



ECOSISTEMA NARRATIVO EDUTAINMENT: Aplicación del Mindset Ético en Serie Infantil y YouTube

ROSALÍA URBANO¹
rslurbano@gmail.com

¹ Universidad Internacional de La Rioja, España

PALABRAS CLAVE

Narrativa
Marca
Ética
Eduentretenimiento
Educomunicación
Transmedia
Infancia

RESUMEN

Las series y vídeos infantiles en redes sociales se consideran agentes educomunicadores con influencia significativa. El objetivo del estudio es identificar valores, contribuciones educativas positivas e interrogantes pedagógicos en la primera temporada y en las canciones de la marca infantil C&C. Investigación cualitativa interpretativa generando teoría fundamentada. Análisis e interpretación de datos a partir de entrevistas no estructuradas y semiestructuradas, documentos y observación participante. Validación mediante triangulación y codificación teórica realizada en Atlas.ti. Los resultados destacan valores como la solidaridad, el aprendizaje a partir de errores y el trabajo en equipo, junto a problemáticas sobre explicaciones inadecuadas y juegos inapropiados para preescolares.

Recibido: 10/ 02 / 2025
Aceptado: 24/ 04 / 2025

1. Introducción

La accesibilidad de plataformas como YouTube y TikTok han transformado las dinámicas de consumo mediático en edades tempranas, configurando nuevas formas de aprendizaje y socialización en un contexto tecnológicamente mediado (Livingstone y Blum-Ross, 2020). Estos contenidos moldean competencias socioemocionales y fortalecen la construcción de la identidad cultural y social de los niños, actuando como agentes educadores (Buckingham, 2019). Su formato multimodal y atractivo, junto con su disponibilidad inmediata en entornos digitales familiares, facilita su incorporación en espacios educativos y recreativos. Las características interactivas y dinámicas de estas plataformas potencian el aprendizaje informal y modelan el comportamiento infantil. Analizar el alcance de estas series y videos permite comprender cómo contribuyen al desarrollo integral de la infancia en un entorno profundamente influido por la innovación transmedia.

El ecosistema mediático digital desempeña un rol crucial en la vida cotidiana de los niños, los cuales consumen de manera regular contenidos multipantalla acordes a sus preferencias. Este fenómeno es especialmente evidente en las dinámicas de ocio de la infancia, destacando su significativa influencia dentro del marco de la cultura de la convergencia (Contreras-Espinosa et al., 2015). Por ello, resulta fundamental reconsiderar la función que desempeñan dentro del contexto de la guerra híbrida (Scolari, 2024). De hecho, Piotrowski & Krcmar (2017) examinan cómo los preescolares interactúan con pantallas táctiles, observando que su uso es intuitivo y puede influir en la atención y comprensión del contenido. Por otro lado, el uso del ordenador guarda una relación positiva con el desarrollo de habilidades en lenguaje, memoria y percepción social (Rosenqvist et al., 2016). Sin embargo, a pesar del crecimiento de las plataformas digitales y el acceso a diversos dispositivos, niños de 4 a 12 años aún dedican una parte considerable de su tiempo a la televisión, una media de 2 horas y media; aunque su uso ha disminuido en los últimos años, sigue ocupando un lugar importante en sus rutinas de entretenimiento infantil. Por tanto, se aprecia la llamada “economía de la atención” del consumo multicanal, multiplataforma, lo que se denomina “multitodo” (Barlovento, 2025).

La evolución tecnológica ha permitido la integración de diversos sistemas y lenguajes, creando una dinámica en red en la que los algoritmos y la difusión viral son fundamentales (Pérez-Tornero, 2020). Según datos de Qustodio (2023), YouTube es la plataforma de videos en línea más popular entre la población infantil a nivel mundial, con una notable presencia en España, donde alcanza el setenta y tres por ciento; seguida del Reino Unido, con un sesenta y siete por ciento; Estados Unidos, con un sesenta por ciento; y Australia, con un cincuenta y ocho por ciento. A pesar de su amplio uso, existen pocas investigaciones sobre cómo interactúan los niños con esta plataforma (Neumann y Herodotou, 2020). Muchos menores la utilizan para adquirir nuevos conocimientos, aprender a realizar tareas específicas o mejorar en su proceso de aprendizaje (Saurabh & Gautam, 2019). Aunque YouTube está diseñada para usuarios mayores de 13 años, muchos niños y niñas la emplean diariamente, lo que llevó a la creación de YouTube Kids, una versión con control parental dirigida a diferentes franjas de edad: preescolares (hasta 5 años), infantes menores (5-7 años) e infantes mayores (8-12 años). Esta plataforma ofrece contenido adecuado y seguro para niños, disponible en dispositivos Android, iOS y televisores inteligentes, combinando filtros automáticos y revisión manual para seleccionar videos educativos y de entretenimiento. Aunque no es perfecta, representa una alternativa más segura a YouTube, siempre que se configuren los controles de manera adecuada (Ayudaley, 2025). Instituciones como el Instituto Nacional de Ciberseguridad de España “INCIBE” (2025) han desarrollado guías para orientar a los padres en el uso responsable de estas herramientas digitales, incluyendo la administración del tiempo de uso, restricción de contenido inapropiado y aseguramiento de la configuración. YouTube se ha convertido en una plataforma esencial para los adolescentes, sirviendo como herramienta de aprendizaje, exploración y socialización. Es valorada por su extenso catálogo de contenidos, que fomenta la creatividad y ofrece oportunidades ilimitadas de descubrimiento. Los jóvenes la prefieren sobre la televisión tradicional debido a su accesibilidad y capacidad de personalización, lo que refuerza su sentido de pertenencia en el entorno digital. Además, YouTube desempeña un papel crucial en el ocio juvenil, siendo una plataforma clave en la vida digital que influye en la formación de identidades y en el proceso de aprendizaje (Pires et al., 2019).

