



SOCIALIZACIÓN Y CONSUMOS MEDIÁTICOS EN UN AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA (ASTURIAS, ESPAÑA)

Un abordaje cualitativo en desarrollo

Socialization and media consumption in a Primary Education classroom (Asturias, Spain):
A qualitative approach in process

MARÍA BUELGA IGLESIAS ¹, SORAYA CALVO GONZÁLEZ ²

¹ Universidad de Oviedo, España

² Universidad de Oviedo, España

KEYWORDS

*Relationship, Information and Communication Technologies
Social Networks
Videogames
Gender
Primary Education
Media education
Cultural referents*

ABSTRACT

Media consumption through different social networks is part of adolescent digital culture. This article aims to describe the qualitative methodological proposal designed to analyse the influences of Relationship, Information and Communication Technologies on a group of children in Primary Education from a gender perspective. An ethnographic approach is used, and different data collection techniques are applied, such as participant observation, assemblies or experimentation and media creation sessions. Finally, guessworks are offered as an exploratory review of the fieldwork.

PALABRAS CLAVE

*Tecnologías de la Relación,
Información y Comunicación
Redes Sociales
Videojuegos
Género
Educación Primaria
Educación mediática
Referentes culturales*

RESUMEN

El consumo mediático a través de diferentes redes sociales forma parte de la cultura digital adolescente. Este artículo tiene como objetivo describir la propuesta metodológica cualitativa construida para conocer las influencias de las Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación en un grupo-aula de Educación Primaria desde una perspectiva de género. Se utiliza un planteamiento etnográfico en el que se aplican diferentes técnicas de recogida de información como la observación participante, las asambleas o las sesiones de experimentación y creación mediática. Finalmente, se ofrece una aproximación a resultados a modo de revisión exploratoria del trabajo de campo.

Recibido: 04/ 06 / 2022

Aceptado: 12/ 08 / 2022

1. Introducción

La socialización puede definirse como el proceso en el que las personas aprenden, adquieren e integran las normas, los roles, los valores, las actitudes y las creencias de la cultura en la que están inmersas, mediante la influencia de diferentes agentes como la familia, la escuela, los medios de comunicación y el grupo de iguales (Marín, 1986; Simkin & Becerra, 2013). Este proceso tiene lugar durante toda la vida, aunque es en la infancia y la adolescencia cuando su influencia es más significativa, por ser momentos críticos en el desarrollo de las personas.

El impacto de todos estos agentes no puede estudiarse de manera compartimentada, puesto que como señala Lahire (2007), estos se entremezclan y actúan conjuntamente, generando un proceso de socialización múltiple, complejo y, a veces, contradictorio. Más aún en el contexto actual en que vivimos, aumentado gracias al desarrollo de las Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (TRIC), que hacen que las interacciones sociales *online* y *offline* se fundan en nuestra realidad diaria, especialmente entre la población infantil y juvenil.

Atendiendo al contexto español y centrándose en menores, el Instituto Nacional de Estadística señala que el 97,4% de los niños de entre 10 y 15 años y el 97,6% de las niñas utilizaron internet en el último trimestre de 2021. El hecho de que de forma generalizada estas tecnologías estén presentes en la vida de niños y niñas desde su nacimiento hace que las pantallas estén totalmente naturalizadas en sus vidas. Se constituyen como medios con pluralidad de usos que permiten la información y la formación y favorecen, especialmente, la comunicación, la relación y la interacción entre personas jóvenes a partir de diversas plataformas dentro de las que se integran las redes sociales (Instagram, YouTube, TikTok, Facebook, etc.), que permiten que cualquier persona pueda ser consumidora y productora de contenidos, los juegos de socialización en línea, los contenidos *streaming* y un lenguaje propio (*emojis, gifs, stickers*).

Asociado a estas redes sociales ha surgido el fenómeno *youtuber*, es decir, personas jóvenes con canales de éxito que se han convertido en figuras populares e influyentes para un gran número de seguidores en edad infantil y adolescente (Hidalgo-Marí & Segarra-Sasavedra, 2017), tanto que incluso se han hecho un hueco en las preferencias profesionales de los niños españoles (ADDECO GROUP, 2020). Lo mismo está ocurriendo en otras redes sociales y los ya bien conocidos *streamers, gamers, instagramers* o *tiktokers*, referentes mediáticos que han entrado a través de las pantallas en nuestras vidas. De ahí que diversas investigaciones apunten que las funciones socializadoras de las TRIC cobran cada vez mayor importancia en edades tempranas, equiparándolas incluso al papel socializador primario de la familia (Jiménez & Aroca, 2019; Pérez et al., 2018).

Por eso en los últimos años, las investigaciones orientadas a analizar la influencia de las TRIC han estado centradas fundamentalmente en personas jóvenes y adolescentes, aumentando recientemente el interés por explorar el impacto de las redes sociales y de los usos y consumos en red por parte de la población en edad infantil (Mittmann et al., 2021). Se pueden citar estudios centrados en YouTube, donde se ahonda en el uso e influencias de esta red social y de los y las *youtubers* en el proceso de socialización entre adolescentes y en su construcción identitaria (Aran-Ramspott et al., 2018; Balleys et al., 2020; Fedele et al., 2018), otros en los que se estudian las narrativas y tipos de vídeos compartidos por adolescentes desde una perspectiva de género (Suárez-Álvarez et al., 2021) o las oportunidades que puede ofrecer esta red social para la prevención de la violencia de género en este grupo de edad (Villacampa et al., 2020).

Actualmente, existe una tendencia creciente en el uso de TikTok, especialmente entre la generación Alpha (12 – 17 años), para quien se ha convertido en una de sus redes sociales preferidas según los datos aportados por IAB Spain en su estudio de redes sociales publicado en mayo de 2022. Por ello, el interés por explorar esta plataforma es algo reciente, y ya están comenzando a publicarse los primeros estudios sobre ella (Hernández-Serrano et al., 2022; Suárez-Álvarez & García-Jiménez, 2021).

Por otra parte, debido a la preocupación por el uso adecuado y crítico de las TRIC, también se han analizado la alfabetización mediática de la población adolescente (Alonso-Ferreiro & Gewerc, 2018; de La Fuente et al., 2019) y la influencia de videojuegos en la socialización (Pereira, 2022) o sus potencialidades y riesgos (de Castell et al., 2019; Gil et al., 2020; Zarza et al., 2022).

Es evidente que en las interacciones entre niños y niñas cobran especial relevancia la hiperconectividad y los contextos mediados por pantallas, que han cambiado sus formas de relación, de juego y de comunicación e influyen de forma directa en sus procesos de socialización y de construcción de su identidad personal y de grupo. Preocupa el hecho de que lejos de convertirse en espacios de transgresión y cambio social, las redes sociales sigan perpetuando y reproduciendo contravalores (racismo, homofobia, transfobia, etc.), estereotipos de género y mitos tradicionales que forman parte de nuestro imaginario colectivo (Calvo & San Fabián, 2018; Galvis & Obando, 2018; Jacquier, 2019).

Por todo lo expuesto y con el interés de obtener un conocimiento profundo del uso y consumo mediático en la infancia y su influencia en la socialización y desarrollo identitario, surge esta investigación que, desde una aproximación etnográfica y con perspectiva de género, se acerca a un grupo-aula concreto con los siguientes objetivos:

1. Plantear una propuesta metodológica cualitativa orientada a conocer los agentes que median en el proceso de socialización de un grupo-aula durante su escolarización en el 6º curso de Educación Primaria.

