

# Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud

## *Digital environments, connectivity and education: Time perception and management in the construction of young people's digital identity*

Dr. José Manuel MUÑOZ-RODRÍGUEZ. Profesor Titular. Universidad de Salamanca ([pepema@usal.es](mailto:pepema@usal.es)).

Dra. Patricia TORRIJOS FINCIAS. Profesora Ayudante Doctora. Universidad de Salamanca ([patrizamora@usal.es](mailto:patrizamora@usal.es)).

Dra. Sara SERRATE GONZÁLEZ. Profesora Ayudante Doctora. Universidad de Salamanca ([sarasg@usal.es](mailto:sarasg@usal.es)).

Alicia MURCIANO HUESO. Personal Docente e Investigador en Formación. Universidad de Salamanca ([aliciaamh@usal.es](mailto:aliciaamh@usal.es)).

### Resumen:

En este trabajo se presentan los primeros resultados del proyecto CONECT-ID que aborda la identidad digital de la juventud, desde los enclaves de la hiperconectividad y en base a su percepción del tiempo en el ocio digital. El objetivo principal reside en analizar la gestión del tiempo y la percepción del tiempo hiperconectado de los jóvenes. Para ello, se ha realizado un estudio cualitativo aplicando la técnica de grupos de discusión con 130 participantes organizados en grupos de 12 a 16 años y de 16 a 18 años. Posteriormente, se ha realizado un análisis con el software NVivo. Los resultados hallados señalan una diferencia de

usos y herramientas entre los grupos de edad establecidos. Ambos grupos afirman perder la concepción de temporalidad, especialmente en el caso de los mayores. Mientras los menores afirman tener menor disponibilidad y mayores controles parentales; los mayores asumen utilizar menos la estrategia de gestión de tiempos como autorregulación. Los controles escolares se remiten a no dejarles llevar ni utilizar el móvil. Se observa como la construcción identitaria del joven se configura como un continuo interferido por diferentes espacios y tiempos virtuales y presenciales. Los jóvenes que tienen un menor control parental en la gestión del tiempo requieren mayores mecanismos de

---

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 18-06-2020.

Cómo citar este artículo: Muñoz-Rodríguez, J. M., Torrijos Fincias, P., Serrate González, S. y Murciano Hueso, A. (2020). Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud | *Digital environments, connectivity and education: Time perception and management in the construction of young people's digital identity*. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 457-475. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-07>  
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

autogestión y autorregulación. Los resultados hallados merecen centrar el discurso pedagógico en torno a diseñar y potenciar actuaciones educativas de calidad que les permitan ir más allá de marcarse límites, trabajando el establecimiento de relaciones interpersonales saludables, las habilidades sociales y comunicativas, así como la gestión de su tiempo en escenarios que les reporten beneficios duraderos por encima del mero entretenimiento.

**Descriptor:** conectividad, identidad, juventud, espacios de ocio, percepción del tiempo, entornos digitales.

### Abstract:

This paper discusses the first results of the CONECT-ID project, which addresses young people's digital identities from the perspective of hyperconnectivity based on their perception of time in digital leisure. Its main objective is to analyse young people's time management and their hyper-connected perception of time. To do so, a qualitative study was performed using discussion groups with 130 participants organised in groups of respondents aged 12 to 16 and 16 to 18. Analysis was then performed using the NVivo software program. The results

showed a difference in use and tools between the age groups. Both sets of groups claim to lose the concept of time, in particular the older ones. Younger respondents report having less availability of screens and more parental controls, while in contrast older ones state that they use the time management strategy less as self-regulation. School controls refer to students not being allowed to take mobile phones to school or use them there. It is apparent that the construction of young persons' identity is a continuum between different virtual spaces and times and face to face situations. Young people with less parental control over time management require more self-management and self-regulation mechanisms. The results found warrant focussing pedagogical discourse on designing and promoting quality educational actions that make it possible to go beyond setting limits. This can be achieved by working on establishing healthy interpersonal relationships, social and communication skills, and time management in a range of settings that provide lasting benefits beyond mere entertainment.

**Keywords:** digital technology, educational sciences, identity, leisure, qualitative analysis, time perception, youth.

## 1. Planteamiento de la cuestión

Hablar del tiempo no es algo novedoso, pero siempre resulta de interés, centraliza el foco de atención en una de las variables sobre las que narramos la vida humana; el humus de la humanidad, dimensión constitutiva del ser humano, oportunidad y sementera de nuestro desarrollo, al que es-

tamos constreñidos, nunca determinados. Una no determinación que lo convierte en oportunidad y principio que debemos saber gestionar y educar.

Recurrimos a diferentes metáforas espaciales que extrapolamos de nuestro imaginario colectivo para referirnos al tiempo

(Safranski, 2017). Fundamentamos la percepción y noción del tiempo en la comprensión del espacio físico (Blommaert y De Fina, 2016). ¿Pero qué ocurre si el espacio se vuelve virtual? ¿Qué sucede cuando nada está delimitado, sino que se encuentra suscrito a una realidad sin fronteras? ¿Qué ocurre cuando basamos nuestra percepción del tiempo en un espacio poroso? ¿Hasta qué punto nuestra identidad se está transformando como consecuencia de que sus dimensiones identitarias básicas, el espacio y el tiempo, están suscritas a una realidad hiperconectada donde la identidad ha pasado a ser líquida, la inestabilidad es la máxima representación de la realidad, el medio es ambivalente, el cuerpo se vuelve incorpóreo e incluso el yo adquiere diferentes formas de expresión?

Tras estos interrogantes se encuentra el proyecto CONECT-ID<sup>1</sup>, en el que abordamos el estudio de la identidad digital de la juventud, desde los enclaves de la hiperconectividad y en base a su percepción del tiempo en el ocio digital. Nos centramos en la juventud porque es la que está viviendo en primera persona las consecuencias, desafíos o riesgos de la hiperconectividad. Riesgos que tienen que ver con la dependencia o el abuso de la tecnología y la pantalla (Cloquell, 2015); consecuencias que hablan de desigualdades y nuevas formas de exclusión social (Ricoy y Martínez-Carrera, 2020); y desafíos que están relacionados directamente con factores de vulnerabilidad en el desarrollo de la identidad del joven, asociados a formas de externalizar su yo, necesidad de influir y ser influenciado, a consumos de información no siempre filtrados, etc. (Sanz Arazuri, Alonso Ruiz,

Sáenz de Jubera Ocón, Ponce de León Elizondo y Valdemoros San Emeterio, 2018; Valdemoros, Alonso y Codina, 2018). Contingencia marcada por una ausencia o no de responsabilidad o sentido ético y/o crítico (Ibáñez-Martín y Fuentes, 2015), amparadas, quizá, por una frágil autonomía en su desarrollo personal y social y una gestión del tiempo que, en ocasiones, se torna irresponsable.

Presentamos los primeros resultados del proyecto mencionado: el estudio de corte cualitativo, con grupos de discusión como instrumento, analizando tanto la gestión del tiempo, como la percepción del tiempo hiperconectado de los jóvenes. Abarcamos un tramo amplio de la juventud, de 12 a 18 años, para comprender la evolución del fenómeno y en qué medida los efectos tienen una evolución o involución a medida que el desarrollo avanza. Efectos para los que apenas existen respuestas a nivel educativo más allá de la pedagogía de límites, asociada en muchos casos a la prohibición en ese tiempo de conexión, quizás porque el discurso sobre estos efectos redunde en el exceso y pérdida de la noción del tiempo cuando están conectados.

