



Recibido: 14 mayo 2023

Aceptado: 26 junio 2023

Dirección autores:


¹ Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Laguna. C/ Prof. José Luis Moreno Becerra, s/n. 38200, San Cristóbal de La Laguna, S/C de Tenerife (España).

² Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. C/Pérez del Toro, 1, 35003, Las Palmas de Gran Canaria (España)

³ Departamento de Educación. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Calle Juana de Arco, 1, 35004, Las Palmas de Gran Canaria (España)

E-mail / ORCID

egilgarc@ull.edu.es

 <https://orcid.org/0000-0002-7076-5039>

pedro.aleman@ulpgc.es

 <https://orcid.org/0000-0003-3040-640X>

juancarlos.martin@ulpgc.es

 <https://orcid.org/0000-0001-5621-1120>

ARTÍCULO / ARTICLE

Tecnología digital y ocio universitario: explorando el acceso, uso y actitud de los estudiantes

Digital technology and university leisure: exploring students' access, use, and attitude

Estefanía de los Dolores Gil-García¹, Pedro Francisco Alemán-Ramos² y Juan Carlos Martín-Quintana³

Resumen: El ocio digital se ha convertido en una herramienta didáctica útil y motivadora para el aprendizaje de los estudiantes, que además contribuye a la adquisición de competencias digitales. El objetivo de este estudio consiste en analizar el acceso y uso de la tecnología digital por parte de los universitarios de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), así como su actitud hacia el ocio digital. Este estudio se enmarca en el paradigma cuantitativo, con un diseño no experimental de carácter transversal, descriptivo, exploratorio y correlacional. En él participaron 203 universitarios (47.5% hombres; 52.5% mujeres) de la USAC entre los 17 y 49 años ($M=23.33$; $DT=5.55$). Los resultados indican que los dispositivos y servicios digitales a los que más acceden los universitarios son el smartphone (91.8%) y el ordenador portátil (80.3%). Asimismo, el 96% posee perfiles en redes sociales. Específicamente, los estudiantes más jóvenes (17-20 años) son quienes usan en mayor medida la tecnología digital para actividades de ocio digital informan de un mayor agrado por la realización de este tipo de actividades. Estos datos reflejan cómo el alumnado universitario, fundamentalmente de nuevo ingreso, está familiarizado con la tecnología digital, mostrando una actitud positiva hacia el ocio digital. Esto podría ser aprovechado por los docentes para propiciar la inclusión de esta herramienta por los docentes para promover la inclusión de esta herramienta en el aula a fin de promover las competencias digitales y crear un ambiente de aprendizaje motivador y efectivo.

Palabras clave: Competencia digital, Tecnología digital, Acceso, Uso, Ocio digital

Abstract: Digital leisure has become a useful and motivating didactic tool for student learning, which also contributes to the acquisition of digital skills. The aim of this study is to analyse the access and use of digital technology by university students at the Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), as well as their attitudes towards digital leisure. This study is framed within the quantitative paradigm, with a non-experimental, cross-sectional, descriptive, exploratory, and correlational design. A total of 203 university students (47.5% male; 52.5% female) from USAC between the ages of 17 and 49 ($M=23.33$; $SD=5.55$) participated in the study. The results indicate that the digital devices and services most accessed by university students are smartphones (91.8%) and laptops (80.3%), and 96% have profiles on social networks. Specifically, younger students (17-20 years old) are the ones who use digital technology most for digital leisure activities and show a greater enjoyment of digital leisure activities. These data reflect how mainly new university students are familiar with digital technology and have a positive attitude towards digital leisure, which could be used by teachers to promote the inclusion of this tool in the classroom to promote digital competences and create a motivating and effective learning environment.

Keywords: Digital competence, Digital technology, Access, Use, Digital leisure

1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante, TIC) están presentes en todos los ámbitos de la vida. Por ello, acceder y saber utilizar los dispositivos y servicios digitales constituye un requisito indispensable para participar y desarrollarse en esta sociedad red (Ragnedda y Muschert, 2013). Sin embargo, en el contexto guatemalteco, a pesar del incremento del número de usuarios de internet durante los últimos años, se continúa registrando la menor tasa de penetración de este servicio en comparación con otros países de la región centroamericana. De hecho, a principios de 2022, el 35% de la población guatemalteca no tenía acceso a este servicio (Hootsuite y We Are Social, 2022). Este fenómeno puede ser atribuido a múltiples factores, como la brecha digital (Ragnedda, 2017; Van Dijk, 2020).

Siguiendo los datos del último informe publicado por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT, 2022), los jóvenes de entre 15 y 24 años son quienes hacen un mayor uso de la tecnología digital fundamentalmente para actividades de ocio digital (jugar a juegos en línea, interactuar en redes sociales, escuchar música en plataformas digitales, ver vídeos, entre otras) debido a las nuevas características y oportunidades que les brinda este tipo de actividad (Bryce, 2001; Nimrod y Adoni, 2013). Esto ha contribuido a que los actuales estudiantes universitarios, una generación conocida como nativos digitales, se caractericen por poseer unos rasgos particulares, fruto de su temprana relación con la tecnología digital (Prensky, 2001). En contraposición, investigaciones recientes como la realizada por Sánchez-Caballé et al. (2020) argumentan que los jóvenes no son un colectivo homogéneo, por lo que el hecho de haber nacido a partir del año 2000 no se asocia con una mayor adquisición de competencias digitales en este grupo etario. En esta línea, sabiendo que la competencia digital se refiere a la combinación de conocimientos, habilidades y capacidades, en conjunción con valores y actitudes, para el uso seguro, crítico y responsable de los dispositivos y servicios digitales en diversos contextos, incluso el educativo (Comisión Europea, 2019), autores como Morduchowicz (2018) afirman que, la mayoría de los estudiantes llegan a la universidad con un grado bastante relativo y dispar de alfabetización digital. En particular, este autor observó que, si bien el alumnado posee un alto nivel de habilidades tecnológicas asociadas a actividades lúdicas, presenta ciertas dificultades a la hora de manejar las TIC con fines educativos.

