e hijos, que con el propio manejo de los dispositivos. Al respecto, el estudio de Tabernero, Aranda, y Sánchez Navarro (2010) explica los diferentes tipos de apropiación que hacen padres e hijos. Para los adolescentes, Internet constituiría una fuente de ocio y comunicación, por encima de una herramienta de aprendizaje y/o formación. Los padres, por el contrario, se aproximarían a las tecnologías con objetivos relacionados con sus responsabilidades, y posteriormente atribuirían a estos medios un fin más diversificado, como hacían con la televisión, por ejemplo. En el caso de los hijos su uso sería más intensificado y diverso desde el principio al apropiarse de estas tecnologías desde edades más tempranas. 525 530

Material y métodos 535

Muestra

Estudiantes

Se entrevistó a 20 alumnos adolescentes respondiendo al casillero tipológico de nuestro interés (Tabla 1), pues se pretende que la muestra sea plural y lo más

Tabla 1. Casillero tipológico de la muestra de estudiantes.

Nº hermanos		Situación laboral de los padres		Titularidad Centro		Curso		Nota media	
1	0	Sus Labores	6	15%	Público	9	4º ESO	5	6
2	12	Desempleados	3	7.50%	Concertado	9	1º BAC	15	6.5
3	3	T. por cuenta propia	3	7.50%	Privado	2			7
4ó+	5	T. por cuenta ajena	15	38%					7.5
		Autónomo	3	7.50%	Provincia				8
		Funcionarios	10	25%	Teruel	18			8.5
V	50%	Totales	40	100%	Zaragoza	2			9
F	50%								9.5

equilibrada posible, si bien las circunstancias y el contexto del trabajo investiga- 540
dor condicionan la elección de los participantes (McMillan & Schumacher, 2005);
éstos no son muchos, porque no se incide en la cantidad cuanto en la calidad,
según lo permiten las posibilidades analíticas reales (Stake, 2007). Se seleccio-
naron los estudiantes mediante la técnica de bola de nieve (*snowball*) con el 545
objetivo de alcanzar el ‘rapport’ necesario. El contexto impulsó a elegir la práctica
investigativa y la técnica (Nelson, Treichler, & Grossberg, 1992) de la entrevista
individual en profundidad para facilitar una más libre manifestación de sus
circunstancias personales, sin la posible presión de los amigos en un *focus*
group que hubiera podido influir en dar respuestas socialmente deseables.

La percepción que tienen jóvenes en la segunda adolescencia sobre su 550
enseñanza-aprendizaje, cuando han alcanzado una mayor madurez de juicio,
puede ser especialmente interesante.

Se amplió la diversidad de perfiles con dos estudiantes zaragozanos de un 555
centro privado — en Teruel no existen. En cambio, el expediente académico de
todos es superior a un 6.

Con respecto a las TIC, la mayoría usa móvil desde los 11 años y dispone de
conexión a Internet, corroborando índices recientes (Asociación para la
Investigación de Medios de Comunicación [AIMC], 2016), con un uso superior a
3 horas diarias. Casi todos han tenido cuatro móviles, y el actual es un Smartphone.

Profesores 560

En cuanto a los 36 profesores participantes (Tabla 2), sus dificultades de horarios
y disponibilidad recomendaron la técnica del grupo de discusión (GDP). Se han
seguido indicaciones de expertos como el profesor Gil Flores (1993) según un
enfoque sociológico (Martín Criado, 1997), buscando un ámbito de confianza 565
idóneo para que afloren actitudes, discursos ideológicos o creencias, que
quedarían ocultos con preguntas más específicas (Barbour, 2013).

Previo acuerdo con la dirección de los centros se contactó con los profesores
de Educación Secundaria (ESO) interesados, si bien las circunstancias

Tabla 2. Casillero tipológico de los grupos de discusión de profesores.

CCAA	Nº Profesores	Titularidad	Edad		Sexo	
			25–35	36–50	M	F
Madrid	2	GDD 1	4	Público	1	3
		GDD 2	3	Concertado	2	1
Cataluña	2	GDD 3	3	Concertado	1	2
		GDD 4	4	Público	2	2
Aragón	3	GDD 5	7	Público	3	4
		GDD 6	6	Concertado	3	3
		GDD 7	4	Privado	2	4
Castilla/León	1	GDD 8	5	Público	3	2
Total	8		36			

determinaron el número y la duración de las sesiones, casi siempre circunscritas al tiempo de tutorías. La elección de los centros docentes ha resultado libre y heterogénea; se unificó el guion de las sesiones, las transcripciones literales y su tratamiento informático. 570