Las narrativas digitales han transformado la manera en que se crean y experimentan las historias, especialmente en la literatura infantil, fomentando un intercambio cultural global que enriquece la experiencia del lector. Estas narrativas no solo influyen en la ficción, sino que también tienen un impacto

tangible en la realidad cotidiana de los niños y niñas (Isnah et al., 2021). A través de diversas técnicas narrativas, se transmiten ideologías que moldean las percepciones y comportamientos de los pequeños lectores, influyendo en su comprensión del mundo y en sus interacciones sociales (Lluch, 2003). La construcción de personajes con características físicas, emocionales y sociales detalladas permite a los menores identificarse con ellos, facilitando la internalización de valores y actitudes (Vandaele, 2018). Un personaje ejecuta sus acciones y reacciones con una intención y un propósito concretos, mostrando conductas individuales o colectivas en el ámbito social y cultural (Castillo et al., 2023). Además, los infantes tienden a interpretar lo que ven como real, especialmente antes de los tres años, lo que subraya la importancia de una supervisión adecuada en el consumo de contenido digital (Marino-Jiménez et al., 2019). Las animaciones y otros contenidos de ficción se presentan como herramientas pedagógicas efectivas, permitiendo a los pequeños aprender y adoptar comportamientos a través de la conexión con sus personajes favoritos (Aierbe-Barandiaran & Oregui-González, 2018). Durante el juego, el público infantil incorpora elementos de estas narrativas, mezclando identidad, marketing y dinámicas familiares, lo que refleja la profunda influencia de las franquicias transmedia en su vida diaria (Wohlwend, 2012). Además, al recrear estas narrativas en sus juegos, pueden introducir estereotipos presentes en las historias originales, lo que puede influir en su percepción de roles y comportamientos sociales (Collier, 2012; Pahl, 2007). Por lo tanto, es esencial evaluar cómo se organiza el contenido audiovisual, en lugar de centrarse únicamente en su capacidad para transmitir o contrarrestar valores (Oregui et al., 2019).

La narración en series infantiles les permite a los niños y niñas explorar sus experiencias y construir significado en un contexto compartido, fortaleciendo habilidades lingüísticas y fomentando la cooperación social en entornos grupales (Nicolopoulou, 2011). El uso de narrativas digitales interactivas promueve un aprendizaje más profundo al conectar conceptos abstractos con ejemplos concretos que pueden comprender y recordar fácilmente (Ferreira et al., 2022). Además, las estrategias basadas en la narración mejoran la capacidad para reconstruir historias y generar narrativas personales, fundamentales para el desarrollo lingüístico y social (Spencer & Slocum, 2011). Es esencial proporcionar oportunidades de narración en diversos contextos para ayudar a los infantes a desarrollar habilidades lingüísticas avanzadas, como la abstracción y la comprensión de conceptos complejos (Curenton et al., 2008). Las herramientas tecnológicas pueden enriquecer las habilidades narrativas y creativas, fomentando la colaboración entre pares (Sylla et al., 2012). De igual forma, la incorporación de canciones en contextos educativos y no educativos es efectiva para el aprendizaje, ya que, al combinar diferentes estímulos sensoriales, produce respuestas positivas en la infancia (Barrio & Rebeque, 2015). Urbano y Aguaded (2022) señalan que la premisa para los creadores es que el infante se divierta mientras capta mensajes educativos de manera inconsciente. Estas producciones, cargadas de valores, no buscan reemplazar la función del educador, pero benefician al menor al integrar valores y entretenimiento, ofreciendo desenlaces optimistas y utilizando el humor derivado de la personalidad y las diferentes emociones que muestran los personajes. Para comprender mejor el impacto de las narrativas infantiles transmedia en el desarrollo de los pequeños y pequeñas, resulta esencial analizar tanto la forma en que el público interactúa con los medios como los procesos de producción que dan origen a dichas experiencias (Norton & Kovacs, 2017).