Teniendo en cuenta que las competencias digitales no son habilidades que puedan desarrollarse de forma aislada, sino que abarcan un conjunto de destrezas que se aplican en diversas áreas y dimensiones del conocimiento, es crucial que todos los estudiantes las adquieran para su formación integral en una sociedad cada vez más digitalizada (Comisión Europea, 2019). En este contexto, las instituciones de educación superior están adquiriendo un papel clave en la formación y capacitación sobre competencias digitales (Calatayud et al., 2018).

Si bien tradicionalmente se ha creído que usar las TIC para actividades lúdicas disminuye el tiempo destinado a actividades educativas, investigaciones actuales sostienen que este tipo de actividad puede llegar a convertirse en un recurso para el aprendizaje, la socialización y la generación de capital social. Específicamente, se ha demostrado que el ocio digital favorece el desarrollo de estrategias cognitivas y destrezas como la búsqueda y organización de la información, la capacidad de resolución de problemas o la toma de decisiones. Asimismo, impulsa la socialización al

actuar como instrumento de transmisión de valores y pautas de comportamiento. Además, contribuye a fomentar las competencias digitales (Gutiérrez et al., 2013).

En consonancia con lo anterior, Correa (2016) defiende que, cuanto mayor es el uso de la tecnología digital por parte de los estudiantes para actividades de ocio digital, mayor es la percepción de las competencias digitales, sentimiento de autonomía y autoeficacia digital. Por este motivo, hoy en día, lejos de entenderse el ocio digital como una actividad meramente lúdica, cada vez más docentes muestran interés por incorporar este tipo de actividad como una herramienta didáctica en sus aulas. Así, y debido a que el ocio digital no solo permite un aprendizaje mucho más lúdico y accesible, sino que también aumenta la motivación de los estudiantes (Santana y García, 2018) y su nivel de competencias digitales, el presente trabajo pretende analizar el acceso y uso de la tecnología digital por parte de los universitarios de la Universidad de San Carlos de Guatemala (en adelante, USAC), así como su actitud ante el ocio digital. De este modo, los docentes, tras conocer la actitud ante el ocio digital por parte del alumnado, podrán establecer estrategias más efectivas para la inclusión de este tipo de herramientas en sus aulas.

2. Método

Este estudio está enmarcado dentro del paradigma cuantitativo, con un diseño no experimental de carácter transversal, descriptivo, exploratorio y correlacional.

2.1. Participantes

Se adoptó un muestreo no probabilístico, condicionado por el número de personas que respondieron voluntariamente y de forma anónima al cuestionario. Participaron 203 universitarios (47.5% hombres; 52.5% mujeres) de la USAC entre los 17 y 49 años ($M=23.33$; $DT=5.55$). El 53% indicó encontrarse estudiando únicamente, mientras que el 47% estudiaba y trabajaba simultáneamente. Por último, el 90.1% afirmaron ser solteros/as, no tener hijos/as a su cargo (89.7%) y estar viviendo junto con su madre, padre con o sin hermanos (familia heteroparental) (55.7%) (Tabla 1).

2.2. Instrumento

Se creó un cuestionario autoinformado (vía lápiz y papel) estructurado en tres partes. Primero, se recogieron los datos sociodemográficos de los participantes. Luego, para estudiar el acceso a la tecnología digital, se creó un listado de nueve dispositivos y cuatro servicios digitales para que fueran indicando si tenían acceso o no a cada uno de ellos. A continuación, a fin de examinar para qué usan la tecnología digital, se creó ad hoc una escala denominada «usos de los dispositivos y servicios digitales» de diez ítems basada en el listado de las actividades que más realizan las personas por internet según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022). Los participantes debían calificar la frecuencia con la que realizan cada una de las actividades propuestas mediante una escala tipo Likert de 1 (nada) a 5 (mucho). Por último, con la intención de conocer la actitud ante el ocio digital, se tradujo y adaptó al español la escala de «actitudes hacia el ocio-Versión corta (LAS-SV)» de dieciocho ítems elaborada por Teixeira y Freire (2013). Los participantes debían de reflejar el grado de acuerdo de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), en cada uno de los ítems que conforma la escala y que evalúa los componentes cognitivo, afectivo y conductual de las actitudes.

Tabla 1. Características sociodemográficas de los participantes.

VARIABLES	n	%
Sexo		
Hombre	94	47.5
Mujer	104	52.5
Edad		
17-20 años	81	39.9
21-25 años	61	30
>25 años	61	30
Estructura familiar		
Familia heteroparental	112	55.2
Familia homoparental	4	2
Familia monoparental	55	27.4
Familia extensa	14	7
Independizados	15	7.5
Familia reconstituida	1	.5
Estado civil		
Casado	18	8.9
Soltero	183	90.1
Separado	2	1
Número de hijos		
1	14	66.7
2	6	28.6
3 o más	1	4.8
Situación académica-laboral		
Sólo estudio	107	52.7
Estudio y trabajo	95	46.8

2.3. Procedimiento

Para alcanzar la muestra, se contó con la colaboración de la Escuela de Historia de la USAC, quien difundió el objetivo del estudio y animó tanto a sus propios alumnos como al resto del alumnado perteneciente a otras facultades a participar. Los participantes tardaron aproximadamente 8 minutos en rellenar el cuestionario.