2. Observar la influencia que los referentes mediáticos, los videojuegos en línea y las redes sociales ejercen en los y las participantes mediante en el análisis de sus consumos, intervenciones y producciones.
3. Profundizar en los modelos de comunicación detectados en el grupo.
4. Analizar desde una perspectiva de género las claves de los estereotipos de feminidad y masculinidad presentes en el desarrollo identitario, social y emocional del grupo.
5. Incluir la visión de las familias como elemento que sirva para enriquecer y completar los resultados obtenidos.

2. Metodología

Para realizar este estudio se propone el uso de una metodología cualitativa por su carácter flexible y emergente, utilizando un planteamiento etnográfico para aproximarse a la realidad objeto de estudio en su entorno educativo y explorar la dimensión social y cultural del grupo participante. Se sigue así el ejemplo de estudios recientes en los que se usa este tipo de metodología buscando una inmersión dentro del contexto escolar para analizar diferentes cuestiones como la convivencia (de Castro & Caromoto, 2018; Rojo et al., 2020), la innovación e inclusión educativas (Ceballos & Saiz, 2020; Fera et al., 2021), la alfabetización mediática en las aulas (Alonso-Ferreiro & Gewerc, 2018), la comunicación familia-escuela (Macià & Garreta, 2018) o la construcción de género en la infancia (García, 2018; Sánchez-Álvarez & Rodríguez-Menéndez, 2020).

En este caso concreto y teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se considera un método idóneo para que la persona investigadora pueda estar en contacto y acompañar al grupo de participantes en su propio contexto durante un período prolongado de tiempo, participar de la investigación y observar y explorar los valores, creencias, gustos, comportamientos, relaciones e interacciones que los y las participantes muestran con relación a su consumo mediático y las influencias de este en su proceso de socialización.

Desde esta perspectiva cualitativa, se desarrolló un diseño metodológico con una estructura abierta para adaptarse al contexto de investigación y realizar modificaciones según las necesidades que pudieran ir surgiendo en cada momento, con una temporalización en tres fases: fase exploratoria, fase de recogida de información y fase de análisis, que se desarrollan a continuación.

2.1. Fase exploratoria

Se realizó durante el curso 2020/2021. En ella se seleccionó la muestra de participantes, se solicitó el permiso a la dirección del centro educativo para llevar a cabo la investigación y la autorización a las familias para la participación de sus hijos e hijas, a través de una reunión en la que se explicaron las características del estudio, la metodología empleada para llevarlo a cabo, la voluntariedad de participación y la posibilidad de retirarse de la investigación en cualquier momento del proceso, así como los aspectos éticos y de protección de datos. Se elaboró una hoja de consentimiento informado que recogía toda esta información y las familias autorizaron la participación de los y las menores. Además, también se solicitó la propia colaboración de las familias para formar parte del estudio.

En esta fase se realizó un primer acercamiento al grupo de participantes, seleccionado por muestro por accesibilidad (Bisquerra, 2016) y formado por un total de 15 estudiantes (9 niños y 6 niñas), que en ese momento cursaban 5º de Educación Primaria en un colegio público situado en el Principado de Asturias.

A partir de este primer contacto en el que se realizaron intervenciones dentro del aula dirigidas a conocer el uso de las TRIC por parte de los y las participantes, concretamente las principales redes sociales que estaban utilizando en su día a día, se obtuvo como resultado: el uso generalizado de YouTube, como plataforma para ver vídeos a demanda, lo que está en consonancia con otras investigaciones y estudios estadísticos; de TikTok, siguiendo la tendencia de crecimiento global y nacional de esta red social en este grupo de edad; y de videojuegos, incluidos los juegos de socialización en línea (Roblox, Fortnite, Among us, etc.).

Un uso de las TRIC que parece haber sido intensificado a raíz del confinamiento domiciliario por la covid-19 y la necesidad de mantener la comunicación y el juego en un momento en el que el contacto social presencial con el grupo de pares estaba restringido. Posiblemente favorecido a su vez por las familias y diversas iniciativas como la difundida bajo el *hashtag* #PlayingApartTogether de la Organización Mundial de la Salud junto con diversas editoras de videojuegos.

Se detectaron entonces las necesidades del estudio, se definieron objetivos y se determinaron las estrategias e instrumentos de recogida de información más idóneos para ahondar en estas temáticas durante el trabajo de campo.

2.2. Fase de recogida de información

En la fase de recogida de información se plantea un trabajo de campo distribuido en dos bloques correspondientes a dos cursos académicos, el curso 2021/2022, en el que el grupo de participantes con edades comprendidas entre los 11 y los 12 años se encuentra en 6º de Educación Primaria y el curso 2022/2023, correspondiente a 1º de

Educación Secundaria Obligatoria, un período de transición significativo en sus vidas que engloba cambios en diferentes ámbitos: académico, físico, emocional, social y cognitivo.

En este caso se presenta la recogida de información correspondiente al primer bloque, ya completado, para el que se elaboró una guía flexible que orientó el trabajo de campo entre los meses de octubre de 2021 y junio de 2022, centrada en recoger información diferenciada por trimestres en cuanto a los consumos detectados en la fase exploratoria: YouTube, TikTok y videojuegos, tal como se recoge en la siguiente tabla.

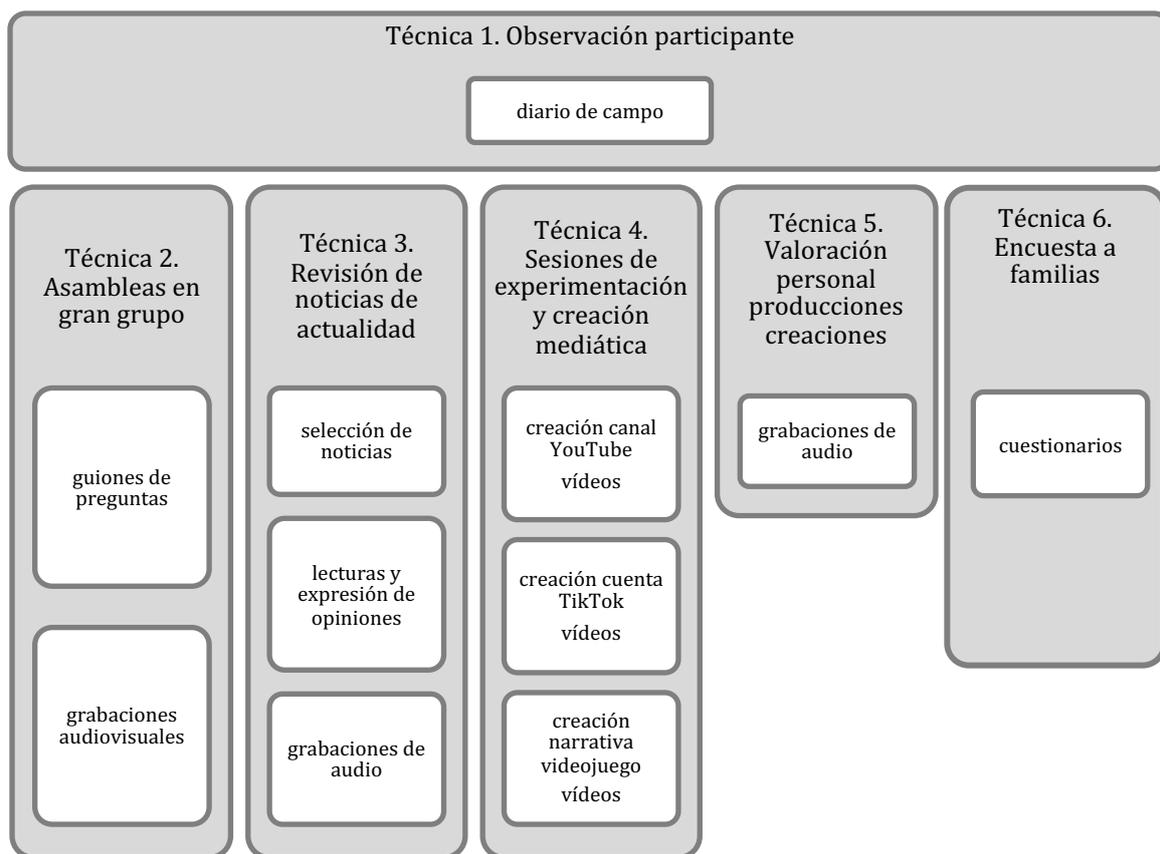
Tabla 1. Temporalización de las temáticas objeto de estudio durante el trabajo de campo

Temática	Trimestres		
	Primero	Segundo	Tercero
	Consumo de YouTube	Consumo de TikTok	Consumo de videojuegos

Fuente: Elaboración propia.