## 2. Marco teórico y estado de la cuestión

Existen investigaciones sobre la presencia y gestión del tiempo en la Red (Livingstone, 2013; Loveless y Williamson, 2017; Serrano-Puche, 2013; Viñals, Abad y Aguilar, 2014). Estas se centran, principalmente, en la presencia cronológica o secuencial del tiempo (usos, momentos, franjas horarias, etc.) (Boyd, 2014), pero

menos en ese otro tiempo vivido, experimentado, kairológico. Para el joven, ese tiempo de conectividad, generalmente, es oportuno y adecuado, indeterminado y sentido, y no siempre se corresponde con el tiempo sucedido. Ese instante, ese acontecimiento, ese lugar —la pantalla (ordenador, teléfono móvil, tableta, videoconsola, etc.)—, que, por instantes, se hace único, que no es el ahora ni el presente, sino el tiempo que sobrevuela (Case, 2016; Cruz, 2017).

El uso de las pantallas por parte de la juventud ha llevado a la investigación a analizar los distintos yoes (Torres, 2017) que los jóvenes construyen. «Es múltiple, pero integrado. Puedes tener un sentido del yo sin ser un único» (Turkle, 1997, p. 325). La vida del joven pasa a estar mediada por pantallas. Uno de los aspectos en los que se incide es que las redes sociales, los videojuegos, los lugares frecuentados por la juventud son transversales y se encuentran ramificados en la Red lo que permite construir diferentes identidades en busca de satisfacer sus deseos, de provocar, de influir, o simplemente de alcanzar aquello que en los escenarios tradicionales no tienen fácil (Nilan y Feixa, 2014).

La literatura científica no habla de identidad del joven, sino de prácticas identitarias adheridas a nuevas prácticas de socialización juvenil derivadas de las distintas narrativas y roles sociales que manifiestan (Awan y Gauntlett, 2013; Georgakopoulou, 2017; Marlowe, Bartley y Collins, 2017). La construcción de su identidad se basa en el cómo se muestra y en el cómo le juzgan, es decir, en comparación constantemente con los otros (Vansieleghem, Vlieghe y Zahn,

2019). Es decir, la Red posibilita el modo de configurar la identidad de los jóvenes coadyuvando múltiples identidades digitales en distintos ámbitos de actuación. Una configuración que provoca la sensación de libertad y autonomía fundamentada a partir de la socialización e interconexión con los demás; la otredad del yo como fundamento de la identidad personal y colectiva (Brubaker y Cooper, 2000).

Pero no es una autonomía como tal; la literatura lleva años remarcando un cierto posicionamiento simétrico, en cuanto que lo tecnológico forma parte de las vidas de los jóvenes, pasa a ser su espacio-tiempo social y, en consecuencia, está junto a ellos, convirtiéndose en tecnologías subjetivas (Pangrazio, 2019; Turkle, 2011; Turkle, Taggart, Kidd y Dasté, 2006). Se convierte en una vía de expansión de su autonomía como base de su socialización y relación. Los jóvenes son autónomos si la Red les permite interactuar con otros jóvenes, enriqueciendo y compartiendo sus aficiones, vivencias, ideas, crear co-narraciones entendidas como dinámicas sociales interdependientes e interrelacionales (Beneito-Montagut, 2015; Georgakopoulou, 2017). Las investigaciones inciden en argumentar la autonomía desde el pensamiento vygotskiano, fundamentándola en una vinculación filogenética entre juventud y pantalla que nos habla de interdependencia. Los jóvenes se encarnan en los entornos tecnológicos (Wängqvist y Frisé, 2016).

Una encarnación no solo individual sino también social. Las investigaciones amplifican el lado amable de la Red y la pantalla en cuanto que abren a la juven-

tud a una gran variedad y posibilidad de relaciones sociales. Amplía las opciones de construcción del yo relacional, pues complementan y enriquecen, no sustituyen, las relaciones sociales presenciales. Favorece la creación de una inteligencia colectiva activando mecanismos positivos de reconocimiento social (Malone y Bernstein, 2015). Es la importancia de la Red para el empoderamiento juvenil y el fomento de la participación (Wängqvist y Frisén, 2016). El escenario social privilegiado para la juventud (Sanz Arazuri et al., 2018).

La preocupación por parte de las familias y la desvinculación del nicho familiar asociada a la inclusión en las redes sociales es otro tema estudiado, haciendo hincapié en la necesidad de preparar a la familia para enseñar a saber hacer y ser con estas tecnologías de un modo autónomo y responsable (Ruiz-Corbella y De Juanas-Oliva, 2013). Algunos estudios recientes (Gündüz, 2017; Hodkinson, 2017; Valdemoros, Sanz y Ponce de León, 2017) nos indican que un consumo digital bajo en los hijos se relaciona con familias que gozan de un vínculo emocional mayor entre los miembros de la familia, por lo que un abuso de esta herramienta podría ser perjudicial para la convivencia familiar, apoyados en la idea de que la juventud, en las redes sociales, se preocupa más por la autoexpresión que por la autoreflexión (Mace, 2020). También hay investigaciones que desmitifican el ocultamiento a las familias que los jóvenes hacen de su vida en la Red (Shin y Lwin, 2017).

En términos igualmente positivos existen investigaciones que ven en la pantalla la implementación de un ecosistema

tecnológico de interés para el desarrollo cognitivo y de aprendizaje. Se remarca la potencialidad de la Red como entorno creativo, innovador y favorecedor de diferentes vías de multialfabetización, creatividad y aprendizaje (Gee y Esteban-Guitart, 2019; Hou, Rashid y Lee, 2017; Pérez Latorre, 2015; Scolari, 2016).

No obstante, existen datos que inciden en que ese tiempo no siempre es un tiempo positivo para la juventud, basado en la cultura del mero entretenimiento y el placer (Muros, Aragón y Bustos, 2013; Iqani y Schroeder, 2016) amparadas la mayor parte de ellas en la inmediatez de la información, en publicar sus vidas privadas, en extender el tiempo libre a la vida social en general, donde la conectividad por la conectividad es lo que prima a la hora de ocupar el tiempo. Concluyen que se agudiza el individualismo. Una cultura de la virtualidad cuyos principales temores por parte de la propia juventud son el aburrimiento, la desconexión, la soledad o el aislamiento (Fernández y Gutiérrez, 2017).

Entre los riesgos encontramos estudios recientes que analizan los negativos efectos socioemocionales del abuso de las redes sociales y los juegos *online* (Vannucci, Simpson, Gagnon y Ohannessian, 2020), y estudios que se centran en el ciberacoso (Garmendia Larrañaga, Jiménez Iglesias y Larrañaga Aizpuru, 2019) donde se señala que la tecnología y las pantallas en los jóvenes generan libertad y creatividad no siempre bien entendida y muchas veces transformada en opresión y acoso (Garaigordobil y Larrain, 2020), cuando no en desigualdades (Rey, Quintana-Orts, Mérida-López y

Extremera, 2018). Otros resultados hablan del riesgo de solidificar una ética asociada a una cultura libre donde todo vale y donde todo cabe, cuestionando conceptos como el de propiedad o el de autoridad (Hu, Zhao y Huang, 2015), encontrando, en ocasiones, a los jóvenes, inmersos en procesos de asunción de participación de la vida en red, aceptando riesgos, desde una racionalidad práctica; la Red como una oportunidad, sin reflexión previa alguna.