2.4. Análisis de datos

En primer lugar, se comprobó si los datos cumplían los supuestos de normalidad (Kolmogorov-Smirnov), homocedasticidad (Prueba de Levene), índices de asimetría y curtosis. Al cumplirse estos supuestos, se decidió aplicar pruebas paramétricas. En segundo lugar, sabiendo que la prueba de Chi-Cuadrado para la asociación de variables categóricas nominales se puede emplear para validar o proporcionar un contexto adicional a las frecuencias observadas, se realizó este procedimiento estadístico para determinar si existen diferencias significativas en cuanto al acceso de los dispositivos y servicios digitales, según sexo, edad y situación académica-laboral de los universitarios. En tercer lugar, tras elaborar la «escala de uso de los dispositivos y servicios digitales» y,

tras traducir y adaptar al español la escala de Teixeira y Freire (2013), siguiendo las directrices de la Comisión Internacional de Test (Hernández et al., 2020), se procedió a validar ambos instrumentos mediante un análisis factorial exploratorio y confirmatorio (Asparouhov y Muthen, 2009). Concretamente, para analizar el ajuste del modelo y determinar si este es correcto, se informó de los siguientes índices: RMSEA \leq .08; CFI \geq .90 y SRMR \leq .08 (Kline, 2015). Para determinar el número de factores, se prestó atención al número de estos con al menos tres ítems significativos (IC=95%) en el factor esperado y que, además, fueran interpretables en él a nivel teórico. Para evaluar la consistencia interna de las escalas, se utilizó la omega de McDonald en lugar de la habitual alfa de Cronbach, ya que éste último requiere que el peso factorial sea igual para todos los ítems (Yang y Green, 2010) y que los datos sean continuos (Elosua y Zumbo, 2008). También se calcularon los estadísticos descriptivos y la correlación entre los diferentes factores. Para comprobar si existen diferencias significativas entre los factores que conforman cada una de las escalas se realizó el análisis de medidas repetidas, considerándose el tamaño del efecto a través de la eta parcial al cuadrado. Asimismo, se efectuó el procedimiento Prueba T para muestras relacionadas, a fin de comprobar si existen diferencias dos a dos entre los factores que conforman las escalas.

A continuación, se llevaron a cabo contrastes de media (ANOVA) para comprobar si existen diferencias significativas según las variables criterios. Adicionalmente, se realizaron pruebas post-hoc por el procedimiento de Tukey cuando existía más de dos subgrupos para analizar entre qué grupos se estaban produciendo las diferencias. Luego, la relación entre el uso de los dispositivos y servicios digitales y la actitud ante el ocio digital, se llevó a cabo mediante un estudio de correlación empleando el coeficiente de correlación lineal de Pearson r. El nivel de significancia con el que se trabajó fue de \leq 0.05. El tamaño del efecto utilizado fue la d de Cohen (1988). Para la realización de los análisis anteriormente descritos se utilizó el SPSS V.23, el Mplus 6.11 (Muthén y Muthén, 1998-2010) y el Microsoft Excel.

3. Resultados

3.1. El acceso a la tecnología digital

Los dispositivos y servicios digitales a los que más acceden son el smartphone (91.8%) y el ordenador portátil (80.3%). La mayoría dispone de correo electrónico (96.1%) y perfil en las redes sociales (96%). Además, el 83.7% afirmaron tener WiFi en casa. Por el contrario, acceden en menor medida a las pulseras de actividad (7.4%) y el smartwatch (8.9%) y tan solo el 8.9% mencionó tener certificado digital (Tabla 2).

Mediante las pruebas de Chi-Cuadrado se llevó a cabo un análisis con el objetivo de determinar si existen diferencias significativas en cuanto a los dispositivos y servicios digitales a los que acceden con mayor frecuencia los universitarios (smartphone, ordenador portátil, correo electrónico, perfil en redes sociales y acceso a wifi en el hogar), según su sexo, edad y situación académico-laboral. Estas pruebas revelaron diferencias significativas en cuanto a disponer o no de un perfil en las redes sociales según la edad (ver Tabla 3) y poseer WiFi en el hogar según esta misma variable (ver Tabla 4) y la situación académica-laboral de los universitarios (ver Tabla 5). Por el contrario, no se encontraron diferencias según el sexo. Tampoco se encontraron diferencias en ninguna de las variables criterios evaluadas en relación con la posesión de un smartphone, ordenador portátil o correo electrónico.

Tabla 2. Porcentaje de dispositivos y servicios digitales a los que tienen acceso.

Dispositivos digitales	Smartphone	91.1
	Ordenador portátil	80.3
	Ordenador	80.3
	Smart TV	62.6
	Tablet	39.9
	Reproductor de mp3 o mp4	28.7
	Libro electrónico	13.8
	Smartwatch	8.9
	Pulsera de actividad	7.4
	Servicios digitales	Correo Electrónico
Perfil en redes sociales (Facebook, twitter, Instagram, ...)		96
WiFi en casa		83.7
Firma electrónica o certificado digital		8.9

Tabla 3. Distribución según la disponibilidad de perfil en redes sociales con respecto a la edad.

	Sí	No
17-20 años	41.8	0
21-25 años	30.4	12.5
>25 años	27.8	87.5
Total	100	100

Nota. $\chi^2(2,202)=13.227, p=.001^{***}$, con un tamaño del efecto medio ($d=.53$)

Tabla 4. Distribución según la posesión del WiFi desde el hogar con respecto a la edad.

	Sí	No
17-20 años	40.8	33.3
21-25 años	32.5	18.2
>25 años	26.6	48.5
Total	100	100

Nota. $\chi^2(2,202)=6.646, p=.036^*$, con un tamaño del efecto pequeño ($d=.37$)

Tabla 5. Distribución según la posesión del WiFi desde el hogar con respecto a la situación académico-laboral.

	Sí	No
Sólo estudio	56	36.4
Estudio y trabajo	44	63.6
Total	100	100

Nota. $\chi^2(1,201)=4.246, p=.039^*$, con un tamaño del efecto pequeño ($d=.29$)

3.2. Usos de la tecnología digital

Para decidir la estructura factorial de la escala de usos de los dispositivos y servicios digitales, se realizaron varios análisis con soluciones de 1 a 10 factores. La estructura factorial en la cual se obtuvieron unos índices de ajustes adecuados fue la estructura factorial conformada por dos factores. Esta escala contó inicialmente con 11 ítems.