Los profesores, de diversas áreas, manejan TIC en mayor o menor medida en sus clases, y son conscientes de su impacto entre adolescentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los colegios participantes se incluye uno con metodología 1 × 1 (un iPad por alumno) y otro que la está implantando en Primaria. 575

Instrumento de análisis de la información

Siguiendo la perspectiva inductiva de la ‘Grounded Theory’ (Glaser, 1992), nos centramos en las informaciones obtenidas, en vez de buscar en los datos la comprobación o no de teorías específicas enunciadas previamente (Gibbs, 2013). Como está bien establecido en la literatura que adultos y niños pueden tener puntos de vista diversos sobre la mediación parental (Liau, Khoo & Ang, 2008; Sonck, Nikken, & De Hann, 2013), indagamos en la perspectiva de los adolescentes y de su profesorado. 580 585

El guion de las entrevistas, semiestructuradas, se diseñó a partir de los utilizados en algunas investigaciones previas: el estudio de Naval, Sádaba, y Bringué (2003) sobre cómo influyen las TIC en las relaciones sociales de los jóvenes; el de Ricoy y Couto (2012) porque distingue aportaciones, controversias y mejoras asociadas a las TIC en el aprendizaje, desde el punto de vista de profesores en prácticas con un enfoque cualitativo; y el de Hernández-Prados, López-Vicent, y Sánchez-Esteban (2014), que aborda la percepción adolescente de las relaciones familiares con TIC, lo que lo aproxima conceptualmente a la finalidad de este trabajo, si bien desde una perspectiva descriptiva cuantitativa. No interesaba tanto sus conclusiones, como determinar qué tipo de preguntas podrían centrar el interés de la investigación. 590 595

Así pues, se consideraron tres áreas: la influencia de las TIC (en familia, con amigos y en el instituto); sus ventajas/desventajas (en casa, con amigos y para el desempeño escolar), además de recoger información sobre el modo de reaccionar ante los riesgos. Para los objetivos del artículo nos centramos en el impacto de las TIC en el ámbito familiar para ver qué rol desempeñan los padres. 600

Las conversaciones, de 30 a 60 minutos, se grabaron con la conformidad de los participantes. Una vez obtenida la información se procedió a sistematizar las respuestas y analizar su contenido, con el programa Atlas.ti7; en primer lugar mediante la codificación deductiva organizando los contenidos según su relación con aspectos positivos y negativos de las TIC (códigos ‘ventajas’ y ‘desventajas’); en un segundo nivel, se distinguieron códigos de carácter inductivo dentro de esas dos grandes áreas; a continuación se buscó agruparlos por afinidad semántica. 605

El uso de las TIC afecta al empoderamiento de los jóvenes al plantear retos no sólo técnicos sino sobre todo ético-críticos en el proceso de aprendizaje. Por ello, 610

para los GDP, se utilizó el guion ‘Ciberespacio y educación: nivel de uso y nivel de sentido’, elaborado por el grupo de investigación en el que se enmarca este trabajo, sobre el uso de TIC y sus retos ético-pedagógicos para el aprendizaje teniendo en cuenta a estudiantes, profesores y padres; dentro del Plan Propio de Investigación sobre *Promoción del aprendizaje ético-cívico en Internet, Política, familia y escuela*. El guion para los GDP siguió un proceso de elaboración a partir de una propuesta inicial sobre los retos éticos de las TIC en el ámbito educativo y el papel de profesores y alumnos, a la que se añadieron sugerencias y enmiendas por parte de expertos de cuatro universidades. Con un formato muy abierto se ofreció a los docentes discutir sobre el papel real de las TIC en sus aulas, el modo de enseñar hoy día, cómo ayudar a los alumnos a usar adecuadamente estas tecnologías, qué papel tienen y podrían tener las redes sociales en el aprendizaje, qué tipo de problemas pueden derivarse y con qué casos concretos se han enfrentado, qué se podría hacer para prevenir las consecuencias negativas o hacerles frente una vez que aparecen, qué utilidad tienen las sesiones de formación. En el desarrollo del debate fueron desvelándose los distintos roles de los protagonistas.

La información fue grabada con consentimiento previo informado. Las sesiones variaron entre 35 y 65 minutos, dependiendo de la disponibilidad y horarios de profesores y centros.

El examen de las transcripciones de las entrevistas y de los GDP procede según la lógica de análisis de contenido, elaborando códigos según las áreas de interés de la investigación, y agrupándolos en niveles de significación semántica (Gürtler & Huber, 2007).