### 3. Metodología y resultados de investigación

El diseño de investigación es de corte cualitativo, enmarcado dentro de un estudio de investigación de naturaleza participativa (Tojar, 2006) con el que se prevé fundamentar el diseño de actuaciones educativas de calidad.

Para ello, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

1. Conocer la percepción de los jóvenes en torno a la disponibilidad temporal, usos y hábitos en las tecnologías y redes.
2. Profundizar en las diferentes estrategias de gestión del tiempo informadas.
3. Determinar si hay diferencias entre grupos en las dimensiones estudiadas, tomando como referencia la edad de los participantes.

#### 3.1. Instrumento y procedimiento de análisis

Para acercarnos a las percepciones, opiniones y motivaciones de los jóvenes en

cuanto al uso y hábitos de las tecnologías se empleó la técnica de grupo de discusión. Se diseñó un guion previo de carácter semiestructurado por el Grupo de Investigación a través de cinco seminarios co-formativos en el que colaboraron nueve expertos de diversas áreas (teoría e historia de la educación, métodos de investigación, sociología y antropología) y en el que se recogían cuestiones que abordar con los participantes, relacionadas con la percepción y usos del tiempo libre y el perfil y hábitos digitales. Para su validación se realizaron dos grupos de discusión, uno con jóvenes de 12-15 y otro de 16-18.

El proceso de selección de participantes se llevó a cabo previa autorización de los centros de enseñanza secundaria seleccionados de acuerdo a criterios de accesibilidad y las familias de los menores, buscando una representación de centros rurales (3) y urbanos (4), públicos (7), concertados (2) y privados (1) de distintas comunidades autónomas. La moderación de los encuentros se realizó por parejas de expertos que participaron en la elaboración del guion previo semiestructurado y en el proceso de elaboración de categorías para el posterior análisis de contenido.

Se realizaron un total de 14 encuentros que fueron grabados en formato audio, transcritos e incorporados para su codificación y análisis posterior al software NVivo (V.12, licencia del Grupo de Investigación), de acuerdo a un sistema de categorías elaboradas por 3 investigadores mediante un procedimiento de carácter inductivo, abalado en el marco teórico previo y que se evidencia en el Gráfico 1 (Miles y Huberman, 1994).

GRÁFICO 1. Mapa jerárquico del discurso a razón del número de referencias de codificación<sup>2</sup>.



Palabras cortadas en el gráfico: RELACIONES... = relaciones en las redes; CONT... = contenido a publicar; USOS... = usos y hábitos; ANSIEDAD-FRU... = ansiedad-frustración; INF... = información; IMAGEN D... = imagen distorsionada; REGULACIÓ... = regulación de emociones; CONTROLES... = controles parentales; LOS... = los tengo en las redes; AUT... = autorregulación; CONTROLES E... = controles escolares; VARIOS PE... = varios perfiles; INS... = Instagram; VIDEO... = videojuegos; TWI... = Twitter; SPO... = Spotify; PENSAMIENTO CRÍ... = pensamiento crítico; RIESGOS PERCI... = riesgos percibidos; MA... = malos usos; PER... = perfiles falsos; ENG... = enganchados; PERCEPCIÓ... = percepción del tiempo; TIEMPO L... = tiempo libre; DISPONIB... = disponibilidad; FALTA... = falta de tiempo.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el sistema de categorías, del total de los discursos se registraron 7270 referencias que hacen alusión a los comportamientos y acciones durante el tiempo de ocio, al perfil digital y a la gestión y percepción del tiempo de ocio. A razón del proceso de codificación, 3229 de estas referencias procedían de los seis grupos de participantes de entre 12 y 15 años y 4041 referencias de los grupos de jóvenes de 16 a 18 años.

Codificada la información de acuerdo con el sistema de categorías preestablecido, se trabajó con un análisis de discurso centrado en 3 dimensiones: Perfil Digital, Percepción del Tiempo y Gestión del Tiempo (ver Tabla 1), profundizando

en las diferencias encontradas en los dos grupos de edad establecidos.

TABLA 1. Dimensiones y categorías del estudio.

Dimensiones	Categorías
Perfil digital	Escenarios virtuales
Percepción del tiempo	Tiempo libre
	Disponibilidad
Gestión del tiempo	Autorregulación
	Concepción de temporalidad
	Ansiiedad-frustración
	Controles parentales
	Controles escolares

Fuente: Elaboración propia.

### 3.2. Participantes

En este estudio han participado 130 jóvenes, organizados en 14 grupos de jóvenes de 16 a 18 años y 6 con adolescentes de 12 a 15 años. Se observa diversidad con respecto al perfil de los jóvenes a razón de los estudios realizados (princi-

palmente secundaria y bachillerato), a la titularidad de los centros participantes (1 centro privado, 2 centros concertados y 4 públicos), la localidad (6 municipios españoles), el género (muestra de informantes equitativa al 50 %) y el nivel educativo (ver Tabla 2).

TABLA 2. Descripción de los grupos participantes.

Código grupo	n	Edad		Sexo		Curso		Localidad	Titularidad del centro
		$\bar{x}$ Sx		H M					
GBAR001	7	$\bar{x}$ Sx	17.57 .79	H M	6 1	1FP Básica	7	Barcelona	Privado
GBAR002	8	$\bar{x}$ Sx	18.00 .00	H M	3 5	1FP	8	Barcelona	Privado
GBU002	8	$\bar{x}$ Sx	15.00 1.07	H M	4 4	3ESO 4ESO	4 4	Burgos	Concertado
GBU001	8	$\bar{x}$ Sx	12.50 .53	H M	4 4	1ESO 2ESO	4 4	Burgos	Concertado
GMANZ001	8	$\bar{x}$ Sx	13.00 .93	H M	4 4	1ESO 2ESO 3ESO	3 2 3	Manzanares (Ciudad Real)	Público
GMANZ002	12	$\bar{x}$ Sx	15.67 .65	H M	5 7	1BACH 4ESO	3 9	Manzanares (Ciudad Real)	Público
GPLA001	16	$\bar{x}$ Sx	13.81 1.17	H M	9 7	ESO	16	Plasencia (Cáceres)	Público
GPLA002	7	$\bar{x}$ Sx	17.57 .53	H M	4 3	1FP 2BACH	4 3	Plasencia (Cáceres)	Público
GSA001	6	$\bar{x}$ Sx	13.83 .41	H M	4 2	1ESO 2ESO 3ESO	6	Salamanca	Público y Concertado
GSA002	8	$\bar{x}$ Sx	16.12 .83	H M	4 4	1BACH 4ESO	6 2	Salamanca	Público y Concertado
GSA003	10	$\bar{x}$ Sx	13.20 1.03	H M	5 5	1ESO 2ESO 3ESO	10	Peñaranda (Salamanca)	Público
GSA004	11	$\bar{x}$ Sx	16.09 .8312	H M	4 7	1BACH 1FPB 4ESO	6 2 3	Peñaranda (Salamanca)	Público
GSA005	11	$\bar{x}$ Sx	13.46 1.29	H M	4 7	1ESO 3ESO	6 5	Salamanca	Público
GSA006	10	$\bar{x}$ Sx	16.30 .67	H M	5 5	1BACH 2BACH	10	Salamanca	Público

Fuente: Elaboración propia.