Después del análisis factorial exploratorio y confirmatorio quedó reducida a 10 ítems claramente interpretables, donde los pesos factoriales en sus respectivas dimensiones oscilaron entre .216 y .739 (ver Tabla 6). Además, se considera que el modelo presenta unos buenos índices de ajuste (RMSEA=.07; CFI=.93; SRMR=.052), una alta fiabilidad total ($\alpha=.81$), así como de cada uno de los factores que explora: uso instrumental, recogido en 5 ítems ($\alpha=.64$) y uso lúdico y de ocio, recogido en 5 ítems ($\alpha=.70$).

Tabla 6. Análisis factorial exploratorio y confirmatorio de la escala de usos de los dispositivos y servicios digitales.

Factores	Ítems	F1	F2
F1: Uso instrumental	Comprar por internet eventos, productos o servicios.	0.427	0.23
	Preparar un viaje a través de internet (ver destinos, características de hoteles, diarios online, opiniones de usuarios o valoraciones, ...)	0.48	0.067
	Preparar comidas o ver recetas de videotutoriales o páginas web	0.623	0.007
	Consultar y hablar sobre noticias, información o libros (de webs, ebooks, ...)	0.336	0.316
	Ver y realizar actividades de manualidades (videotutoriales, páginas webs, ...)	0.708	-0.186
F2: Uso lúdico y de ocio	Jugar a videojuegos	0.056	0.216
	Navegar por internet (buscar información en general)	0.135	0.728
	Escuchar música (en soporte electrónico o por internet)	-0.005	0.65
	Ver video o televisión digital (conectados a internet como Youtube o Netflix)	0.062	0.538
	Utilización de redes sociales y servicios de comunicación (grupos de whatsapp, facebook, ...)	-0.058	0.739

Tal y como se observa en la Tabla 6 se descubrió que los universitarios hacen un uso eminentemente instrumental, lúdico y de ocio de la tecnología digital.

En primer lugar, con el análisis de medidas repetidas se comprobó que existen diferencias significativas entre los factores que conforman la escala ($F_{(1, 201)}= 467.985b$; $p=.000$; $n^2=.700$), con un tamaño del efecto alto. Hecho que también se evidenció mediante las Pruebas T para muestras relacionadas ($t_{(201)}= -21.633$; $p=.000$). Además, cabe mencionar que existe una correlación positiva baja entre los factores de la escala ($r_{xy}=.357^{***}$), con un tamaño del efecto alto ($d= 1.69$).

En segundo lugar, tras conocer la estructura factorial de la escala, se calcularon los valores descriptivos tendencia central y distribución, de las variables que la componen (Tabla 7).

Tabla 7. Media de los factores de la escala de usos de los dispositivos y servicios digitales.

Factor	n	M	DT	Asimetría	Curtosis
Uso instrumental	202	2.53	.85	.332	-.425
Uso lúdico y de ocio	203	3.88	.74	-1.235	2.927

En tercer lugar, nos interesó saber en qué medida existen diferencias significativas entre los factores encontrados y las variables criterios. Los resultados de las ANOVAs revelan que existen diferencias significativas en todas las variables criterios analizadas. Atendiendo al sexo de los participantes, las mujeres, a diferencia de los hombres, informan de hacer un mayor uso instrumental de la tecnología digital ($F_{(1,195)} = 6.858$; $p = .010^{**}$), con un tamaño del efecto medio (.37) (Tabla 8).

Tabla 8. ANOVA de los factores de la escala de usos de los dispositivos y servicios digitales según sexo.

Factor	Mujer		Hombre		F (gl)	p-valor	d Cohen
	M (n)	DT	M (n)	DT			
Uso instrumental	2.70 (103)	.82	2.39 (94)	.85	6.858 (1,195)	.010**	.37
Uso lúdico y de ocio	3.86 (104)	.69	3.95 (94)	.76	.710 (1,196)	.40	-

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

Con respecto a la edad, las pruebas post-hoc muestran que, los estudiantes mayores de 25 años utilizan en menor medida la tecnología digital para actividades de carácter lúdico, con respecto a los estudiantes más jóvenes ($\bar{X}_{(>25 \text{ años})} = 3.54$; $\bar{X}_{(17-20 \text{ años})} = 4.07$; $p = .000^{***}$), con un tamaño del efecto alto ($d = -.71$); ($\bar{X}_{(>25 \text{ años})} = 3.54$; $\bar{X}_{(21-25 \text{ años})} = 3.95$; $p = .005^{**}$), con un tamaño del efecto medio ($d = -.54$) (Tabla 9).

Tabla 9. ANOVA de los factores de la escala de usos de los dispositivos y servicios digitales según edad

Factor	17-20 años		21-25 años		>25 años		F (gl)	p-valor	d Cohen
	M (n)	DT	M (n)	DT	M (n)	DT			
Uso instrumental	2.52 (81)	.79	2.63 (61)	.90	2.45 (60)	.87	.686 (2,199)	.50	-
Uso lúdico y de ocio	4.07 (81)	.62	3.95 (61)	.66	3.54 (85)	.61	10.032 (2,200)	.000***	.71

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

Por último, en relación con la situación académica-laboral, aquellos que solamente están estudiando, a diferencia de los que estudian y trabajan de forma simultánea, informan de hacer un mayor uso lúdico de la tecnología digital ($F_{(1,200)} = 7.801$; $p = .006^{**}$), con un tamaño del efecto pequeño (.39) (Tabla 10).

Tabla 10. ANOVA de los factores de la escala de usos de los dispositivos y servicios digitales según situación académica-laboral.