En este sentido, una primera lectura de las transcripciones reveló áreas recurrentes de interés respecto a las ventajas e inconvenientes observados en las TIC — codificación deductiva sobre los guiones base, procediéndose a asignarles códigos de gran diversidad; una segunda lectura reflexiva analizó las relaciones entre códigos para unificarlos en grupos-códigos de segundo nivel y con vistas al papel de la familia; finalmente se establecieron relaciones entre estos códigos por afinidad semántica, siguiendo un paradigma interpretativo, que enfatiza procesos de construcción social de la realidad, y el valor de la indagación in vivo (Denzin & Lincoln, 2011). Acompañando a esas relaciones semánticas que se postulan se recogen ejemplos textuales. El aparato metodológico sistematiza el proceso de análisis de la información ofreciendo garantías de fiabilidad (Flores, 2003). El hecho de usar dos fuentes de información diversas — profesores y estudiantes — permite cierta triangulación, no tanto como estrategia de validación sino como alternativa a ella (Denzin, 1989a, 1989b; Flick, 1992).

Los métodos cualitativos no buscan resultados estadísticos, son válidos dependiendo de presupuestos distintos; no sólo enriquecen las investigaciones cuantitativas, sino que aportan comprensión y profundidad acerca de la significación y sentido de los datos (Yin, 2006), y permiten indagar en la interpretación de los comportamientos en su devenir (Denzin & Lincoln, 2012).

Análisis y resultados

Relación entre códigos y categorías, y ejemplos textuales

La red semántica de los GDP

El proceso de codificación proporciona el punto de arranque para reflexionar sobre el material recogido y empezar a interpretarlo (Gibbs, 2013).

660

Se consignan primero los códigos obtenidos inductivamente de los GDP. Es un proceso de lectura de las fuentes primarias mediante una distribución por niveles de generalidad; se acompañan las frecuencias. (Tabla 3).

De los aspectos más relevantes de las distintas relaciones semánticas (Figura 1) indicamos los siguientes:

665

Tabla 3. Códigos conceptuales de los GDP.

Codificación inductiva	
Primer nivel (fcia.)	Segundo nivel (fcia.)
Formación de los padres (26)	Sintonía con el profesorado (7) Sesiones generales (6) Desconocimiento (5) Tutorías personalizadas (5) Preocupación (3)
Implicación de los padres (30)	Responsabilizar (10) Control parental (9) Prohibiciones (5) Motivo de conflictos (2) Sancionar (1)
Necesidad de formar a los hijos (11)	
Intervención de los padres (5)	
Facilidad de comunicación (3)	
Consciencia de los riesgos (2)	

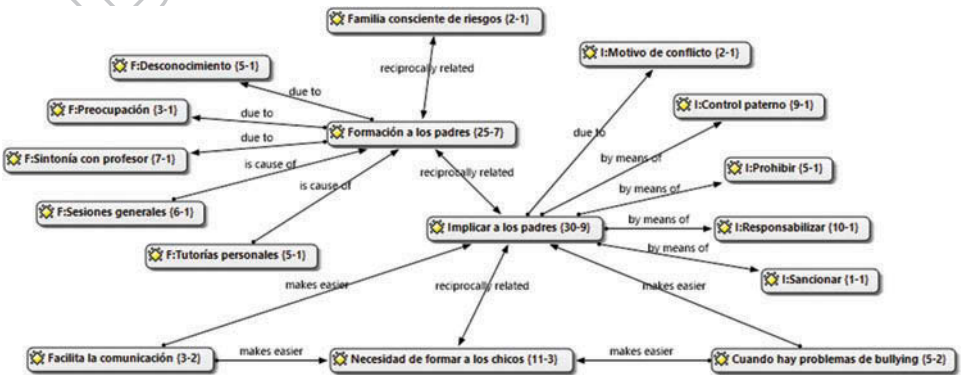


Figura 1. Red de códigos de los GDP con sus interrelaciones.