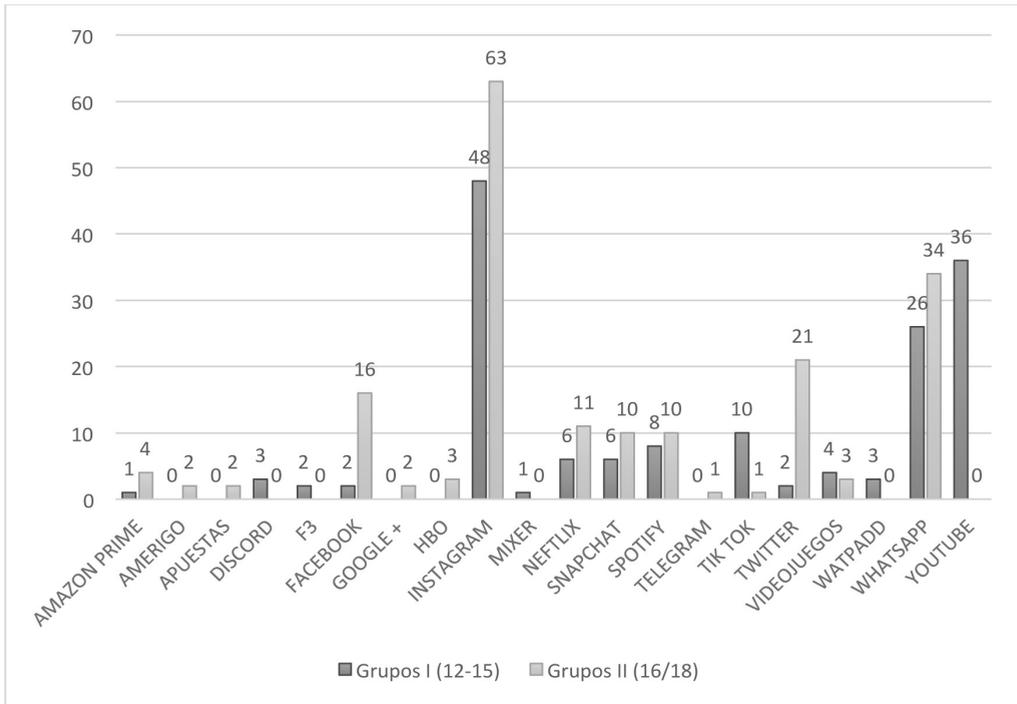
## 4. Resultados y discusión

### 4.1. Escenarios virtuales y perfil digital

En el análisis del perfil digital, teniendo como variable los escenarios y espacios en los que los jóvenes actúan e interactúan,

se observa que son las redes sociales y los canales o plataformas multimedia de entretenimiento los espacios en los que principalmente están presentes (ver Gráfico 2).

GRÁFICO 2. Aplicaciones a las que aluden en el discurso.



Fuente: Elaboración propia.

En la indagación respecto a qué conductas manifiestan y qué buscan en esas aplicaciones y redes, los jóvenes manifiestan que, principalmente a través de Instagram y WhatsApp, buscan la comunicación con su grupo de iguales y compartir información personal, como la publicación masiva de fotografías. Es algo que les sirve de entretenimiento, mostrando gustos y aficiones o sus principales actividades de ocio, que practican *offline* (viajes, eventos deportivos o salir de fiesta en el caso de los más mayores) aspectos puestos de

relieve en otras investigaciones (Sanz Arzuri et al., 2018). Resultado del efecto de deseabilidad social, afirman de forma generalizada mostrarse tal y como son en la virtualidad, pero indagando un poco más reconocen utilizar filtros que les permite proporcionar una mejor imagen de sí mismos, tal como afirma esta participante:

Porque pretendes que tu perfil sea como... que entres y digas... jolín se ve que hay fotos chulas. Que dé la impresión de que sales bien (Part\_3\_GSA003\_PEÑARANDA).

Cuentan con estrategias para mostrar sus diferentes yo es o parte de su yo, indicando que en una misma red social disponen de diversos perfiles, el «público», donde hacen un menor cribado de los seguidores, y el denominado «privado», donde comparten información con los que consideran más allegados —excluyendo a progenitores.

Yo tengo la pública y la privada, pero porque la pública es en plan que me sigue más gente, que cualquiera me puede seguir, y la otra es como más para mis amigos, amigos más íntimos, y ahí pues subo más cosas, más cosas mías (Part\_1\_GBAR002).

Las redes sociales se sitúan a la cabeza de los escenarios virtuales preferidos, como ya recogen otras investigaciones en la misma línea (Ibrahim, Wang y Bourne, 2017; Ruiz-Corbella y De Juanas-Oliva, 2013) donde los jóvenes se desinhiben en mayor o menor medida, en función de la sensación de control percibida (Ricoy y Martínez-Carrera, 2020). Se torna este entorno virtual en una oportunidad para la exploración y construcción de su identidad —o identidades— al plasmar sus inquietudes y satisfacer anhelos (Yau y Reich, 2019), fundamentalmente en el intercambio relacional que hacen con el grupo de iguales. No obstante, el hecho de que vayan delimitando el espacio virtual es producto de la formación en riesgos y peligros asociados a la Red que han recibido.

Los informantes manifiestan utilizar Youtube como forma de entretenimiento, en busca de información que, tal y como afirman, no encuentran en otros espacios, como la escuela o las familias, y también para resolver problemas del día a día, para

lo cual recurren a los ya famosos tutoriales. El grupo de 12-15 afirma que prefiere aplicaciones móviles como Tik Tok o el uso de videojuegos bien a través de videoconsolas o de los propios *smarthpones*. El grupo de 16-18, hace un uso más específico de redes como Twitter para compartir información que ellos consideran interesante o relevante y utiliza en mayor medida servicios de *streaming* para consumir series y películas en su tiempo libre.

Se evidencia que saben elegir y seleccionar los espacios y tiempos según pretendan comunicarse, entretenerse o informarse. A medida que avanzan en edad cambian y varían de canal y seleccionan con más criterio (subjetivo) aquellas que les aportan mayor o menor beneficio y los de mayor edad son más analíticos con la información que comparten (Solé, 2019).

#### 4.2. Percepción y usos del tiempo libre

Para conocer cuál es la percepción que los jóvenes tienen de su tiempo libre, el discurso se centró en la valoración temporal de los usos de su tiempo libre de forma *offline* y *online* y en la disponibilidad auto percibida. La Tabla 3 recoge el número total de referencias codificadas en relación a las variables de análisis, así como los porcentajes comparativos entre grupos:

Se evidencia que los más pequeños (12-15) realizan más actividades *offline* de carácter programado —normalmente consensuadas con las familias—, como deportes o tareas relacionadas con la música. Afirman que estos espacios les reportan fundamentalmente aprendizajes nuevos, relación con otros chicos y chicas de su edad y entretenimiento.