Factor	Sólo estudio		Estudio y trabajo		F (gl)	p-valor	d Cohen
	M (n)	DT	M (n)	DT			
Uso instrumental	2.52 (107)	.84	2.55 (94)	.86	.053 (1,199)	.819	-
Uso lúdico y de ocio	4.01 (107)	.68	3.72 (95)	.77	7.801 (1,200)	.006	.39

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

3.3. Actitudes hacia el ocio digital

Para traducir y adaptar al español la «escala de actitudes hacia el ocio-Versión corta (LAS-SV)» de Teixeira y Freire (2013), se utilizó la estrategia de traducción inversa (Hambleton y Patsula, 1998). Además, y con la intención de ajustarla al objetivo de investigación, un equipo de expertos decidió incluir el término «ocio digital» (Tabla 11). A la escala resultante se la denominó "escala de actitudes hacia el ocio digital" (Tabla 12).

Tabla 11. Proceso de traducción y adaptación de la escala de actitudes hacia el ocio-Versión corta (LAS-SV) (Teixeira y Freire, 2013).

Ítems originales	Traducción y adaptación
1. Engaging in Leisure activities is a wise use of time	1. Participar en actividades de ocio digital es hacer un uso sabio del tiempo
2. Leisure activities are beneficial to individuals and society	2. Las actividades de ocio digital son beneficiosas para los individuos y la sociedad
3. Leisure activities contribute to one's health	3. Las actividades de ocio digital contribuyen a la salud
4. Leisure activities increase one's happiness	4. Las actividades de ocio digital aumentan la felicidad
5. Leisure activities help to renew one's energy	5. Las actividades de ocio digital ayudan a renovar la energía
6. Leisure activities help individuals to relax	6. Las actividades de ocio digital ayudan a las personas a relajarse
7. My leisure activities give me pleasure	7. Mis actividades de ocio digital me dan placer
8. I feel that leisure is good for me	8. Siento que el ocio digital es bueno para mí
9. I like to take my time while I am engaged in leisure activities	9. Me gusta tomarme mi tiempo mientras me dedico a actividades de ocio digital
10. I like to take my time while I am engaged in leisure activities	10. Mis actividades de ocio digital son originales
11. I feel that the time I spend on leisure is not wasted	11. Siento que el tiempo que dedico al ocio digital no se pierde
12. I like my leisure activities	12. Me gustan mis actividades de ocio digital
13. I spend considerable time and effort to be more competent in my leisure activities	13. Paso mucho tiempo y esfuerzo para ser más competente en mis actividades de ocio digital
14. I would attend a seminar or a class to be able to do leisure activities better	14. Asistiría a un seminario o clase para poder hacer mejor las actividades de ocio digital

Ítems originales	Traducción y adaptación
15. I support the idea of increasing my free time to engage in leisure activities	15. Apoyo la idea de aumentar mi tiempo libre para participar en actividades de ocio digital
16. I engage in leisure activities even when I am busy	16. Participo en actividades de ocio digital incluso cuando estoy ocupado
17. I would spend time in education and preparation for leisure activities	17. Pasaría tiempo en educación y preparación para actividades de ocio digital
18. I give my leisure high priority among other activities	18. Doy prioridad al ocio digital entre otras actividades

Para decidir la estructura factorial se realizaron varios análisis con soluciones de 1 a 10 factores. La estructura factorial en la cual se obtuvieron unos índices de ajustes adecuados fue la conformada por tres factores. Esta escala contó inicialmente con 18 ítems. Después del análisis factorial exploratorio y confirmatorio quedó reducida a 16 ítems claramente interpretables, donde los pesos factoriales en sus respectivas dimensiones oscilaron entre .386 y .988 (ver Tabla 12). Además, se considera que el modelo presenta unos buenos índices de ajuste (RMSEA=.08; CFI=.96; SRMR=.036), una alta fiabilidad total ($\alpha=.95$), así como de cada uno de los factores que explora: componente cognitivo, recogido en 3 ítems ($\alpha=.71$); componente afectivo, recogido en 7 ítems ($\alpha=.92$) y componente conductual, recogido en 6 ítems ($\alpha=.83$).

Tabla 12. Análisis factorial exploratorio y confirmatorio de la escala de actitudes hacia el ocio digital.

Factores	Ítems	F1	F2	F3
F1: Componente cognitivo	Participar en actividades de ocio digital es hacer un uso sabio del tiempo	0.772	0.018	-0.009
	Las actividades de ocio digital son beneficiosas para los individuos y la sociedad	0.783	0.118	0.018
	Las actividades de ocio digital contribuyen a la salud	0.485	0.3	0.065
F2: Componente afectivo	Las actividades de ocio digital aumentan la felicidad	0.023	0.808	-0.126
	Las actividades de ocio digital ayudan a renovar la energía	0.189	0.428	0.081
	Las actividades de ocio digital ayudan a las personas a relajarse	-0.045	0.988	-0.275
	Mis actividades de ocio digital me dan placer	0.023	0.84	-0.152
	Siento que el ocio digital es bueno para mí	0.155	0.732	-0.012
	Me gusta tomarme mi tiempo mientras me dedico a actividades de ocio digital	0.027	0.883	-0.12
	Me gustan mis actividades de ocio digital	-0.323	0.884	0.052

Factores	Ítems	F1	F2	F3
F3: Componente conductual	Paso mucho tiempo y esfuerzo para ser más competente en mis actividades de ocio digital.	0.007	0.329	0.386
	Asistiría a un seminario o clase para poder hacer mejor las actividades de ocio digital.	0.037	-0.179	0.715
	Apoyo la idea de aumentar mi tiempo libre para participar en actividades de ocio digital.	0.08	0.019	0.694
	Participo en actividades de ocio digital incluso cuando estoy ocupado.	-0.289	0.013	0.82
	Pasaría tiempo en educación y preparación para actividades de ocio digital.	-0.009	-0.204	0.899
	Doy prioridad al ocio digital entre otras actividades.	-0.047	0.003	0.56

Tal y como se observa en la Tabla 12, el componente cognitivo hace referencia a las creencias generales de la persona sobre el ocio digital, incluyendo la relación del ocio con otros conceptos como la salud. El componente afectivo refleja los sentimientos de la persona hacia su propio ocio digital, así como el nivel de agrado o desagrado de las actividades de ocio. Y, por último, el componente conductual incluye el nivel de participación de la persona en actividades de ocio y su predisposición a ampliar su formación en este tipo de actividad.