Dos códigos destacan por número de incidencias y posición central: la necesidad de formación de los padres, y su implicación en el proceso de aprendizaje con TIC:

a los nuevos les explicamos que ..., tienen una herramienta que también tienen que vigilar ... en casa. Entonces, que la red que aquí tenemos controlada, la tienen que tener controlada ... que tengan algún filtro ...; que aquí ... si tienen que estar trabajando y están jugando, pues lo vemos y se les sanciona; y en casa tienen que hacer lo mismo. Si los padres están dispuestos a seguirlo es una gozada. Si no, es mortal para el chaval. (Carmen-P5-41)¹ 670

Ambos códigos están mutuamente relacionados, puesto que en la medida en que los padres adquieran formación se implicarán, siendo conscientes de los riesgos — ahora apenas reflejado en los discursos — y percibiendo la necesidad de formar a los hijos: 675

Mientras desde casa y desde la sociedad no les hagan ver que copiar-pegar es algo que no hay que hacer, porque lo que estás poniendo en un trabajo y estás diciendo que es tuyo no lo es ... (Fernando-P8-082) 680

Las TIC parecen aportar mayor comunicación familiar, por un lado, y generar problemas como el *bullying*, por otro; y en ambas circunstancias promueven la implicación-intervención de los padres y la formación de los hijos.

En un segundo nivel, la necesidad de formar a los padres refleja no tanto la eterna petición de los profesores de más implicación de las familias, cuanto desconocimiento técnico, preocupación ética y necesidad de sintonía pedagógica con el profesorado, que los mismos padres demandan si se les da la oportunidad: 685

sí que les preocupa, en las sesiones que ha habido con padres ..., incluso padres que yo pensaba que no iban a mostrar interés. (César-P6-49) 690

... cuando veo las entrevistas y eso, están preocupados y asustados, por los casos que han ido saliendo y no quieren que sus hijos pasen por eso ... ni como víctimas ni como verdugos. (Profesor3-P2-054)

si sus hijos están despiertos a las 3 de la mañana mandando Whatsapps ... Llegan dormidos a la escuela, ... se desmotivan porque les cuesta un montón ... Entonces, eso también procuramos explicárselo a los padres ... explicárselo no, formar a los padres, darles herramientas para que lo puedan tener en cuenta. (José Luis-P5-44) 695

La implicación de los padres es necesaria para evitar conflictos derivados de las TIC, pero requiere responsabilización y medidas pedagógicas de control, desde advertir hasta sancionar e incluso prohibir: 700

una alumna me dijo que le había pedido a su madre que le quitara el móvil porque si no, se pasaba las horas sin estudiar. Es una tentación fortísima. (Profesor4-P4-62).

Eso es lo que hace falta, formación al profesorado y desde luego mucha a los padres, e implicación, mucha, de los padres. (Maricarmen-P7-64)

yo ya se lo digo a los padres, ‘mire, a su hijo le cuesta mucho concentrarse y si encima está recibiendo el *mecmec* cada minuto, cada dos minutos ...’ (Profesor1-P3-065)

705

Aunque se reconoce que prohibir sin más no es solución, a veces no hay más remedio:

estos alumnos muchas cosas las entienden cuando son mayores ... entonces claro, llega un momento extremo en que tenemos que pensar: o todo o nada. ¿Les perjudica más que les favorece? pues de momento nada. (Profesor1-P3-101)

710

La red semántica de las entrevistas con alumnos

El análisis de los códigos derivados de las entrevistas con los adolescentes destaca las connotaciones positivas del nuevo entorno: mejora las relaciones intrafamiliares, genera la implicación de los padres en administrar el uso correcto e incorrecto; incluso cuando los estudiantes hablan de control o prohibición no lo hacen en respuesta a los problemas que ellos observan en el uso de TIC, sino a las condiciones de utilización que imponen sus padres, cuya necesidad parecen comprender y agradecer como ayuda externa para evitar conductas adictivas:

715

también es por parte de los padres, porque si ya desde pequeño te han dado un móvil con internet, pues claro, tú te has acostumbrado a utilizar internet cuando quieres, como quieres ... en cambio si tus padres te van diciendo poco a poco, pues al final ya tienes una mentalidad de cómo utilizarlo bien. (Celia-A14-124)

720

Distribuimos los códigos según los efectos positivos del uso de TIC, o las consecuencias negativas para la vida familiar. (Tabla 4)

725

Tabla 4. Códigos conceptuales derivados de las entrevistas con adolescentes.