Esta fase incluye varias técnicas (figura 1) que se desarrollan a continuación y en las que se utilizaron múltiples herramientas de obtención de información que permitieron atender a diferentes aspectos (sociales, culturales, afectivos, etc.).

Figura 1. Técnicas de recogida de información con alumnado y familias.



Fuente: Elaboración propia.

Técnica 1. Observación participante

Durante todo el proceso de investigación se utilizó como técnica fundamental la observación participante mediante la que se fueron realizando anotaciones en un diario de campo sobre todo aquello que se consideraba relevante para el estudio: descripciones, dificultades, impresiones de los y las participantes, comentarios espontáneos, etc. Estas notas sirven para enriquecer la información obtenida a través de otras técnicas e instrumentos y ayudan a la persona investigadora a recrear y recordar determinados momentos y situaciones.

Técnica 2. Asambleas en gran grupo

La aproximación exploratoria a cada temática se inició cada trimestre con una asamblea en la que se realizó una entrevista grupal con el grupo participante para recoger información sobre sus experiencias, opiniones, gustos, ideas, rutinas, etc., en relación con su consumo mediático.

Se optó por utilizar las asambleas puesto que se consideran una técnica idónea para realizar el trabajo exploratorio con la infancia. Permiten acercarse al tema objeto de estudio a través de preguntas planteadas de manera sucesiva, primero generales y posteriormente más concretas, a un grupo de niñas y niños ya preestablecido, que asegura que sientan más comodidad y confianza a la hora de responder y evita la unidireccionalidad en la comunicación (Rodríguez, 2006).

Es necesario dejar claro desde un principio el rol de la persona investigadora, de forma que pueda actuar como entrevistadora, pero intentado siempre situarse en una posición que asegure una comunicación horizontal, no jerárquica, intentando minimizar sus intervenciones y evitando en todo momento emitir juicios de valor, por lo que también se recomienda realizar estos encuentros en espacios distendidos, fuera del aula ordinaria del grupo, y con una distribución que invite al diálogo y la generación de un discurso fluido.

Para llevar a cabo estas asambleas se elaboró previamente un guion de preguntas semiestructuradas que incluía una pregunta general sobre la temática abordada y diversas preguntas más específicas que pudieran orientar la entrevista, siempre teniendo en cuenta las respuestas de los y las participantes, y profundizar en sus rutinas de consumo, sus preferencias, sus propósitos de uso de cada red social, los beneficios que veían a cada una de ellas, sus referentes mediáticos, etc. Además, también surgieron intervenciones sobre los aspectos negativos asociados a este consumo, los riesgos de adicción, la privacidad, la popularidad de *youtubers* o *tiktokers*, etc.

Para la creación del guion de preguntas sobre YouTube, se tomaron como referencia estudios realizados dentro del estado español sobre el uso de esta plataforma en la adolescencia como los de Aran-Ramspott et al. (2018), Fedele et al. (2018) y Linares-Bahillo et al. (2019) incorporando preguntas como ¿qué es YouTube?, ¿para qué utilizas YouTube?, ¿qué tipo de canales prefieres?, ¿cómo llegas a los vídeos que te gustan?, ¿sigues a algún/a *youtuber*?, ¿qué es lo que más te gusta de YouTube?, ¿y lo que menos?

En el caso de TikTok, se realizó una adaptación de las preguntas que conformaban el guion anterior, teniendo en cuenta las aportaciones de investigaciones como el estudio de Duarte & Dias (2021) sobre el uso de esta red social con adolescentes de Portugal o el de Mittmann et al. (2021) centrado en el uso de herramientas de comunicación online con preadolescentes en Austria.

El guion empleado para indagar sobre el consumo de videojuegos tomó como apoyo investigaciones que estudian la relación entre estos y la socialización (Gewerc et al., 2017; Muñoz & Segovia, 2019). Se incluyeron cuestiones como: ¿juegas a videojuegos en tu tiempo libre?, ¿qué tipo de videojuego prefieres?, ¿sueles jugar online con amigos o amigas?, ¿utilizas alguna herramienta para comunicarte mientras juegas?

Además, también se diseñó una imagen para cada asamblea (Mittmann et al., 2021), que se mostraba a través de la pizarra digital durante toda la sesión y que servía como generadora de diálogo. En el caso de YouTube y TikTok, la imagen incluía el logotipo de estas redes sociales, palabras relacionadas con ella (ej. comentarios, visualizaciones, suscripciones, *hashtags*) o los iconos de *likes*, *dislikes* o *shorts*; mientras que en el caso de los videojuegos, la imagen estaba conformada por portadas o gráficos de videojuegos conocidos.

Antes de comenzar se les explicaban las normas socio-comunicativas de espera de turnos de palabra, escucha activa y respeto de opiniones, necesarias para el buen desarrollo de la asamblea y, posteriormente, se les indicaba que iba a ser grabada en formato audiovisual. Con esto se pretendía captar no solo los comentarios de cada participante, sino también sus gestos y expresiones faciales, para enriquecer la información verbal aportada.

Después, se iniciaba la asamblea con una duración aproximada de una hora, dentro de la biblioteca del centro y con una distribución de los asientos en semicírculo para asegurar el contacto visual entre el grupo y con la pizarra digital. La persona investigadora hacía las preguntas recogidas en el guion e iba centrando la atención en el tema abordado en caso de que la conversación se desviara, mientras los niños y niñas que querían participar iban interviniendo y realizando sus aportaciones.

Posteriormente, se realizó la transcripción de las entrevistas y la identificación de participantes.

Técnica 3. Revisión de noticias de actualidad

A lo largo de cada trimestre fue necesario estar al día sobre las noticias que se iban publicando relacionadas con las temáticas estudiadas y cuyo contenido fuera adecuado para llevar al aula. El modo de proceder era leer la noticia en gran grupo, como parte de la rutina escolar diaria, para después iniciar un momento de diálogo en torno a ella en el que el grupo participante expresara sus opiniones e ideas. De esta forma, se podía ampliar la información obtenida en las asambleas iniciales. Este intercambio comunicativo era grabado en audio para captar de manera íntegra las aportaciones de cada participante.

Tabla 2. Noticias seleccionadas para cada temática

Temáticas	Noticias	Fuente
Youtube	Adiós a los 'dislikes' de YouTube: La plataforma elimina este habitual método de protesta	Vandal – revista online de videojuegos (10/11/2021) https://cutt.ly/mLw8tPq
	YouTube se sube al carro de los emojis, ¿dónde los añadirá?	EL PAÍS (29/03/2022) https://cutt.ly/dLw8q1d
TikTok	El gesto popularizado en TikTok que puede salvarte la vida	Web de rtve (10/11/2021) https://cutt.ly/hLw8pBc
	TikTok añade los avatares personalizados: así puedes crear el tuyo	Web Xataka móvil (08/06/2022) https://cutt.ly/WLw8fMk
Videojuegos	China limita a los menores el juego a 3 horas a la semana	LA VANGUARDIA (16/05/2022) https://cutt.ly/jLw8j34
	La app de Xbox llega a las SmartTV de Samsung para jugar sin necesidad de consola	LA VANGUARDIA (10/06/2022) https://cutt.ly/aLw8ce6

Fuente: Elaboración propia.