Con el análisis de medidas repetidas se comprobó que existen diferencias significativas entre los factores que conforman la escala ($F_{(2,195)}=24.316^b$; $p=.000$; $\eta^2=.800$), con un tamaño del efecto alto. Sin embargo, según el procedimiento de las pruebas T para muestras relacionadas, existen diferencias significativas entre el componente afectivo y cognitivo ($t_{(199)}=-4.867$; $p=.000$), entre el primero y el conductual ($t_{(196)}= 6.494$; $p=.000$), pero no entre este último y el cognitivo. Además, cabe mencionar que existe una correlación altamente positiva entre el componente afectivo y cognitivo ($r_{xy}=.571^{***}$), con un tamaño del efecto pequeño ($d= 0.32$).

Tras conocer la estructura factorial de la escala, se calcularon los valores descriptivos (tendencia central y distribución), de las variables que la componen (Tabla 13).

Tabla 13. Media de los factores de la escala de actitudes hacia el ocio digital.

Factor	n	M	DT	Asimetría	Curtosis
Componente cognitivo	200	2.87	.96	-.132	-.435
Componente afectivo	200	3.16	.86	-.570	-.186
Componente conductual	197	2.78	.82	-.250	-.124

Los resultados de las ANOVAs revelan que existen diferencias significativas según la edad de los participantes, pero no se encontraron diferencias según el sexo y

la situación académica-laboral de estos. En concreto, según las pruebas post-hoc, a menor edad, el alumnado informa de una mayor actitud hacia el componente afectivo del ocio digital ($\bar{X}_{(17-20 \text{ años})}=3.31$; $\bar{X}_{(>25 \text{ años})}=2.94$; $p=.030^*$), con un tamaño del efecto medio ($d=.43$) (Tabla 14).

Tabla 14. ANOVA de los factores de la escala de actitudes hacia el ocio digital según edad.

Factor	17-20 años		21-25 años		>25 años		F (gl)	p-valor	d Cohen
	M (n)	DT	M (n)	DT	M (n)	DT			
Componente cognitivo	2.92 (79)	.93	2.89 (61)	.92	2.77 (60)	1.04	.443 (2,197)	.643	-
Componente afectivo	3.31 (79)	.72	3.18 (61)	.90	2.94 (60)	.96	3.299 (2,197)	.039*	.43
Componente conductual	2.91 (78)	.71	2.80 (60)	.78	2.61 (59)	.96	2.260 (2,194)	.107	-

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

3.4. Relación entre los usos de la tecnología digital y actitudes hacia el ocio digital

La Tabla 15, muestra cómo los factores de la escala de usos de los dispositivos y servicios digitales correlacionan positivamente con todas las dimensiones de la escala de actitudes hacia el ocio digital. En concreto, se evidencia que, hacer un uso tanto lúdico como instrumental de la tecnología digital, contribuye, principalmente, a aumentar el componente afectivo del ocio digital ($r_{xy}=.378^{***}$), con un tamaño del efecto alto ($d=.90$) y ($r_{xy}=.212^{***}$), con un tamaño del efecto alto ($d=.74$) respectivamente. Sin embargo, hacer un uso lúdico fomenta en mayor medida el componente cognitivo ($r_{xy}=.302^{***}$), con un tamaño del efecto alto ($d=1.41$), mientras que hacer un uso instrumental aumenta el componente conductual ($r_{xy}=.195^{**}$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.30$).

Tabla 15. Correlaciones entre los factores que componen la escala de usos de los dispositivos y servicios digitales y la escala de actitudes hacia el ocio digital.

Factores	n	M	DT	1	2	3	4	5
1. Uso instrumental	202	2.53	.85	-				
2. Uso lúdico y de ocio	203	3.88	.74	.357***	-			
3. Componente cognitivo	200	2.87	.96	.190**	.302***	-		
4. Componente afectivo	200	3.16	.86	.212**	.378***	.571***	-	
5. Componente conductual	197	2.78	.82	.195**	.182**	.453***	.537***	-

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

4. Conclusión

El presente trabajo analizó el acceso y uso de la tecnología digital, así como la actitud ante el ocio digital por parte de los estudiantes universitarios de la USAC.

En primer lugar, según nuestros hallazgos, la mayoría de los estudiantes universitarios acceden a internet desde el propio hogar, tal y como sugiere la Unión Internacional de Telecomunicaciones (2022). Asimismo, el 96% indicaron poseer al menos una cuenta en alguna red social. A este respecto, conviene subrayar que, en Guatemala, el uso de las redes sociales se ha vuelto muy popular en los últimos años. Como prueba de ello, en 2022, existían 9.55 millones de usuarios de redes sociales, equivalente al 51.9% de la población total (Hootsuite y We Are Social, 2022).

Según Papademetriou et al. (2022), las redes sociales han sido usadas principalmente con fines lúdicos y de ocio. Sin embargo, a partir de la pandemia de COVID-19, el uso educativo de estas plataformas digitales aumentó. Esto puede deberse a que, durante el confinamiento, las universidades se vieron obligadas a transformar las metodologías tradicionales de enseñanza a fin de garantizar una educación a distancia de calidad, decidiendo para ello, incorporar las redes sociales como herramienta de aprendizaje. En este sentido, Cartagena (2016) y Valentín et al. (2013) afirman que la integración de las redes sociales en el aula ayuda al docente a establecer estrategias alternativas de enseñanza, contribuye a crear un ambiente efectivo de aprendizaje y supone un medio para motivar al alumnado y despertar su interés. Asimismo, estudios actuales ponen de relieve el importante papel de las redes sociales para la promoción de las competencias digitales de los estudiantes (Martínez-Sala y Alemany-Martínez, 2022; Spanhol et al., 2020).