Codificación inductiva	
Primer nivel (fcia.)	Segundo nivel (fcia.)
Aportaciones de las TIC en la familia (141)	
Mejora las relaciones (65)	Facilita la comunicación (30)
	Facilita compartir (25)
	Da seguridad (10)
Implicación de los padres (76)	En el control (32)
	En solventar problemas (32)
	En la prohibición (12)
Consecuencias negativas (49)	Deteriora la comunicación (31)
	Necesidad de formación (7)
	Pérdida de sueño (7)
	Genera conflictos (5)

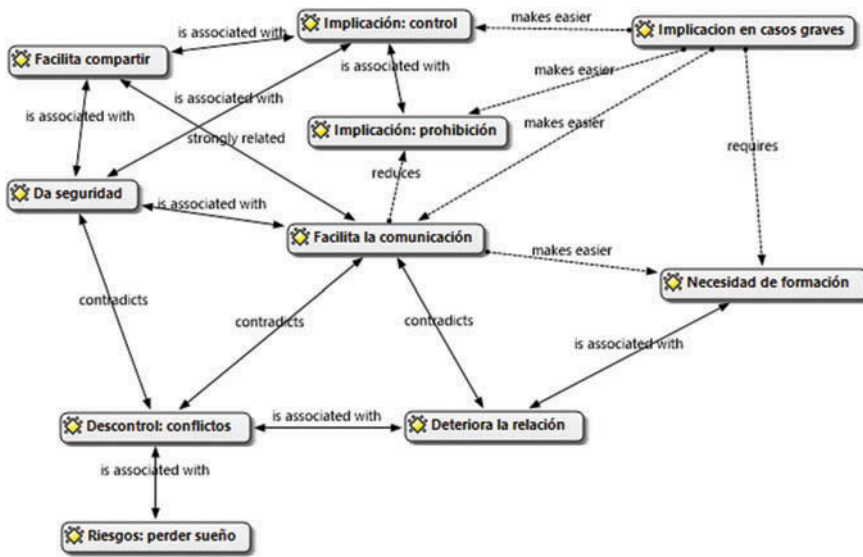


Figura 2. Red de códigos de las entrevistas con sus interrelaciones.

La Figura 2 recoge las distintas relaciones semánticas entre estos códigos, cuyos aspectos más relevantes se indican a continuación:

El código central es la facilidad de comunicación, por número de relaciones y por generar sinergias con la implicación, el control y la seguridad: incrementa la interacción y pone los padres a disposición en cualquier momento o necesidad de estar en contacto:

tenemos un grupo (la familia) y claro si necesitas que alguien haga algo, lo mandas por ahí y ya ... tu padre o tu madre, o tu hermana ... (Alberto-A1-043)

La facilidad para compartir incluye tener TIC en común, como el ordenador fijo, aunque no sólo; y el mutuo aprendizaje: los padres inician a los hijos, y/o son ilustrados por ellos:

mi padre está empezando, pero bueno, ahí le estamos enseñando. (Nuria-A13-082)

Las TIC implican a los padres para controlar el uso excesivo, no aislarse en reuniones familiares o respetar las horas de sueño; y son la primera referencia a quien acudir en caso de problemas como el *ciberbullying*:

No, no, eso de 'es su problema' no. Lo mismo que te he dicho que haría yo, le recomendaría a él, que se lo dijese a sus padres. (Álvaro-A9-145)

Los adolescentes reconocen que algunas prohibiciones, temporales o puntuales, les educan a ellos y a los hermanos pequeños, y evitan abusos o adicciones:

mi padre eso sí, o mi madre, cuando me ven o a mí o a mi hermano que a veces sí que nos excedemos, hay que admitirlo, con el uso, nos lo quitan. (Samuel-A4-086)

745

cuando las personas empiezan a usar los móviles, cada familia o los padres (tienen que) concienciar de ... cómo no lo tiene que usar, en qué no tiene que entrar y tal ... (Andrea-A15-126)

750

... mi padre me ha sabido controlar muy bien lo del móvil, gracias a Dios, y hombre, yo también tengo cabeza. (Alberto-A1-090-91)

Paradójicamente la mayor fortaleza de las TIC para la familia, a saber, que favorecen la comunicación y la formación compartida, constituye su mayor debilidad: el deterioro de los lazos familiares directos — consecuencia que los estudiantes reconocen como pérdida:

755

en ocasiones es como si cada uno estuviera solo, que no estamos hablando entre nosotros; cada uno está con su móvil, mirando sus cosas. (Andrea-A15-094)

760

Yo las quitaría ... dejar de lado las tecnologías y pasar un rato con tu familia y hablar, y no estar tan centrado en eso. (Cris-A14-075)

Discusión y conclusiones

Como hemos visto en las entrevistas, la relación de los hijos con los padres adquiere un rol central respecto a las TIC, como origen, contacto y contraste, para tener localizados a los hijos por si necesitan ayuda (Hernández-Prados et al., 2014), por debajo del rol de los amigos, pero superando con creces al del 'profesor'.