Técnica 4. Sesiones de experimentación y creación mediática

Las sesiones de experimentación y creación mediática se configuraron como una de las técnicas de investigación centrales del estudio, utilizadas en otras investigaciones recientes relacionadas con las TRIC (de La Fuente et al., 2019; Villacampa et al., 2020). A partir de ellas se buscaba explorar de forma audiovisual la incorporación e influencias de la cultura digital en sus formas de expresión y comunicación, ofreciéndoles la posibilidad de convertirse en creadores de contenido para cada una de las redes sociales estudiadas.

La realización de estas sesiones se hizo de manera íntegra dentro del centro educativo y durante la jornada escolar, haciendo uso de ordenadores y un iPad como recursos digitales para la producción de textos y la grabación audiovisual, y un aula del centro como espacio principal en el que desarrollar dichas grabaciones.

Se emplearon dos tipos de instrumentos para la recogida de información:

1. La simulación de entornos a través de un procesador de textos que debían ser completados de manera descriptiva/narrativa por cada participante de forma individual. Aquí se incluyeron:
 - Una simulación del entorno de creación de un canal de YouTube que debía ser completado con una imagen de perfil, el nombre del canal, la descripción del canal y los canales amigos (canales seguidos).
 - Una simulación de la creación de una cuenta personal de TikTok, en la que incorporar una foto de perfil, el nombre de usuario, una descripción corta y la opción 'siguiendo a' donde incluir las cuentas que ellos y ellas siguen o ven habitualmente.
 - Una creación narrativa de un videojuego, empleando como entorno una simulación de metacritic, una reconocida web en el mundo de los videojuegos, especializada en el análisis y la crítica no solo de estos, sino también de películas, música o series de televisión. La ficha de creación de videojuego incluía una serie de opciones a completar de forma rápida como el género del videojuego (aventura, acción, deportes, musical, rol, estrategia, construcción, plataformas, lucha, *shooter*, otro), opciones de jugador/multijugador, la existencia o no de chat y la selección de juego *online/offline*. Además de estas opciones la ficha incorporaba secciones dedicadas a la descripción del propio videojuego, de los personajes (opciones de personalización), de los escenarios y de la música. Finalmente, incorporaba otras dos secciones, una para la ideación y descripción de las escenas de introducción del videojuego o el anuncio de lanzamiento, y otra para la incorporación de un diálogo entre personajes, en caso de que el videojuego los incluyera.
2. Las creaciones audiovisuales de diferentes tipos de vídeos para YouTube, utilizando la cámara del iPad y posteriormente el ordenador para incorporar descripciones. También para TikTok, para lo que fue necesario crear una cuenta privada, específica para este estudio en dicha red social, a través de la que los y las participantes crearon sus vídeos. Cabe citar que no se realizaron sesiones formativas sobre el uso de TikTok.

Para la creación de todas estas producciones audiovisuales se ofreció total libertad en cuanto a la temática, la ideación y la duración de sus vídeos, así como intimidad para la realización de las grabaciones, a las que podían llevar los recursos que considerasen necesarios.

Sin embargo, sí se dieron las ciertas premisas. Para el caso de YouTube se pidió que grabaran tres tipos de vídeos:

- Un vídeo que ellos y ellas subirían a su hipotético canal de YouTube, junto con la descripción que acompañaría al vídeo.

- Un vídeo-reacción y su descripción. El vídeo sobre el que reaccionar era elegido por cada participante.
- Una *collab*, es decir, un vídeo de colaboración junto con otro compañero o compañera de su elección y su descripción.
- Las grabaciones para TikTok debían cumplir lo siguiente:
- Un vídeo con temática libre utilizando esta red social.
- Un *trend*, es decir, sumarse a un vídeo que estuviera en tendencia en ese momento en TikTok.
- Un vídeo en pareja o un dúo, es decir, una función específica de esta aplicación que permite añadir un vídeo propio junto con un vídeo de otro creador, apareciendo ambos al mismo tiempo en una pantalla dividida.

Técnica 5. Valoración personal de producciones

Tras comenzar a realizar las sesiones de experimentación y creación mediática e ir observando las producciones audiovisuales de los y las participantes, se consideró imprescindible realizar encuentros para la valoración de estos vídeos con el alumnado, de manera individual y al finalizar cada una de las sesiones propuestas.

En un primer momento se optó por realizar valoraciones por escrito en formato digital a partir de preguntas abiertas por parte de la investigadora, pero se observó que algunos y algunas participantes presentaban dificultades para elaborar estos textos y terminaban por copiar o imitar a otros. Por este motivo y para garantizar la espontaneidad, la naturalidad y la expresión personal sin interferencias, se decidió realizar valoraciones orales que fueron grabadas en audio para su posterior transcripción.

La forma de proceder en estos encuentros consistía en reunirse con cada participante de forma individual una vez finalizada cada sesión de creación mediática, mostrarle el vídeo que había creado e ir realizándole preguntas abiertas que iban variando en función de la red social.

En el caso del vídeo para YouTube se hicieron preguntas como: ¿cómo te ves en el vídeo?, ¿te gusta?, ¿por qué has decidido grabar un video de este tipo?, ¿te has basado en algún/a *youtuber* que sigas?; mientras que para los vídeos de TikTok se incluían además otras como ¿por qué has usado ese efecto?, ¿habías visto vídeos parecidos anteriormente?, ¿recuerdas a quién?, ¿por qué has incluido ese *hashtag*?

En cuanto a la creación descriptiva de videojuegos, se mostraba la ficha elaborada y se realizaban preguntas como: ¿por qué decides que el juego sea *online*?, ¿incluirías chat de voz o de texto?, ¿por qué ofreces la opción de personalizar los avatares?, ¿qué videojuegos has tomado como referencia?

Técnica 6. Encuesta a familias

Se utilizó el Cuestionario de Consumo Mediático Infantil (Oregui, 2018), con algunas modificaciones para adaptarlo al caso de estudio. Además, se incorporaron varias preguntas abiertas relacionadas con las creencias y opiniones de las familias sobre los beneficios o potencialidades de las TRIC, los aspectos negativos o riesgos, las posibles dificultades sobre el manejo de las pantallas, la gestión de conflictos derivados de su uso o las influencias de las pantallas y los referentes mediáticos sobre sus hijos e hijas en cuanto a comportamientos, preferencias, expresiones, etc.

El cuestionario que consta de 32 ítems se elaboró a través de Microsoft Forms y se envió a las familias a través de TokApp School, la aplicación de comunicación entre colegios y familias utilizada por el centro educativo del alumnado.

2.3. Fase de análisis

Tras la finalización del trabajo de campo, actualmente la investigación se encuentra en proceso de análisis de toda la información recogida a través de las diversas herramientas empleadas. Se trata de información de diferente naturaleza: textual (diario de campo, descripciones de vídeos, creación narrativa/descriptiva de videojuegos), auditiva (grabaciones de los intercambios comunicativos en relación con la lectura de noticias o la valoración personal de producciones) y audiovisual (grabación de las asambleas y vídeos producidos en las sesiones de experimentación y creación mediática).