Según Tejedor et al. (2019), los estudiantes aprenden a utilizar la tecnología digital en los contextos informales, hecho que condiciona tanto los usos que los jóvenes hacen de las TIC como el desarrollo de sus competencias digitales. Así, muchos de ellos han aprendido a utilizar la tecnología digital para actividades concretas como, por ejemplo, las actividades de ocio digital. No obstante, presentan dificultades para hacer un uso más amplio de las herramientas digitales y beneficiarse de las ventajas y oportunidades que les ofrecen en todos los contextos de la vida y, especialmente, en el educativo. De esta forma, y sabiendo que la esfera digital también supone algunos riesgos que deben ser capaces de afrontar, las instituciones de educación superior se enfrentan al reto de educar al alumnado en el consumo crítico de la tecnología (Lozano y Fernández, 2019). Por este motivo, se está instando a la inclusión paulatina de los dispositivos y servicios digitales en el aula con la intención de poder trabajar las competencias digitales necesarias en la actualidad. Asimismo, se debe tener en cuenta cómo éstas pueden ayudarnos a conseguir nuestros objetivos, retos y el afianzamiento de nuestro proyecto educativo.

En segundo lugar, conviene subrayar que, si bien la brecha digital relativa al acceso parece estar disminuyendo, aún sigue existiendo patrones de uso diferencial de las TIC con respecto al sexo y edad de los estudiantes, tal y como han evidenciado otros estudios (Hargittai, 2002; van Dijk, 2020). Por un lado, se observó que las chicas son quienes hacen un mayor uso instrumental de la tecnología digital con respecto a los chicos. Esto puede deberse a que según el INE (2022), los chicos utilizan las TIC principalmente para actividades de ocio digital, mientras que las chicas muestran un

mayor interés por utilizar las herramientas digitales con fines formativos y educativos. Sin embargo, nuestros datos contradicen estudios anteriores que mostraban un uso equitativo de la tecnología digital con fines educativos entre hombres y mujeres (Rubio y Escofet, 2013).

Vergés (2012) sostiene que el uso que se haga de la tecnología digital repercute en la adquisición de las competencias digitales. Concretamente, para este autor, no solo las motivaciones más utilitaristas son las que desarrollan las habilidades digitales avanzadas, sino que también las motivaciones por placer asociadas al ocio digital favorecen la auto-inclusión digital. En esta línea, Gómez et al. (2012), teniendo en cuenta la predisposición que los estudiantes muestran para usar la tecnología digital con fines de ocio digital, anima a los docentes a incorporar en sus aulas el uso de videojuegos o redes sociales para la promoción de las competencias digitales. Por otro lado, se observó que aquellos estudiantes de mayor edad son quienes menos utilizan las TIC con fines de ocio. Esto puede deberse a que este perfil de población presenta un bajo nivel de competencias digitales, condicionando las actividades que realizan en internet (Smahel et al., 2020).

En tercer lugar, tal y como sugiere Botero-Gómez et al. (2022) a medida que las personas vayan valorando el potencial del ocio digital y tomen conciencia sobre sus múltiples beneficios, se espera que se incremente el uso de los dispositivos y servicios digitales para este fin. Por ello, y sabiendo que la actitud determina la predisposición de una persona para realizar una determinada tarea o actividad, se decidió conocer la actitud de los estudiantes universitarios ante el ocio digital. Esto permitirá entender a los profesionales de las instituciones de educación superior qué aporta a su alumnado el realizar este tipo de actividades, para plantear estrategias sólidas que fomenten el uso del ocio digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para este fin, se decidió traducir y adaptar al español la versión corta que propusieron Teixeira y Freire (2013), de la «Escala de Actitudes hacia el Ocio» original creada por Ragheb y Beard (1982), debido a sus óptimas condiciones psicométricas.

Según nuestros hallazgos, los estudiantes universitarios presentan una actitud positiva ante el ocio digital. A este respecto, el ítem con mayor carga factorial correspondiente al componente conductual es el de «pasaría tiempo en educación y preparación para actividades de ocio digital». En este sentido, Becerra y Martín (2015) han descubierto que la mayoría de los estudiantes consideran que el uso de la tecnología digital en el ámbito universitario es limitado, sobre todo cuando lo comparan con las maneras en que pueden usar estas herramientas digitales en su tiempo libre. Por ello, se requiere que los docentes comiencen a cuestionar el uso meramente instrumental de las TIC para promover nuevas formas de alfabetización digital a través del uso del ocio digital como herramienta didáctica.

En definitiva, el presente estudio presenta algunas limitaciones tales como el tamaño de la muestra o haber realizado el estudio en una única universidad. Además, no se tuvo en cuenta la percepción del docente sobre esta temática. Con respecto a la competencia digital, esta es fundamental en el desarrollo académico de los estudiantes universitarios. Por este motivo, es imprescindible que los docentes universitarios adquieran competencias y habilidades digitales para incorporar las TIC en el aula, promover el ocio digital y favorecer en el alumnado el aprendizaje de las mismas (Calatayud et al., 2018). En este sentido, estudios recientes han demostrado que los factores que más influyen a la hora de que un docente incorpore el ocio digital en su

práctica profesional es, por un lado, sus propias características tecnológicas como, por ejemplo, su grado de alfabetización digital o formación en tecnología educativa, acceso y tipo de uso personal de las TIC y, por otro lado, la actitud que tenga sobre el ocio digital (Badia et al., 2015). Por ello, animamos a que futuros estudios indaguen sobre el acceso, uso y actitud de los docentes ante el ocio digital, a fin de comparar los resultados con los de los propios universitarios.