765

Las TIC pueden acelerar la brecha generacional que toda tecnología implica para las familias. El papel de los padres no es superfluo, como indican García-Valcárcel y Tejedor (2010). Esta investigación añade un enfoque cualitativo a las múltiples perspectivas, especialmente la de los jóvenes, que demandan informes internacionales (Olafsson, Livingstone, & Haddon, 2014); arroja luz sobre la mediación empoderadora de los padres, y la importancia de su implementación en colaboración con la escuela desde la perspectiva humanista de Tejedor y Pulido (2012). Profesores y estudiantes en esta investigación muestran que prohibir, razonadamente y cuando conviene, facilita la prevención.

770

775

En el ámbito internacional Brown (2014) destaca que estas tecnologías fortalecen la autoeficacia de los jóvenes, pero no su capacidad de transferir ese empoderamiento a otros ámbitos de la vida; por eso propone una intervención más proactiva de padres y profesores; además, estamos entre los países europeos donde la mediación parental es sobre todo restrictiva (Helsper, Kalmus, Hasebrink, Sagvari, & De Hann, 2013). De nuestro estudio se desprende que los jóvenes necesitan y aun estiman muy conveniente esa intervención, y que las restricciones tienen para ellos efectos positivos y apreciados; la autoridad de los padres no es un problema (Rumayor, 2016), sino un apoyo a su debilidad adolescente. Es más, la guía parental permite desarrollar el autocontrol individual

780

785

que Seal-Wanner (2007) atribuía a las TIC. De ahí que, como cauce de empoderamiento, los padres tengan un papel de referentes éticos.

Por su parte, el profesorado ve fundamental el rol parental de agentes de sentido implicados para que las TIC otorguen capacidad innovadora evitando las consecuencias negativas señaladas por Albertos et al. (2016). En línea con la importancia de estudiar las percepciones y praxis docentes (Gomáriz, Hernández-Prados, García-Sanz, & Parra, 2017), los profesores ven a los padres conscientes, pero no siempre coherentes, para ejercer un control más estrecho y responsable (Rial, Gómez, Braña, & Varela, 2014). Muñoz-Miralles et al. (2014) indican que de hecho desarrollan escaso o nulo control; Lau y Yuen (Lau & Yuen, 2016) advierten del estilo permisivo y sus riesgos, y para Osorio y González (Osorio & González, 2016) el estilo parental que estos autores denominan ‘autoritativo’ es más eficaz que el indulgente como proponían Cerezo, Casanova, de la Torre, y Carpio (2011). En nuestro entorno europeo, el sentido restrictivo-activo de mediación parental sería el más constructivo (Livingstone, Mascheroni, Dreier, Chaudron, & Lagae, 2015). De las entrevistas se desprende que la implicación de los padres significa para los adolescentes también eso: control, sanción e incluso prohibición, como medidas preventivas con sentido proactivo, que los jóvenes parecen aceptar. Incluso en el aspecto emocional, remarcado por Tejedor y Pulido (2012) se muestran más dependientes de sus padres que de amigos o profesores, pues son aquellos a los que acudirían primeramente en caso de problemas graves derivados de las TIC. No se han encontrado en la literatura investigaciones específicas, salvo el estudio de Ying et al. (2015), que viene a reafirmar que un control parental efectivo está relacionado con la confianza de los adolescentes en sus padres y con mayores niveles de comunicación.

La construcción de la identidad del adolescente va unida a la referencia al hogar cuando consideramos su uso de TIC (Malo, 2006). Los entrevistados ratifican la función empoderadora de sus padres cuando valoran los límites en el uso de TIC fijados en casa, pues sin ellos se resienten las relaciones familiares, lo que ellos experimentan como pérdida. Así pues, la comunicación familiar deviene el punto focal para otorgar valor las TIC — en la medida en que favorecen la relación entre los miembros del hogar — y para restringirlas — cuando la dificultan. Este tipo de mediación permite empoderar a los jóvenes, no sólo frente a los riesgos (Torrecillas et al., 2017), por tratarse de una supervisión más que técnica, acerca de un uso moderado con sentido y por tanto con dimensiones éticas. Así, controlar no supone un simple recorte de autonomía. Por eso, coincidimos con Symons, Ponnet, Walrave, y Heirman (2017) en que las investigaciones que se centran en la imposición de reglas y restricciones (Sonck et al., 2013; Valkenburg, Piotrowski, Hermanns, & de Leeuw, 2013), pierden de vista la centralidad de la comunicación en el control.