Tabla 3. Relación de productos generados para cada técnica y temática

Temáticas	Técnicas	Productos generados	
Consumo de YouTube	Observación participante	Diario de campo	
	Asambleas en gran grupo	Grabación audiovisual (1)	
	Revisión de noticias de actualidad	Grabación en audio (2)	
	Sesiones de experimentación y creación mediática		Simulación de entorno de creación de canal de YouTube (15)
			Video para YouTube y descripción (15)
			Vídeo-reacción para YouTube y descripción (15)
	Valoración personal de producciones	Vídeo de colaboración para YouTube y descripción (6)	
	Grabaciones en audio (36)		
Consumo de TikTok	Observación participante	Diario de campo	
	Asambleas en gran grupo	Grabación audiovisual (1)	
	Revisión de noticias de actualidad	Grabación en audio (2)	
	Sesiones de experimentación y creación mediática		Simulación de entorno de creación de cuenta personal de TikTok (15)
			Vídeo utilizando TikTok (15)
			Vídeo tendencia utilizando TikTok (15)
		Vídeo dúo o vídeo en pareja utilizando TikTok (16)	
Valoración personal de producciones	Grabaciones en audio (46)		
Consumo de videojuegos	Observación participante	Diario de campo	
	Asambleas en gran grupo	Grabación audiovisual (1)	
	Revisión de noticias de actualidad	Grabación en audio (2)	
	Sesiones de experimentación y creación mediática		Ficha para la creación descriptiva de videojuegos (15)
			Vídeo jugando a videojuegos (hogar) (15)
	Valoración personal de producciones	Grabación en audio (15)	

Fuente: Elaboración propia.

Requiere de un análisis cualitativo centrado en la categorización y clasificación de todo el conjunto de datos a partir de las diferentes técnicas, con el fin de establecer relaciones entre ellos y con la teoría existente para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Para optimizar este proceso, el análisis de los datos podría apoyarse en el uso de programas informáticos como Atlas.ti, Maxqda o NVivo, siguiendo el ejemplo de otras investigaciones de corte cualitativo (Alonso-Ferreiro & Gewerc, 2018; de La Fuente et al., 2019; Feria et al., 2021; Navarro et al., 2019).

3. Resultados

Como se planteó anteriormente, nos encontramos en pleno proceso de análisis de toda la información recogida durante estos meses. A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos tras un primer abordaje de los datos tomados en las asambleas y las sesiones de experimentación y creación mediática.

Los primeros resultados del estudio con el grupo-aula muestran un consumo mediático caracterizado por la diversidad de redes sociales empleadas, entre las que se encuentran con mayor presencia YouTube, TikTok, Instagram y WhatsApp, pero también otras como Twitch, Twitter, Discord o Reedit. Además de ellas, los videojuegos en línea se configuran como importantes medios de socialización dentro del grupo, necesarios para generar encuentros *online* en momentos en los que las restricciones sociosanitarias impedirían el contacto.

Las utilizan de manera versátil con diferentes fines, sobre todo para divertirse en su tiempo de ocio. Así, cuando se pregunta sobre YouTube señalan que es “una app de entretenimiento, para distraerte con música”, “una plataforma para pasar el tiempo y ver, por ejemplo, cosas que hacen otras personas en su vida”, “para cuando

te aburres mirarla, ver vídeos y lo que más te guste” o “suelo ver personas que están jugando, paso el tiempo, me hacen reír, hacen chistes y cosas así mientras juegan”.

Como se puede apreciar, la mayoría utiliza YouTube como plataforma para la visualización de vídeos de su interés y para seguir a personas que gozan de popularidad, los y las *youtubers*. Sin embargo, también consideran que es una red para crear y compartir contenido, algo que realizan dos personas del grupo: “subir vídeos variados [...] de Minecraft, FIFA...” y “subir vídeos a mi canal [...], hago miniseries de Gacha”, considerándose una *gachatuber* (persona que realiza animaciones de sus personajes creados a través de la aplicación de estética anime Gacha Life).

Poniendo el foco en sus referentes mediáticos sobre los que sienten admiración (“la mayoría se merecen los seguidores que tienen”, “hay muchísimos que se lo curran, y esos sí que se merecen ganar dinero”), aparecen de manera reiterada *youtubers* como Auron, Ibai, DjMaRiiO, Mikecrack o RubiusZ, todos ellos jóvenes con canales de éxito vinculados al mundo de los videojuegos. En este sentido es importante destacar que entre los canales seguidos por los niños solo aparecen *youtubers* chicos, mientras que las niñas siguen tanto a chicos como a chicas, entre las que se encuentran Lyna, Martina D’Antiochia, Monismurf y Ángela Mármol (estas últimas a través de los canales de Exi y Widler Soldier, sus parejas, ya que ellas tienen popularidad como *tiktokers*).

Suelen acceder a los vídeos directamente a través de los canales que normalmente siguen o en la opción de vídeos recomendados, pero también comparten vídeos entre ellas y ellos (“si a mí me causa mucha risa y me divierte mucho con ese vídeo, yo qué sé, lo mando al grupo en el que estamos prácticamente toda la clase”).

Respecto al contenido que consumen y teniendo en cuenta el tipo de canales seguidos, todos los chicos del grupo ven fundamentalmente *gameplays*, vídeos en los que se comentan novedades sobre videojuegos u otros relacionados con el deporte, principalmente fútbol (“veo gente que reacciona a vídeos de fútbol cuando su equipo pierde”), siendo el humor una pieza clave en muchos de ellos. Por otra parte, las chicas parecen tener intereses que no están tan limitados e incluyen tutoriales, *gameplays*, *vlogs* y música lo que deriva de comentarios como “veo videojuegos y *vlogs*”, “para escuchar música [...] y para ver *vlogs*, que hay gente que hace *vlog* diario y sube lo que le pasa en todo un día”, “para escuchar música, para ver a gente haciendo *roleplay* en videojuegos”.

Esta preferencia temática se mantiene en los vídeos creados durante las sesiones de experimentación y creación mediática dirigidas a YouTube. Los niños se decantan por crear contenido relacionado con los videojuegos, los deportes y el humor. Las niñas crean vídeos en los que aparecen referencias a otras tipologías como el formato *vlog*, los tutoriales sobre manualidades, los retos, los *edits* (vídeo cortos, que incluyen fotografías o fragmentos de vídeo de una persona o personaje popular) y también del mundo *gamer*. Sin embargo, también existen similitudes en sus vídeos en cuanto a la estructura, formados por saludo inicial (“¿qué pasa chavales?”), contenido principal y despedida (“hasta el próximo vídeo”), las alusiones a seguidores relacionadas con el sentimiento de comunidad y la aprobación social (“espero que os guste mi canal”, “me decís por comentarios si os gustó”) y el tipo de expresiones utilizadas, que además reflejan la influencia de sus referentes. Tanto niñas como niños incluyen en las narrativas de sus vídeos elementos de su vida personal y alusiones a realizar colaboraciones con otras personas (“seguramente sí voy a realizar colaboraciones”, “haremos directos colaborando en llamada”).

Con lo que respecta a los aspectos negativos atribuidos a YouTube, los y las participantes coinciden en señalar que no les gustan los títulos que solo buscan *clickbait* con vídeos que luego no resultan ser lo que dicen ser (“ponen títulos que llaman a la gente, cuando todo es mentira”, “seas fan o no, hay algún vídeo que tienes que admitir que sí que está planeado”) y rechazan la existencia de lo que denominan *haters* o comunidad tóxica que disfruta realizando comentarios negativos sobre ciertos canales o determinados contenidos.