TABLA 3. Referencias codificadas en la disponibilidad y percepción del tiempo.

Categoría	Grupos I (12-15)		Grupos II (16-18)	
	Referencias	%	Referencias	%
Percepción del tiempo	125	52.51 %	105	47.49 %
Disponibilidad	63	66.03 %	17	33.97 %
Exceso de tiempo	5	31.94 %	3	68.06 %
Falta de tiempo	35	69.99 %	9	30.01 %
Tiempo libre	61	38.86 %	91	61.14 %
Offline	45	43.74 %	65	56.26 %
Online	18	32.05 %	22	67.95 %

Fuente: Elaboración propia.

Son igualmente espacios de interrelación que continúan después en la virtualidad en las redes sociales donde siguen compartiendo su afición a través de la difusión de información o fotografías (en grupos de WhatsApp, Facebook o Instagram). Su tiempo *online* lo dedican a comunicarse con sus iguales. También afirman dedicar tiempo a los juegos conectados con sus amigos a través de Internet con los que siguen interactuando.

En el del grupo 12-15, podemos observar que tanto las actividades *online* como *offline* suponen el eje central en la construcción de su identidad social, esa parte en la que buscan la identificación y adquieren el compromiso (Velásquez, 2007) con distintos grupos, que van conformando valores y normas de conducta comunes. En la era digital hiperconectada esa identificación y compromiso grupal se va consolidando compartiendo tiempo en espacios virtuales a través de publicaciones vinculadas a sus preferencias de ocio (Almansa, Fonseca y Castillo, 2013).

El grupo de participantes de mayor edad (16-18) informa disponer de tiempo libre, a excepción de los períodos de evaluación escolar. Aunque realizan actividades *offline* (deporte, salir con los amigos), aseguran ocupar gran parte de su tiempo libre en actividades *online*. La parte virtual los acompaña en su vida diaria, siendo imprescindible la conectividad para compartir al instante las actividades que están realizando, por ejemplo, a través de Instagram y sus llamadas *Historias* —publicaciones cortas de duración máxima 24 horas—. Esta necesidad convierte al ocio en un asunto intersticial, tal como afirma Igarza (2009), al hacer fluctuar sus actividades diarias con tiempos de espera o desplazamientos cortos, creando «burbujas temporales» (Fernández y Gutiérrez, 2017) en las que el joven deja de estar aquí y ahora para ser y estar en la Red, condicionado por el deseo de exhibición y la exigencia del compartir.

El tiempo libre lo utilizan para compartir información —personal o que consideran relevante—, pero también afirman

que utilizar la tecnología, las redes sociales o las aplicaciones móviles les permite desconectar. Un aspecto crucial que nos muestran los jóvenes de este rango de edad (16-18) es que en su tiempo libre necesitan «desconectar conectados», esto les permite evadirse de otras ocupaciones como estudiar, pasar tiempo con la familia o realizar otras actividades lúdicas que no requieren tecnología, pero en esa desconexión eligen estar en contacto con otros.

Perciben que necesitan ese tiempo por haberse convertido en «costumbre» visualizar las redes sociales cuando disponen de «algo de tiempo», pero también referencian el aburrimiento como condicionante del uso —a veces abuso, aseguran— de la virtualidad, datos que vienen a coincidir con los de otras investigaciones, como la de Morduchowicz, Marcon, Sylvestre y Ballestrini (2012), donde se concluye que Internet y las redes sociales evitan el aburrimiento.

Me refiero a que estamos acostumbrados a que cuando nos aburrimos echamos mano del móvil para matar el tiempo (Part\_3\_GSA004\_PENARANDA).

No obstante, también existe un tercer argumento en el que los adolescentes afirman que la virtualidad es «cómoda», al poder realizar múltiples actividades y tareas desde un mismo espacio y al mismo tiempo. Muestra de ello es la argumentación que hace el sujeto siguiente:

Yo creo que más que por aburrimiento es por el hecho de que lo tenemos todo ahí, ¿no? O sea, no te tienes que levantar para tener que mirar cualquier cosa, no tienes

que pensar en que me tengo que ir a jugar a pádel y me tengo que poner toda la equipación [...] si te gusta el pádel te pones el YouTube y ya tienes para ver toda la tarde todo lo que quieras sobre todo lo que quieras, yo creo que es tema de comodidad más que tema de aburrimiento, sinceramente (Part\_2\_GBAR002).

Igualmente, consideran disponer de tiempo virtual desaprovechado, que no les reporta beneficio y les genera sentimiento de haber perdido el tiempo:

Eso lo he pensado yo muchas veces, cuando acabo de estar con el móvil digo: ¿y para qué? (risas) Para estar viendo gente ahí, sonriendo (Part\_4\_GSA002).

### 4.3. Gestión de tiempo libre online

Para comprobar la gestión del tiempo, centramos la atención en los controles externos impuestos por la familia o el centro escolar, las estrategias de autorregulación y la percepción de temporalidad cuando están conectados. La gestión del tiempo libre depende del grado de autonomía. Se evidencia que el grupo 12-15 años depende más del control parental a la hora de decidir tanto las actividades que quieren realizar en su tiempo libre como sobre el control de la gestión del tiempo y los usos de la tecnología e Internet. A medida que avanza la edad los padres ofrecen mayor autonomía y capacidad de decisión para que los jóvenes autogestionen su tiempo. No obstante, los propios jóvenes aseguran que es la falta de conocimiento de las familias la que deriva en esa confianza de autogestión:

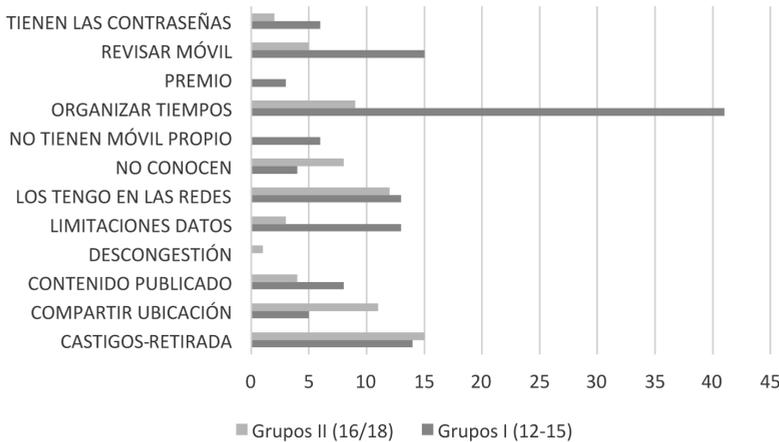
Hemos nacido en una etapa en la que todo va con tecnología y sí sabemos cómo

funciona, nuestros padres, por ejemplo, no saben cómo va Instagram (Part\_7\_GMANZ002).

Las estrategias parentales más utilizadas (ver Gráfico 3) hacen referencia a: 1) grupo 12-15: organización de tiempos y revisión

de las redes y aplicaciones que utilizan en el *smartphone* y otros dispositivos; y 2) grupo 16-18: retirada de los dispositivos cuando hacen un uso excesivo —subjeto por parte de los padres— o no cumplen con sus responsabilidades escolares o en el hogar.