Podemos concluir que aunque la brecha generacional de las TIC en la formación adolescente es motivo de inquietud (cambios en formas de relación personal, inseguridad tecnológica, saturación de información, etc.), los profesores adquieren mayor conciencia de la necesidad de formar a las familias y contar con ellas en la gestión del nuevo entorno; y, sobre todo, los jóvenes reafirman el papel

paterno para reducir la más relevante brecha de sentido ético en el uso de TIC: valoran las normas, en caso de conflicto acuden a ellos en primera instancia, y consideran negativa la ausencia de orientación parental.

835

Nota

1. Entre paréntesis se indica el participante (profesor — P, o alumno — A), seguido de la fuente primaria (grupo de discusión o entrevista), y del número correlativo del párrafo según asignación del programa Atlas.ti7.

840

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Funding

This work was supported by the Universidad Internacional de La Rioja. / *Este trabajo ha sido financiado por la Universidad Internacional de La Rioja.*

845

ORCID

Carmen Caro  <http://orcid.org/0000-0002-9975-5694>

References / Referencias

- Aguilar, M. C., & Leiva, J. J. (2011). La participación de las familias en las escuelas TIC: Análisis y reflexiones educativas. Pixel-bit. *Revista De Medios Y Educación*, 40, 7–19. 850
- Albertos, A., Osorio, A., López-del-Burgo, C., Carlos, S., Beltramo, C., & Trullols, F. (2016). Parental knowledge and adolescents' risk behaviors. *Journal of Adolescence*, 53, 231–236.
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación. (2016). Uso de Internet en movilidad. Retrieved from <https://goo.gl/3B7Flz> 855
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bernete, F. (2010). Usos de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista De Estudios De Juventud*, 88, 97–114.
- Brown, T. M. (2014). "I just want to work hard" self-efficacy and the social contexts in adolescents' ICT use. *Youth & Society*, 46(6), 853–874. 860
- Busquet, J., & Uribe, A. C. (2011, enero). Proyecto AUSTICA: El uso de las TICs y la Brecha Digital entre adultos y adolescentes. Primer avance de resultados. Paper presented at the Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital, Segovia.
- Cerezo, M. T., Casanova, P. F., de la Torre, M. J., & Carpio, M. V. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 51–61. 865
- Denzin, N. K. (1989a). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Denzin, N. K. (1989b). *The research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & I. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1–21). California: Sage. 870
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

- Díez Gutiérrez, E. J., Fernández Rodríguez, E., & Anguita, R. (2011). Hacia una teoría política de la socialización cívica virtual de la adolescencia. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 25(2), 73–100. 875
- Fandiño, Y. J. (2011). Los jóvenes hoy: Enfoques, problemáticas y retos. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 2(4), 2150–2163.
- Flick, U. (1992). Triangulation revisited: Strategy of validation or alternative? *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 22, 175–198. 880
- Flores, M. A. (2003). Investigar (com) os professores: Reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspectiva*, 21(2), 391–412.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- García-Valcárcel, A., & Tejedor, F. J. (2010). Evaluation of school innovation processes based on ICT development in the Comunidad de Castilla y León. *Revista De Educación*, 352, 125–147. 885
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., & Casado, M.A. (2013). Las madres y los menores e Internet. Estrategias de mediación parental en España. *Doxa de Comunicación*, 17, 99–117.
- Garrido, M., Busquet, J., & Munté, R. A. (2016). De las TIC a las TRIC. Estudio sobre el uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes en España. *Quaderns De Comunicació I Cultura*, 54, 44–57. 890
- Gentile, D. A., Nathason, A. I., Rasmussen, E. E., Reimer, R. A., & Walsh, D. A. (2012). Do you see what I see? Parent and child reports of parental monitoring of media. *Family Relations*, 61, 470–487. 895
- Gibbs, G. (2013). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante los grupos de discusión. *EnseNanza*, 10-11, 199–214.
- Glaser, B. G. (1992). *Emergence vs. forcing: Basics of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press. 900
- Gomáriz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., García-Sanz, M. P., & Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 69(2), 41–57.
- Gürtler, L., & Huber, G. L. (2007). Should we generalize? Anyway, we do it all the time in everyday life. In L. Gürtler, K. Mechthild, & G. L. Huber (Eds.), *Generalization in Qualitative Psychology* (pp. 17–35). Tübingen: Verlag Ingeborg Huber. 905
- Helsper, E. J., Kalmus, V., Hasebrink, U., Sagvari, B., & De Haan, J. (2013). *Country classification: Opportunities, risks, harm and parental mediation*. London: EU Kids Online, LSE. 910
- Hernández-Prados, M., López-Vicent, P., & Sánchez-Esteban, S. (2014). La comunicación en la familia a través de las TIC. Percepción de los adolescentes. *Pulso*, 37, 35–58.
- Lau, W. W. F., & Yuen, A. H. K. (2016). The relative importance of paternal and maternal parenting as predictors of adolescents' home Internet use and usage. *Computers & Education*, 102, 224–233. 915
- Lee, S. J. (2012). Parental restrictive mediation of children's Internet use: Effective for what and for whom? *New Media & Society*, 15, 466–481.
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A., & Zickuhr, K. (2010). Social media & mobile Internet use among teens and young adults. Pew Research Center. Retrieved from <https://goo.gl/EnyZjS>
- Liau, A. K., Khoo, A., & Ang, P. H. (2008). Parental awareness and monitoring of adolescent Internet use. *Current Psychology*, 27, 217–233. 920
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. London: EU Kids Online, LSE.
- Malo, S. (2006). Impacto del teléfono móvil en la vida de los adolescentes entre 12 y 16 años. *Comunicar*. 27, 105–112. 925