Haciendo referencia a TikTok, existe mayor consumo de esta red social por parte de las niñas, con tres niños que no la tienen y que cuando lo dicen reciben miradas y risas del resto, lo que genera presión de grupo. Al igual que YouTube, la utilizan para entretenerse y seguir a personas que admiran (*tiktokers*) donde aparecen, esta vez, más *tiktokers* chicas como @amarmolmc (Ángela Mármol), @lolaloliitaaa, @monismurf (Mónica Morán) o @nadia.vilaplana. A diferencia de YouTube, la emplean mucho más para crear su propio contenido que a veces comparten (“por ejemplo, yo hago vídeos bailando y los que me salen bien, los subo”, “yo bailo también”) y otras veces dejan en borradores, imitando nuevos bailes, retos o vídeos en tendencia. En este caso, valoran el hecho de etiquetar a la persona creadora del vídeo original, rechazando la apropiación del trabajo o ideas de los demás.

También les divierte probar efectos (filtros que permiten personalizar los vídeos añadiendo detalles, cambiando la apariencia, etc., buscando hacerlos más atractivos o divertidos), pues consideran que los efectos “molan”, que están graciosos (“a mí el que más me gusta es el que cuando abres la boca te pone una boca así”) y que los vídeos con efectos “como que se viralizan más”. Además, en general no creen que puedan engañar puesto que “en el vídeo, encima del nombre trae el efecto”, aunque también apuntan que “se puede guardar el vídeo y después subirlo y entonces no sale el efecto”.

Hay quienes tienen cuentas privadas, mientras que el resto tiene cuentas públicas, y se siguen. Crear contenido les divierte, de hecho “poder hacer vídeos” es uno de los aspectos que más valoran de esta red, así como compartirlo porque algunos comentan que con eso también buscan divertir a la gente. Por otra parte, al igual que ocurre en YouTube, rechazan los comentarios ofensivos señalando que “hay gente que manda insultos a la gente por hacer

lo que les gusta”, aunque también muestran predisposición a leerlos: “cuando salen vídeos en para ti que ya sé que van a tener *hate*, pues me meto en los comentarios a ver...”.

A veces ellas y ellos hacen comentarios y se muestran emocionados al decir que en alguna ocasión les responden (“a mí una vez me respondió un chaval con 200.000 seguidores”) o que les siguen personas que a su vez tienen un alto número de seguidores, aunque la mayoría indica que no ha conocido a personas nuevas a través de TikTok, solo dos participantes señalan que sí han entablado una relación de amistad a través de esta red.

El tipo de contenido que consumen a través de TikTok varía con respecto al de YouTube. Tanto niños como niñas consumen vídeos de bailes y de humor, memes y bromas. Esto se repite en los vídeos producto de su propia creación, así los niños dejan de lado los videojuegos para grabar vídeos de coreografías en la mayor parte de los casos, en las que se introduce algún baile de Fortnite. Los bailes son también el tipo de vídeo por el que se decantan las niñas. Sin embargo, se pueden observar diferencias en relación con el tipo de coreografías, las actitudes y las canciones seleccionadas (por ejemplo, en el caso de las niñas “Prende la cámara” de FMK, Tiago PZK, Mau y Ricky o “Cool for the Summer” de Demi Lovato y Speed Radio, y en el de los niños “2/Catorce” de Rauw Alejandro o “Jordan” de Ryan Castro), en su mayoría de reguetón.

Pasando a analizar el uso de videojuegos, claramente su principal función es la del entretenimiento para todo el grupo, pero a su vez funciona como un espacio compartido mediante el que socializar a través del juego y comunicarse con su grupo de pares. Se observa que el universo *gamer* tiene un impacto mucho mayor en los niños, también en su estética, a través de ropa y accesorios, y en sus expresiones, incorporando una jerga con términos propios. Las niñas también juegan, pero actualmente lo hacen de manera más ocasional, aunque tuvieron una actividad mayor durante los momentos de más restricciones sociosanitarias por la covid-19.

Es ahí cuando todo el grupo comienza a utilizar de forma más generalizada los videojuegos en línea como Fortnite o Roblox (este último no tan empleado por los niños). Aunque el gusto por el primero parece haber decaído en los últimos meses pues según sus palabras “ahora el Fortnite cambió mucho, cambió muchísimo el juego en sí, cambiaron las armas, cambió el mapa, la construcción... todo”, sigue siendo utilizado por parte del grupo para jugar y comunicarse (“si juego a Fortnite no sería en partida pública, sería en creativo con mis amigos y eso”). En estos momentos, parecen decantarse por otros videojuegos *online* como FIFA, Valorant, League of Legends, GTA o Clash Royale, también diferentes sagas de Super Mario Bros, en el caso de los niños. Las niñas prefieren otros como Roblox, Super Mario Bros, Animal Crossing, Gacha Life o The Last of Us.

En esos intercambios comunicativos no solo comentan aspectos del propio juego, sino que también hablan de otros temas. Indican que, en ocasiones, surgen momentos de conflicto en los que se utiliza el insulto o se busca la provocación o la burla, a veces bromeando entre amigos (“cuando uno dice: tío como me han ganado el partido, yo digo: deja de llorar”), otras en un tono serio, generalmente en entornos con personas desconocidas, y alguno comenta que a veces “es una locura [...], más de una vez reporté a una persona y la *banearon* por eso”, es decir, la bloquearon o prohibieron el acceso al juego.

En este sentido, cuando se pregunta si por los chats tratan de igual forma a chicos y chicas, aunque en un principio afirman que sí, luego comienzan a recordar situaciones en las que escucharon comentarios machistas. Así, un niño comenta que, jugando una final de FIFA, había una chica muy buena jugadora y sus amigos comenzaron a decirle “lavaplatos, vete a lavar platos, vete a hacernos la comida”, mientras que una niña dice que en una partida donde estaban dos chicas, cuando las eliminaban les “empezaban a llamar pu** y zo***”. Por otra parte, otro niño indica que en Valorant, si eres chica y juegas bien, a veces hay chicos que les dicen piropos, pero “si no tienes mucho nivel, a veces te insultan, pero a las chicas las insultan como más relajado”.

Los y las participantes suelen huir de estas situaciones y buscan entornos en los que sentir seguridad, compartiendo partida con amistades o utilizando servidores ya conocidos. Varios participantes prefieren jugar en grupo, por ejemplo, un niño comenta: “juego con mi hermana y con amigos de mi hermana, online, [...] o a veces en TikTok te trae únete a este servidor de *roleplay* (en Discord) [...] y pues me uno”, y otro refiere: “a mí no me va mucho lo de jugar en solitario y tampoco me va lo de jugar con gente *random*”. Otros sí se inclinan por el juego en solitario, pero manifiestan que les gusta jugar en compañía, aunque no necesariamente al mismo juego, por ejemplo: “yo normalmente juego solo, a veces juego con amigos, pero lo que hago es hablar con amigos mientras yo juego”, “a veces hago grupo para, no sé, hablar con alguien” u “online antes jugaba más, ahora juego menos, pero suelo estar en llamada y uno que juegue, yo qué sé, al FIFA, otro juega al Fortnite...”

De sus comentarios se interpreta que por norma general suelen jugar con sus amistades o personas conocidas, aunque también lo hacen con algunas que no conocen personalmente, pero con las que juegan de forma habitual. Para ellos y ellas la comunicación y el contacto con el grupo de pares se presenta como una necesidad y emplean no solo los chats de voz o de texto que pueden ofrecer los propios videojuegos, sino también otras aplicaciones como Discord o directamente llamada a través de WhatsApp.

4. Discusión y conclusiones

La propuesta metodológica que aquí se plantea partió de una hoja de ruta flexible perfilada a partir de la fase exploratoria de la investigación, pero fue construyéndose a medida que se iba desarrollando el trabajo de campo.