GRÁFICO 3. Estrategias parentales identificadas en la gestión y uso tecnológico.



Fuente: Elaboración propia.

Coinciden al entender la pertinencia de la organización de tiempos puesto que afirman no siempre poder autorregularse y perder la noción del número de horas que invierten, pero no están tan de acuerdo con el hecho de que las familias revisen sus dispositivos.

Pues, a ver, me siento mal, enfadada, no porque me lo quiten, sino porque miran todo lo que estoy haciendo o lo que tengo, me lo leen todo (Participante\_4\_GPLA001).

Los jóvenes conciben sus espacios virtuales como un espacio privativo de su intimidad donde el control parental no tiene cabida, a pesar de que la información que comparten puede ser visualizada por cen-

tenares de personas. La gestión de su información y la opción de compartirla o no les pertenece. Es lo que se conoce como la *fase de exploración* en la conformación de la identidad (Tesouro, Palomanes, Bonachera y Martínez, 2013) que favorece el desarrollo de estatus activos y maduros. Esto requiere que los jóvenes sientan que pueden gestionar no solo los tiempos y espacios, sino también el uso que hacen de ellos, a pesar de que, en ocasiones, puedan cometer errores, por falta de información, imprudencia o inmadurez. Es lo que Madden et al. (2013). denominan *la intimidad aumentada*, donde los jóvenes comparten sus vidas con amigos y conocidos, excluyendo a su entorno familiar cercano, pensando que ese es un espacio en el que solo pueden interceder los iguales, en

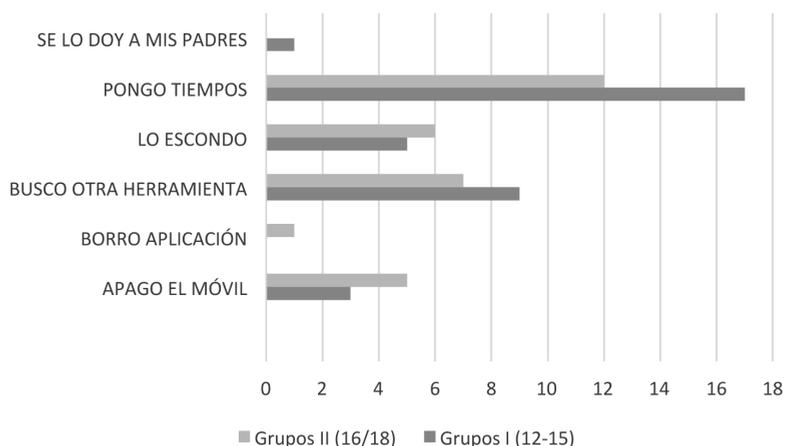
un espacio que se torna excesivamente grande y difuso a pesar de su creencia de control absoluto. Y gestionan sus tiempos para disponer de momentos en los que, a través de los espacios virtuales, afianzar su validación e integración social, clarificar sus sentimientos, pensamientos y emociones y ensayar su capacidad de autoexpresión (Morduchowicz et al., 2012).

En el caso del control escolar, de las 53 referencias que se registran se ve un porcentaje ligeramente superior en el caso del grupo de los más pequeños (53.23 % frente al 46.18 % del grupo de mayores) al aludir a la existencia de restricciones. Estos controles se centran en no permitir llevar el dispositivo al centro educativo salvo petición expresa por parte de algún docente. La gestión del «tiempo libre escolar» está determinada por la normativa del centro y los jóvenes manifiestan adaptarse a ella. Además, consideran que en determinados momentos prefieren esta gestión externa de su tiempo, pues reconocen:

Yo también pienso que si tienes el móvil siempre vas a estar más pendiente. Y si te lo quitan, pues estás como más liberado. Sin necesidad de tener el móvil aquí y decir me ha llegado un mensaje o voy a hacer esto... Sin el móvil es mejor (Part\_4\_GPLA002).

Se observa una mayor proporción de información codificada en la pérdida de concepción de temporalidad en el grupo de 16-18 respecto al de 12-15 (67.73 % frente a un 32.27 %). Son, por tanto, los jóvenes de mayor edad los que afirman tener que utilizar estrategias de autorregulación, fundamentado en el hecho de tener menor control externo y disponer de mayor autonomía en la gestión de su tiempo libre (porcentualmente se hizo una mayor alusión en el discurso con respecto a los más jóvenes). Al estudiar en profundidad las estrategias planteadas se evidencia (ver Gráfico 4) que las estrategias que más utilizan son: ponerse tiempos de conexión o buscar otra herramienta e incluso esconder el dispositivo para no tener acceso inmediato.

GRÁFICO 4. Estrategias de autorregulación señaladas por los jóvenes.



Fuente: Elaboración propia.

En la categoría *dimensión de temporalidad* encontramos que la conexión les ocasiona pérdida en la concepción del tiempo y eso les genera sentimientos negativos al percibir la falta de control en el uso que hacen durante ese tiempo conectados. Encontramos así discursos de los jóvenes como los siguientes:

De repente te suena el móvil y tú piensas "venga no lo voy a mirar", pero empiezas "quién será quién será, bueno, venga, voy a mirarlo, lo voy a mirar". Bueno, entonces lo voy a mirar. Luego, de esa persona voy a historias y han actualizado gente historias y entonces ahí me pierdo y ya pues... (Participante\_6\_GBU002).

Es como que pasan dos horas y digo "pues quiero más" y así todo el rato, y se me pasa una tarde entera y estoy todo el rato con el móvil (Participante\_5\_GSA005).

Esto genera incertidumbre y les obliga a reflexionar respecto a las decisiones tomadas durante ese tiempo relativas a pérdidas y ganancias del propio tiempo, de aprendizajes, de oportunidades de realizar otras actividades. Es importante en la construcción del joven que se plantee interrogantes respecto a la buena o mala gestión, pues le permite tomar decisiones a partir, normalmente, de las consecuencias, como el bajo rendimiento escolar.

## 5. Conclusiones y prospectiva

Varios son los resultados hallados en esta fase preliminar del estudio CONECT-ID que merecen centrar el discurso pedagógico en torno a diseñar y potenciar actuaciones educativas de calidad. En primer lugar, la construcción identita-

ria del joven se configura como un continuo en el que interfieren diferentes espacios y tiempos, tanto virtuales como presenciales. Los adolescentes afirman encontrar en la Red un micro-espacio de individualidad-colectividad aparentemente inocuo para ellos donde sienten la libertad que no siempre perciben en otros espacios donde es más tangible el control externo. Convierten su tiempo libre en un tiempo de interacción, de intercambio, de generación y producción de información, que consideran de su propiedad, donde solo ellos ponen las reglas del juego. Y aun siendo cierto que los jóvenes necesitan espacios individuales donde puedan experimentar y explorar con sus capacidades, virtudes e incluso defectos, es esencial que la educación proporcione a los jóvenes herramientas que fomenten su capacidad de discernir, aceptar, valorar y tomar decisiones respecto a lo que les va a reportar un desarrollo personal y social adecuado, en términos de libertad, responsabilidad, pensamiento crítico, autonomía y autogestión; y aquello que puede dañarlos como consecuencia de una pérdida de autonomía y uso dependiente e irresponsable de la tecnología, delegación de tareas académicas y otras actividades individuales y colectivas *offline* o confianza en canales y usuarios que les convierten en víctimas de engaños, entre otros aspectos. Es necesario prestar atención a la capacidad comunicativa de los jóvenes para generar y compartir información e interactuar con los otros —conocidos o no— a través de canales y multiplataformas diversas. Este aspecto debe ser tenido en cuenta por los agentes educativos, utilizando ese potencial comunicativo para trabajar la adquisición de habilidades de comunicación asertiva y

empática, como base en el establecimiento de relaciones sociales saludables.