- Martín Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, 79, 81–112.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Madrid: Pearson. 930
- Muñoz-Miralles, R., Ortega, R., Batalla, C., López, M., Manresa, J. M., & Torán, P. (2014). Access and use of new information and telecommunication technologies among teenagers at high school, health implications. JOITIC Study. *Atención Primaria*, 46(2), 77–88.
- Naval, C., Sádaba, C., & Bringué, X. (2003). *Impacto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en las relaciones sociales de los jóvenes navarros*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Instituto Navarro de Deporte y Juventud. 935
- Nelson, C., Treichler, P. A., & Grossberg, L. (1992). Cultural studies. In L. Grossberg, C. Nelson, & P. A. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 1–16). New York: Routledge.
- Olafsson, K., Livingstone, S., & Haddon, L. (2014). *Children's use of online technologies in Europe. A review of the European evidence base*. London: EU Kids Online, LSE. 940
- Osorio, A., & González, M. (2016). Testing the alleged superiority of the indulgent parenting style among Spanish adolescents. *Psicothema*, 28(4), 414–420.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T., & Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales De Psicología*, 30(2), 642–655. 945
- Ricoy, M. J., & Couto, M. C. (2012). El acercamiento al contexto profesional como móvil para indagar sobre las TIC: Un estudio cualitativo. *Revista Complutense De Educación*, 23(2), 443–461. 950
- Rumayor, M. (2016). El problema de la autoridad en la familia frente al reto de las redes sociales. *Teoría De La Educación*, 28(2), 75–92.
- Seal-Wanner, C. (2007). E-teens: Teens and technology: The perfect storm? *Television Quarterly*, 37(2), 5–16.
- Sonck, N., Nikken, P., & De Haan, J. (2013). Determinants of Internet mediation. *Journal of Children and Media*, 7, 96–113. 955
- Stake, R. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Symons, K., Ponnet, K., Walrave, M., & Heirman, W. (2017). A qualitative study into parental mediation of adolescents' Internet use. *Computers in Human Behavior*, 73, 423–432. 960
- Tabernero, C., Aranda, D., & Sánchez-Navarro, J. (2010). Juventud y tecnologías digitales: Espacios de ocio, participación y aprendizaje. *Revista De Estudios De Juventud*, 88, 77–96.
- Tejedor, S., & Pulido, C. (2012). Retos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores. ¿Cómo empoderarlos? *Comunicar*, 20(39), 65–72. 965
- Torrecillas, T., Vázquez, T., & Monteagudo, L. (2017). Percepción de los padres sobre el empoderamiento digital de las familias en hogares hiperconectados. *El Profesional De La Información*, 26(1), 97–104.
- Valkenburg, P. M., Piotrowski, J. T., Hermanns, J., & Leeuw, R. (2013). Developing and validating the perceived parental media mediation scale: A self-determination perspective. *Human Communication Research*, 39(4), 445–469. 970
- Yin, R. (2006). Case study methods. In J. L. Green, G. Camili, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111–122). Mahwah: Erlbaum. 975
- Ying, L., Ma, F., Huang, H., Guo, X., Chen, C., & Xu, F. (2015). Parental monitoring, parent-adolescent communication, and adolescents' trust in their parents in China. *PLoS ONE*, 10(8), 1–9.