Durante todo ese proceso fueron incorporándose o modificándose herramientas de acuerdo con las necesidades detectadas a partir de la observación, el contacto con los y las participantes y la revisión de la información que se iba recogiendo a través de las diferentes técnicas, con el fin de atender cuestiones que no se habían considerado a priori y que podrían enriquecer la investigación.

Los y las preadolescentes participantes en este estudio forman parte de la generación Alpha, con una cultura digital compartida que forma parte de su proceso de crecimiento personal y social. Aunque la fase de análisis apenas ha comenzado, la recogida de información y su revisión simultánea ha permitido evidenciar elementos comunes con otras investigaciones, concretamente en lo referente a sus prácticas en redes sociales, sus creencias en torno a ellas y las influencias que estas pueden ejercer.

Se ha podido observar el uso diverso, multifuncional y selectivo que hacen de las redes sociales, lo que implica un aprendizaje contextual informal. Aunque utilizan una amplia variedad de redes como YouTube, Instagram, WhatsApp, TikTok o Twitch, aquellas con más usuarios dentro del grupo son YouTube, TikTok y los videojuegos de socialización en línea.

En el caso de YouTube, una plataforma que tienen incorporada a sus prácticas de entretenimiento desde hace varios años, manifiestan su gusto por ella en aspectos como la posibilidad de elegir vídeos, la existencia de temas que son de su interés y la presencia de los y las *youtubers*, que se han convertido en parte de sus referentes mediáticos.

Su mapa de referentes refleja diferencias en cuanto al género. Así, los niños siguen casi exclusivamente a *youtubers* chicos, mientras que las niñas siguen *youtubers* de ambos sexos (Linares-Bahillo et al., 2019). En relación con la temática de los vídeos, se ha podido constatar, tanto en los vídeos que siguen como en sus propias grabaciones audiovisuales producto de las sesiones de creación mediática, una preferencia generalizada de los niños por los *gameplays*, los deportes y el humor; mientras que las niñas presentan un abanico más diverso de opciones que incluye *gameplays*, música, tutoriales (manualidades, dibujo, belleza), humor y vlogs (Linares-Bahillo et al., 2019; Suárez-Álvarez et al., 2021).

En sus grabaciones orientadas a esta red social se observa que imitan el lenguaje y ciertas expresiones de los y las *youtubers* (Aran-Ramspott et al., 2018), incorporando un lenguaje propio del universo *gamer*, y utilizan una estructura bien definida en sus vídeos conformada por saludo inicial, contenido y despedida. Además, emplean expresiones que apelan a una posible audiencia detrás de la pantalla, por ejemplo, invitando a dejar *likes* y comentarios, lo que muestra su deseo de conexión con la comunidad y la necesidad de aprobación y reconocimiento de los otros (Balleys et al., 2020; Pérez-Torres et al., 2018), algo que también aparece reflejado en las asambleas, aunque reconocen que no suelen comentar con frecuencia.

Es importante destacar su crítica hacia lo que denominan el *hate* y toxicidad que existe en esta red social, refiriéndose a las actitudes y comentarios insultantes y dañinos que a veces sufren *youtubers* por el tipo de contenido que realizan o los discursos que comparten a través de la red (Aran-Ramspott et al., 2018; Linares-Bahillo et al., 2019; Villacampa et al., 2020).

En el caso de TikTok y siguiendo con los hallazgos de Suárez-Álvarez & García-Jiménez (2021), la tipología de contenido creado por niños y niñas fueron casi en su totalidad las coreografías y los vídeos musicales, tan característicos de esta red social, por lo que las diferencias de género parecen disiparse. Es llamativo el hecho de que ningún niño haya aludido a los videojuegos en sus vídeos, aunque en algunos aparecen bailes de Fortnite. Sin embargo, es necesario analizar estos vídeos en profundidad, dado que las diferencias parecen estar en el tipo de coreografías seleccionadas y la actitud de los y las participantes.

La mayoría utiliza TikTok de manera habitual, incluso tienen cuenta propia y se siguen entre ellos y ellas. Aunque son más consumidores que productores, reconocen grabar vídeos, a veces subirlos, y otros dejarlos en borradores probando nuevos efectos, imitando bailes o siguiendo tendencias. En este sentido, es importante destacar que otorgan mucha importancia a reconocer qué *tiktoker* ha hecho un vídeo originalmente y la necesidad de darle créditos, es decir, de etiquetarlo para acreditar que ha sido el creador original. Al igual que ocurre con YouTube, también muestran malestar ante los comentarios ofensivos y hacen referencia a las opciones que ofrece la red social para bloquear o denunciar usuarios en caso de contenido inapropiado.

Utilizan esta plataforma con soltura y les gustan las oportunidades que brinda relacionadas con la edición de vídeos, especialmente el uso de efectos. Se observa un mayor uso de efectos por parte de las niñas, aunque todo el grupo coincide en que no se trata de algo engañoso pues el tipo de efecto utilizado aparece en un lateral del propio vídeo una vez publicado.

En cuanto al consumo de videojuegos, las primeras observaciones indican que está más generalizado entre los chicos (Muñoz & Segovia, 2019), por lo que es interesante indagar en las posibles causas de ese menor uso por parte de las chicas. Aunque su consumo ya existía desde antes del estado de alarma por la covid-19, durante este período de aislamiento el consumo de videojuegos se vio intensificado, sobre todo en el caso de videojuegos de socialización en línea que permiten jugar en compañía, aunque no se comparta el mismo espacio físico. Entre ellos destacan Fortnite, Roblox o Minecraft, que aún hoy siguen siendo de uso habitual y que también se han colado en su lenguaje corporal a través de gestos o en sus camisetas y accesorios.

En línea con esto, expresan que quedar con sus amistades para jugar a videojuegos *online* es una práctica habitual en su tiempo de ocio, que genera espacios de socialización y entretenimiento que permiten la comunicación por voz o chat escrito (Mittmann et al., 2021). Su necesidad de comunicación es tal que también señalan el uso de plataformas como Discord o incluso el uso de llamadas por WhatsApp para hablar mientras juegan.

Es necesario seguir profundizando en el análisis de todos estos elementos, tanto de la información recogida con el propio grupo como de su mapa de referentes mediáticos, haciendo una lectura que ofrezca más pistas sobre la influencia de las TRIC en el desarrollo social e identitario de nuestro grupo de participantes con perspectiva de género, que sirvan para enriquecer y ampliar las investigaciones realizadas hasta el momento. En este sentido, la orientación metodológica propuesta en este documento también pretende servir de referencia para futuros estudios en este campo.