En segundo lugar, se ha evidenciado que los jóvenes que tienen un menor control parental en la gestión del tiempo, necesitan mayores mecanismos de auto-gestión y autorregulación. Funcionan con estrategias de gestión de tiempos por ensayo y error, pero afirman que el atractivo de la Red les obnubila la razón a pesar de ser conscientes de que tienen otras obligaciones que cumplir. La pedagogía debe sustentar prácticas que les permitan ir más allá de marcarse límites y enseñarles para que puedan gestionar su tiempo en escenarios que les reporten beneficios duraderos por encima del mero entretenimiento. Hemos comprobado que dedican una alta proporción de tiempo en visualizar perfiles e historias de personas que comparten sus vidas en redes sociales o canales de comunicación como YouTube, tanto de personas anónimas como de famosos *influencer*. Acerquémonos a los gustos de los jóvenes para fomentar su capacidad de crítica y autocrítica, permitamos espacios y tiempos físicos o virtuales donde puedan reflexionar en torno a valores prosociales que identifican en esos otros perfiles, y enseñemos a que puedan seleccionar el contenido que les permite mostrar una versión óptima de su yo. Además, es necesario diseñar acciones donde trabajar socioeducativamente con ellos en el establecimiento de relaciones interpersonales saludables y en la puesta en práctica de habilidades sociales y comunicativas que les permitan un mejor desarrollo social. Esto nos ofrecerá la oportunidad de crear una ciudadanía, también virtual, más

capacitada para poner en práctica valores democráticos.

Una de las limitaciones del estudio que podría reseñarse hace referencia al método de obtención de información, al considerar que la medida de carácter autoinformado de los grupos de discusión puede provocar sesgos; no obstante, se trata de una técnica adecuada que nos ha permitido acercarnos a las creencias y opiniones de los informantes clave, dotándoles de la oportunidad de reflexionar en torno a un aspecto de interés para la comunidad educativa. Por otro lado, se reseña que, si bien se podría aludir al carácter limitado de la muestra, este estudio se enmarca como una primera fase de un estudio de carácter longitudinal (Boczkowski, Mitchelstein y Matassi, 2018; Fernández y Gutiérrez, 2017; Montiel y Agustina, 2019; Torres, 2017; Vannucci et al, 2020) y de carácter mixto que nos permitirá seguir profundizando en el análisis de estos primeros resultados y hacer recomendaciones de políticas y prácticas educativas.

## Notas

<sup>1</sup> «CONNECT-ID. La identidad hiperconectada de la juventud y su percepción del tiempo en el ocio digital». Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Referencia: PGC2018-097884-B-I00. (2019-2022). Así mismo, algunos de los resultados también están relacionados con la investigación: «Identidades digitales en jóvenes hiperconectados: retos para el contexto familiar, social y escolar». Junta de Castilla y León. Referencia: SA038G19 (2018-2021). IP. José Manuel Muñoz Rodríguez.

<sup>2</sup> Mapa jerárquico extraído de NVivo que indica el peso del contenido de las categorías tras el análisis del discurso en las cinco dimensiones investigación del proyecto: Perfil Digital, Comportamientos y Acciones, Escenarios, Gestión del Tiempo, Percepción del Tiempo y Pensamiento Crítico.

## Referencias bibliográficas

- Almansa, A., Fonseca, O. y Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 40 (20), 127-135.
- Awan, F. y Gauntlett, D. (2013). Young People's Uses and Understandings of Online Social Networks in Their Everyday Lives. *Young*, 21 (2), 111-132.
- Beneito-Montagut, R. (2015). Encounters on the Social Web: Everyday Life and Emotions Online. *Sociological Perspectives*, 58 (4), 537-553.
- Blommaert, J. y De Fina, A. (2016). Chronotopic Identities. On the Timespace Organization of Who We Are. En A. de Fina, J. Wegner y D. Iki-zoglu (Eds.), *Diversity and Super-Diversity. Sociocultural Linguistic Perspectives* (pp. 1-15). Washington: Georgetown University Press.
- Boczkowski, P. J., Mitchelstein, E. y Matassi, M. (2018). News comes across when I'm in a moment of leisure: Understanding the practices of incidental news consumption on social media. *New Media and Society*, 20 (10), 3523-3539.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven and London: Yale University Press.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2000). Beyond «Identity». *Theory and Society*, 29 (1), 1-47.
- Case, A. (2016). *Calm Technology: Principles and Patterns for Non-Intrusive Design*. Sebastopol: O'Reilly.
- Cloquell, A. (2015). Usos sociales de Internet entre los adolescentes españoles. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 8 (1), 1-14.
- Cruz, M. (2017). *Ser sin tiempo*. Barcelona: Herder.
- Fernández, E. y Gutiérrez, J. M. (2017). La socialización de los jóvenes interconectados: experimentando la identidad en la sociedad aumentada. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21 (2), 171-190.
- Garaigordobil, M. y Larrain, E. (2020). Bullying and cyberbullying in LGBT adolescents: Prevalence and effects on mental health. *Comunicar*, 62 (1), 79-90.
- Garmendia Larrañaga, M., Jiménez Iglesias, E. y Larrañaga Aizpuru, N. (2019). *Bullying y cyberbullying: victimización, acoso y daño. Necesidad de intervenir en el entorno escolar | Bullying and cyberbullying: victimisation, harassment, and harm. The need to intervene in the educational centre.* **revista española de pedagogía**, 77 (273), 295-312. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-08>
- Gee, J. y Esteban-Guitart, M. (2019). Designing for deep learning in the context of digital and social media. *Comunicar*, 58 (1), 09-17.
- Georgakopoulou, A. (2017). Sharing the moment as small stories: The interplay between practices & affordances in the social media-curation of lives. *Narrative Inquiry*, 27 (2), 311-333.
- Gündüz, U. (2017). The Effect of Social Media on Identity Construction. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 8 (5), 85-92.
- Hodkinson, P. (2017). Bedrooms and beyond: Youth, identity and privacy on social network sites. *New Media & Society*, 19 (2), 272-288.
- Hou, J., Rashid, J. y Lee, K. (2017). Cognitive map or medium materiality? Reading on paper and screen. *Computers in Human Behavior*, 67 (1), 84-94.
- Hu, C., Zhao, H. y Huang, J. (2015). Achieving self-congruency? Examining why individuals reconstruct their virtual identity in communities of interest established within social networks platforms. *Computers in Human Behavior*, 50 (1), 465-475.
- Ibáñez-Martín, J. A. y Fuentes, J. L. (2015). Una reflexión plural sobre el aprendizaje ético-cívico mediado tecnológicamente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (1), 25-32.
- Ibrahim, N. F., Wang, X. y Bourne, H. (2017). Exploring the effect of user engagement in online brand communities: Evidence from Twitter. *Computers in Human Behavior*, 72 (1), 321-338.
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía.
- Iqani, M. y Schroeder, J. E. (2016). #selfie: digital self-portraits as commodity form and consumption practice. *Consumption Markets & Culture*, 19 (5), 405-415. doi: <https://doi.org/10.1080/10253866.2015.1116784>
- Livingstone, S. (2013). *Children and the internet*. London: Polity.
- Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.
- Mace, R. (2020). Reframing the ordinary: cyberspace and education. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (2), 109-129.
- Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M., Smith, A. y Beaton, M. (2013). *Teens, Social Media, and Privacy*. *Pew Research*