5. Referencias

- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2009). Exploratory Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling, 16*(3), 397-438.
<https://doi.org/10.1080/10705510903008204>
- Badia, A., Meneses, J., Fàbregues, S., & Sigalés, C. (2015). Factores que influyen en la percepción de los profesores de los beneficios instruccionales de los medios educativos digitales. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 21*(2).
<https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7204>
- Becerra, M., & Martín, F. (2015). College students perception of virtual learning platforms and social networks. Descriptive study. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 47*(1), 223-230.
- Botero-Gómez, V., Ruiz-Herrera, L. G., Valencia-Arias, A., y Neyra-Alemán, K. J. (2022). A Model to Assess the Adoption of e-Learning Tools by Professors in the Context of COVID-19. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje, 17*(3), 270-278.
<https://doi.org/10.1109/RITA.2022.3191304>
- Bryce, J. (2001). The technological transformation of leisure. *Social Science Computer Review, 19*(1), 7-16.
- Calatayud, V. G., García, M. R., & Espinosa, M. P. (2018). Formación en competencias digitales para estudiantes universitarios basada en el modelo DigComp. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa, 65*(1), 1-15.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1119>
- Cartagena, M.A. (2016). Pedagogical usage of Facebook and its contribution in teachers self-efficacy. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 15*(1), 115-129.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic Press.
- Comisión Europea. (2019). *A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-framework_en
- Correa, T. (2016). Digital skills and social media use: how Internet skills are related to different types of Facebook use among 'digital natives'. *Information, communication & society, 19*(8), 1095-1107.
<https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1084023>
- Elosua P. O., y Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para Escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema, 20*(4), 896-901.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8747>
- Gómez, M., Roses, S., & Farias, P. (2012). The Academic Use of Social Networks among University Students. *Comunicar, 15*(38), 131-138.
- Gutiérrez, E. A., Florido, I. R., & Blanco, A. V. (2013). El ocio digital como recurso para el aprendizaje, la socialización y la generación de capital social. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 6*(2), 196-209.
- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: differences in people's online skills. *First Monday, 7*(4).
<https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/download/942/864?inline=1>
- Hernández, A., Hidalgo, M. D., Hambleton, R. K., & Gómez, J. (2020). International test commission guidelines for test adaptation: A criterion checklist. *Psicothema, 32*(3), 390-398.

- <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.306>
- Hootsuite & We Are Social. (2022). *Digital 2022: Guatemala*.
<https://datareportal.com/reports/digital-2022-guatemala>
- Instituto Nacional de Estadística. (2022). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares 2022*.
https://www.ine.es/prensa/tich_2022.pdf
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Lozano, A., & Fernández, J. S. (2019). Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad. *RELATEC: revista latinoamericana de tecnología educativa*, 18(1), 175-187.
<http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.18.1.175>
- Martínez-Sala, A. M., & Alemany-Martínez, D. (2022). Educational Social Networks for Acquiring Digital Competencies in Higher Education. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 209-234.
- Morduchowicz, R. (2018). *Ruidos en la Web. Cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Mondadori.
- Nimrod, G., & Adoni, H. (2012). Conceptualizing e-leisure. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 35(1), 31-56.
<https://doi.org/10.1080/07053436.2012.10707834>
- Papademetriou, C., Anastasiadou, S., Konteos, G., & Papalexandris, S. (2022). COVID-19 pandemic: the impact of the social media technology on higher education. *Education Sciences*, 12(4).
<https://doi.org/10.3390/educsci12040261>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Ragheb, M. G., & Beard, J. G. (1982). Measuring leisure attitude. *Journal of Leisure Research*, 14(2), 155-167.
<http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/2018spr-assignments/02-Ragheb-Beard-1982.pdf>
- Ragnedda, M. (2017). *The third digital divide: A Weberian approach to digital inequalities*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315606002>
- Ragnedda, M., & Muschert, G. W. (Eds.). (2013). *The Internet and Social Inequality in International Perspective*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203069769>
- Rubio, M.J., & Escofet, A. (2013). Estudio sobre los usos de las TIC y las posibilidades de empoderamiento en las mujeres. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(3), 1-13.
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert Cervera, M., & Esteve-Mon, F. M. (2020). The digital competence of university students: a systematic literature review. *Revista de Psicología, Ciències de l'Eduació i de l'Esport*, 38(1), 63-74.
- Santana, R., y García, L. (2018). *La gamificación en la educación superior. Tecnologías emergentes que motivan al estudio y aumentan el rendimiento*. Editor Corporación Cimed.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livinstone, S., Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online.
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/5299>
- Spanhol, F. J., Martín-Cuadrado, A. M., & Pereira, N. L. (2020). Prácticas para la enseñanza y el aprendizaje de habilidades digitales en la educación superior: una revisión sistemática en la literatura. *Revista Exitus*, 10, 01-24.
<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1id1212>
- Teixeira, A. y Freire, T. (2013). The Leisure Attitude Scale: psychometrics properties of a short version for adolescents and young adults. *Leisure/Loisir*, 37(1), 57-67.
<https://doi.org/10.1080/14927713.2013.776748>
- Tejedor, S., Bugs, R. C., & Luque, S. G. (2019). Millennials and the Internet: How Ibero-American students of communication use and value social media. *Anàlisi*, (60), 43-63.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2022). *Informe sobre la conectividad mundial de 2022*.
https://www.itu.int/dms_pub/itu-d/opb/in/d/D-IND-GLOBAL.01-2022-SUM-PDF-S.pdf

- Valentín, A., Mateos, P. M., González-Tablas, M. M., Pérez, L., López, E., & García, I. (2013). Motivation and learning strategies in the use of ICTs among university students. *Computers & Education, 61*, 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.008>
- Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. John Wiley & Sons.
- Vergés, N. (2012). De la exclusión a la autoinclusión de las mujeres en las TIC. Motivaciones, posibilitadores y mecanismos de autoinclusión. *Athenea Digital, 12*(3), 129-150.
- Yang, Y., & Green, S. B. (2010). A note on structural equation modelling estimates of reliability. *Structural Equation Modeling, 17*, 66-81. <https://doi.org/10.1080/10705510903438963>