Referencias

- ADDECO GROUP. (2020). XVI Encuesta ADECCO ¿Qué quieres ser de mayor? ADECCO GROUP.
- Alonso-Ferreiro, A., & Gewerc, A. (2018). Alfabetización mediática en la escuela primaria: estudio de caso en Galicia. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 407–422. <https://doi.org/10.5209/RCED.52698>
- Aran-Ramspott, S., Fedele, M., & Tarragó, A. (2018). Funciones sociales de los Youtubers y su influencia en la preadolescencia. *Comunicar*, 26(57), 71–80. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-07>
- Balleys, C., Millerand, F., Thoër, C., & Duque, N. (2020). Searching for Oneself on YouTube: Teenage Peer Socialization and Social Recognition Processes. *Social Media and Society*, 6(2). <https://doi.org/10.1177/2056305120909474>
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Calvo, S., & San Fabián, J. L. (2018). Redes Sociales y Socialización Afectiva de las Personas Jóvenes: Necesidades Docentes en Educación Secundaria Obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 16(2), 5–20. <https://doi.org/10.15366/REICE2018.16.2.001>
- Ceballos, N., & Saiz, Á. (2020). ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio. *Aula Abierta*, 49(2), 151–158. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.49.2.2020.151-158>
- de Castell, S., Larios, H., & Jenson, J. (2019). Gender, videogames and navigation in virtual space. *Acta Psychologica*, 199, 102895. <https://doi.org/10.1016/J.ACTPSY.2019.102895>
- de Castro, M. del C., & Caromoto, L. (2018). Investigación EL RECREO ESCOLAR Y LOS VALORES DE CONVIVENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA School recreation and the values of coexistence in primary school Luzmila Coromoto Marcano Martínez. *Revista Ciencias de La Educación*, 28(51), 120–155. <https://orcid.org/0000-0001-7857-618X>
- de La Fuente, J., Lacasa, P., & Martínez-Borda, R. (2019). Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 172–196. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1326>
- Duarte, A., & Dias, P. (2021). TikTok: usos e motivações entre adolescentes em Portugal. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 147, 81–102. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i147.4419>
- Fedele, M., Aran Ramspott, S., & Suau, J. (2018). “I Want To Be a YouTuber”. Online References and Aspirational Values for Tweens. *Trípodos*, 43, 155–174.
- Feria, I., Olivares, M. Á., & García, M. del M. (2021). La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en un centro ordinario. Un estudio etnográfico | Feria Gómez | Revista de Educación Inclusiva. Revista de Educación Inclusiva. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/583>
- Galvis, S. L., & Obando, O. L. (2018). Medios de comunicación como espacios alternativos para la inclusión de subjetividades de género diversas en la escuela. *Investigaciones Feministas*, 9(1), 173–193. <https://doi.org/10.5209/INFE.56126>
- García, L. (2018). Socialización diferenciada por razón de género en Educación Infantil: un estudio etnográfico. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 919–934. <https://doi.org/10.5209/RCED.54263>
- Gewerc, A., Fraga, F., & Rodés, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 89(2), 171–186.
- Gil, R. M., Arnedo-Moreno, J., González, C. S., Paderewski, P., Domenech, M., & Lleras, M. (2020). Generación Z y Fortnite: Lo que engancha a los más pequeños | Revista de la Asociación Interacción Persona Ordenador (AIPO). *Interacción. Revista Digital de AIPO*, 1(1), 32–42. <https://revista.aipo.es/index.php/INTERACCION/article/view/5>
- Hernández-Serrano, M. J., Jones, B., Renés-Arellano, P., & Campos Ortuño, R. A. (2022). Analysis of Digital Self-Presentation Practices and Profiles of Spanish Adolescents on Instagram and TikTok. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 49. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.1.797>
- Hidalgo-Marí, T., & Segarra-Sasavedra, J. (2017). El fenómeno youtuber y su expansión transmedia. Análisis del empoderamiento juvenil en redes sociales. *Fonseca, Journal of Communication*, 15, 43–56. <https://doi.org/10.14201/FJC2017154356>
- IAB Spain (2022). *Estudio de Redes Sociales 2022*. <https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2022/>
- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Porcentaje de menores usuarios de TIC*. https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t00/mujeres_hombres/tablas_1/10/&file=c06002.px
- Jacquier, D. (2019). Desafíos virtuales: la tensión entre el riesgo y la socialización. *Revista Sociedad*, 39, 188–205. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/revistasociedad/article/view/5097>
- Jiménez, G., & Aroca, F. J. (2019). Masculinidades y feminidades en preadolescentes residentes en contextos rurales de Castilla-La Mancha. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 12(1), 40–62. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13253>
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21–37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585002>

- Linares-Bahillo, E., Aristegui-Fradua, I., & Beloki-Marañón, U. (2019). YouTube, una plataforma para la (in) formación, relación, comunicación, diversión, y gestión de identidades (de género) en la natividad digital. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 10(1), 55–70. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2019.10.1.18>
- Macià, M., & Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239–257. <https://doi.org/10.6018/RIE.36.1.290111>
- Marín, A. L. (1986). El proceso de socialización: un enfoque sociológico. *Revista Española de Pedagogía*, 44(173), 357–370. <https://revistadepedagogia.org/xliv-1986/no-173/el-proceso-de-socializacion-un-enfoque-sociologico/101400044481/>
- Mittmann, G., Woodcock, K., Dörfler, S., Krammer, I., Pollak, I., & Schrank, B. (2021). “TikTok Is My Life and Snapchat Is My Ventricle”: A Mixed-Methods Study on the Role of Online Communication Tools for Friendships in Early Adolescents: <https://doi.org/10.1177/02724316211020368>, 42(2), 172–203. <https://doi.org/10.1177/02724316211020368>
- Muñoz, J. M., & Segovia, B. (2019). ¿Cómo interactúan los adolescentes con los videojuegos? Preferencias y habilidades performativas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 360–382. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8241569>
- Navarro, M., Guzmán, A., & García, N. S. (2019). La integración tecnológica en el aula, significaciones desde estudiantes de educación secundaria. *3C TIC: Cuadernos de Desarrollo Aplicados a Las TIC*, 8(2), 70–83. <https://doi.org/10.17993/3CTIC.2019.82.70-83>
- Oregui, E. (2018). *Consumo mediático infantil, habilidades narrativas y percepción de valores/contravalores en dibujos animados* [Universidad del País Vasco]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=223483>
- Pereira, I. C. (2022). Videojuegos y socialización diferencial de género: preferencias y práctica. *International Multidisciplinary Journal CREA*, 2(1), 12–12. <https://doi.org/10.35869/IJMC.V2I1.3895>
- Pérez, M. P., Hincapié, B., & Arias, A. M. (2018). Socialización de jóvenes a través de las TIC en una institución educativa de Antioquia. *Pensamiento Psicológico*, 16(2), 59–72. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI16-2.sjti>
- Pérez-Torres, V., Pástor-Ruíz, Y., & Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente. *Comunicar*, 26(55), 61–75. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>
- Rodríguez, I. (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *Empiria. Revista de Metodología de Las Ciencias Sociales*, 12, 65–88. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124008003>
- Rojo, G., Vega, M., & Jiménez, T. (2020). La convivencia escolar en un grupo de segundo grado de primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), 203–212. <https://doi.org/10.33010/RECIE.V5I1.1090>
- Sánchez-Álvarez, I., & Rodríguez-Menéndez, C. (2020). Subjetividades femeninas y escuela: prácticas y discursos en 6º de primaria. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 123–137. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200123>
- Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119–142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14529884005>
- Suárez-Álvarez, R., & García-Jiménez, A. (2021). Centennials on tiktok: Type of video. analysis and comparative spain-great britain by gender, age, and nationality. *Revista Latina de Comunicación Social*, 2021(79), 1–22. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1503>
- Suárez-Álvarez, R., García-Jiménez, A., & Montes-Vozmediano, M. (2021). Adolescents on YouTube: Gender Differences Regarding the Videos They Upload and Watch. *Central European Journal of Communication*, 14(2(29)), 321–342. [https://doi.org/10.51480/1899-5101.14.2\(29\).7](https://doi.org/10.51480/1899-5101.14.2(29).7)
- Villacampa, E., Aran-Ramspott, S., & Fedele, M. (2020). Jugando a ser YouTubers: prácticas digitales para la prevención de la violencia de género. *ZER - Revista de Estudios de Comunicación*, 25(48), 289–308. <https://doi.org/10.1387/zer.21570>
- Zarza, M. P., González-Calderón, D. E., & Zimbrón-Nieto, M. E. (2022). Aproximación a la construcción discursiva de género desde el videojuego GTA V. *Zer*, 27(52), 177–197. <https://doi.org/10.1387/ZER.23171>