- Center's Internet & American Life Project*, 21 (1), 2-86.
- Malone, T. W. y Bernstein, M. S. (2015). *Handbook of Collective Intelligence*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Marlowe, J., Bartley, A. y Collins, F. (2017). Digital Belongings: The Intersections of Social Cohesion, Connectivity and Digital Media. *Ethnicities*, 17 (1), 85-102.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications.
- Montiel, I. y Agustina, J. R. (2019). Retos educativos ante los riesgos emergentes en el ciberespacio: claves para una adecuada prevención de la cibervictimización en menores | *Educational challenges of emerging risks in cyberspace: foundations of an appropriate strategy for preventing online child victimisation*. **revista española de pedagogía**, 77 (273), 277-294. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-03>
- Morduchowicz, R. Marcon, A., Sylvestre, V. y Ballestrini, F. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Muros, B., Aragón, Y. y Bustos, A. (2013). La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes. *Comunicar*, 40 (1), 31-39.
- Nilan, P. y Feixa, C. (2014). ¿Una juventud global? identidades híbridas, mundos plurales. *Educación Social*, 43 (1), 75-89.
- Pangrazio, L. (2019). Technologically situated: the tacit rules of platform participation. *Journal of Youth Studies*, 22 (10), 1308-1326.
- Pérez Latorre, O. (2015). The Social Discourse of Video Games analysis Model and Case Study: GTA IV. *Games and Culture*, 10 (5), 415-437.
- Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S. y Extremera, N. (2018). Emotional intelligence and peer cybervictimization in adolescents: Gender as moderator. *Comunicar*, 56 (1), 9-18.
- Ricoy, M. C. y Martínez-Carrera, S. (2020). El uso informal del smartphone en adolescentes de centros de protección: un reto para promover la intervención socioeducativa. *Educación XXI*, 23 (1), 459-482.
- Ruiz-Corbella, M. y De Juanas-Oliva, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 25 (1), 95-113.
- Safranski, R. (2017). *Tiempo. La dimensión temporal y el arte de vivir*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Sanz Arazuri, E., Alonso Ruiz, R. A., Sáenz de Jubera Ocón, M., Ponce de León Elizondo, A. y Valdemoros San Emeterio, M. A. (2018). Ocio, redes sociales y estudiantes españoles. *Educación XXI*, 21 (2), 59-78.
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 103 (1), 13-23.
- Serrano-Puche, J. (2013). Vidas conectadas: tecnología digital, interacción social e identidad. *Historia y Comunicación Social*, 18 (1), 353-364.
- Shin, W. y Lwin, M. O. (2017). How Does 'Talking about the Internet with Others' Affect Teenagers' Experience of Online Risks? The Role of Active Mediation by Parents, Peers and School Teachers. *New Media & Society*, 19 (7), 1109-1126.
- Solé, J. (2019). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (1), 101-121.
- Tesouro, M., Palomanes, M. L., Bonachera, F. y Martínez, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias pedagógicas*, 21 (1), 211-224.
- Tojar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, C. (2017). Narrativas Mediáticas: La representación virtual del yo en los jóvenes. *Realidad: Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 147 (1), 153-168.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.
- Turkle, S. (2011). *Alone together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.
- Turkle, S., Taggart, W., Kidd, C. y Dasté, O. (2006). Relational Artifacts with Children and Elders: The Complexities of Cybercompanionshi. *Connection Science*, 18 (4), 347-361.
- Valdemoros, M. A., Alonso, R. A. y Codina, N. (2018). Actividades de ocio y su presencia en las redes sociales en jóvenes potencialmente vulnerables. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31 (1), 71-80.

- Valdemoros, M. A., Sanz, E. y Ponce de León, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de Educación Postobligatoria. *Comunicar*, 50 (25), 99-108.
- Vannucci, A., Simpson, E. J., Gagnon, S. y Ohannessian, C. M. (2020). Social media use and risky behaviors in adolescents: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 79 (1), 258-274.
- Vansieleghem, N., Vlieghe, J. y Zahn, M. (2019). *Possibilities and Transformations in Technology*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Velásquez, A. (2007). Lenguaje e identidad en los adolescentes de hoy. *El Agora USB*, 7 (1), 85-107.
- Vinales, A., Abad, M. y Aguilar, E. (2014). Jóvenes conectados: Una aproximación al ocio digital de los jóvenes españoles. *Communication Papers*, 4 (3), 52-68.
- Wängqvist, M. y Frisé, A. (2016). Who am I On-Line? Understanding the meaning of OnLine Contexts for Identity Development. *Adolescent Research Review*, 1 (2), 139-152.
- Yau, J. C. y Reich, S. M. (2019). It's just a lot of work: Adolescents' self presentation norms and practices on Facebook and Instagram. *Journal of Research on Adolescence*, 29 (1), 196-209.

## Biografía de los autores

### José Manuel Muñoz-Rodríguez.

Doctor en Pedagogía (2004), con Premio Extraordinario de Doctorado, en la Universidad de Salamanca. Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Su investigación se centra en la teoría de la educación y la educación ambiental para el desarrollo sostenible. Investigador Principal del Grupo de investigación GIPEP —Procesos, espacios y prácticas educativas—. Editor adjunto de *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*.

 <https://orcid.org/0000-0002-4688-6420>

**Patricia Torrijos Fincias.** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca. Actualmente trabaja

como Profesora Ayudante Doctor en la Facultad de Educación, en el Área de Didáctica y Organización Escolar. En cuanto a su perfil investigador, su línea de investigación se inscribe en torno a la elaboración de programas, la promoción de competencias emocionales y la formación de profesorado, siendo miembro del grupo de investigación en educación GIPEP.

 <https://orcid.org/0000-0001-8183-1284>

**Sara Serrate González.** Doctora en Educación por la Universidad de Salamanca, es Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales. Su investigación se centra desde la pedagogía y educación social en la intervención socioeducativa con el colectivo de infancia y juventud, en el contexto escolar y comunitario. Es miembro del Grupo de Investigación Reconocido —Procesos, Espacios y Prácticas Educativas.

 <https://orcid.org/0000-0002-9985-7623>

**Alicia Murciano Hueso.** Graduada en Sociología y Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de Salamanca. Actualmente trabaja como PDI en formación en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la misma, siendo también miembro del grupo de investigación GIPEP. Su línea de investigación está centrada en adultos mayores, tecnología educativa y desarrollo socioemocional.

 <https://orcid.org/0000-0003-4351-9307>