Las narrativas en redes sociales, especialmente en plataformas como YouTube, presentan mundos imaginarios con protagonistas comerciales y animales antropomórficos que, a menudo, no se adaptan a los ritmos de aprendizaje infantil ni fomentan la participación familiar (Martín-Gómez et al., 2022). Estudios recientes sobre canales infantiles en YouTube destacan la promoción de valores como la diversión, la solidaridad y, en algunos casos, la violencia, además de la perpetuación de estereotipos de género en el contexto de juegos infantiles. Se ha observado una conexión significativa entre los valores promovidos y las categorías de juguetes asociados a las marcas que financian estos contenidos. Se proponen, por tanto, medidas para visibilizar y responsabilizar a las empresas jugueteras en cuanto a su participación en estos canales, con el fin de garantizar contenido más adecuado para audiencias vulnerables (Neira-Placer & Visiers, 2024). Asimismo, se ha detectado la persistencia de contenido inapropiado dirigido a niños en YouTube; muchos videos perturbadores identificados previamente siguen disponibles y los canales responsables continúan activos (Gkolemi et al., 2022). Dichos canales suelen evitar la etiqueta "madeForKids" y emplean palabras clave infantiles para atraer a menores. Se han desarrollado modelos de aprendizaje automático capaces de predecir, desde la creación del canal, la probabilidad de que publiquen contenido inapropiado, lo que podría mejorar la moderación y reducir

la exposición infantil. Existen comentarios con lenguaje ofensivo, referencias no adecuadas y mensajes potencialmente perjudiciales, subrayando la necesidad de mejorar los mecanismos de moderación en plataformas destinadas al público infantil (Alshamrani et al., 2021).

Desarrollar competencias en alfabetización digital es crucial para evitar la proliferación de estigmas y fragmentaciones sociales (Pérez-Rodríguez et al., 2022). Se busca cultivar en los niños españoles una postura analítica y comprometida frente al consumo mediático, resaltando la necesidad de compartir información de manera ética y consciente (Renes-Arellano et al., 2018). El "alfabetismo transmedia" redefine al usuario de la información como un actor dinámico que interpreta nuevos formatos narrativos y participa activamente en la creación y distribución de contenido digital (Scolari, 2016). La Alfabetización Mediática Informativa (AMI) y la promoción de habilidades digitales buscan dotar a la sociedad de herramientas para examinar la información críticamente, desenvolverse en el entorno digital con seguridad y afianzar la confianza en el ecosistema tecnológico actual (UNESCO, 2013). En este sentido, el Comité de Expertos de Juventud e Infancia ha presentado 107 acciones para proteger a los menores en el entorno digital. Estas medidas incluyen la regulación del uso de dispositivos según la edad, limitando el acceso en niños pequeños y estableciendo restricciones para adolescentes; además de exigir mayor responsabilidad a la industria tecnológica mediante la implementación de controles parentales y advertencias de riesgos. También se propone que el uso de dispositivos en contextos educativos se destine exclusivamente a fines pedagógicos y se impulse la capacitación de las familias para una navegación segura. Asimismo, se subraya la importancia de proteger la privacidad de los menores a través de herramientas de verificación de edad y de reducir la exposición de información personal, creando un entorno digital más seguro y consciente (Ministerio de Juventud e Infancia, 2024).

2. Metodología

Se trata de una investigación cualitativa con enfoque interpretativo basada en estudio de caso. Dicho estudio cualitativo descifra los sentidos detrás de las acciones en la vida humana para entender la organización social (Barrantes, 2014). Se encuentra orientada hacia la comprensión profunda de los fenómenos y la interpretación directa de la realidad. Se prioriza el análisis interpretativo frente al uso de estadísticas (Stake, 2010). Asimismo, se establece un análisis con enfoque circular y etapas como el muestreo teórico, la saturación y la recolección de información (San-Martín, 2014). Este enfoque fomenta una reflexión constante a lo largo del proceso; evaluando repetidamente si los métodos, categorías y teorías aplicadas son apropiados para los datos y el objeto de estudio, asegurando que sean adecuados para el fenómeno investigado (Flick, 2018).

Siguiendo a Stake (2010) y Strauss & Corbin (1997), para conseguir teoría fundamentada a través del caso de estudio, se ha seleccionado la marca infantil transmedia Cleo & Cuquin (C&C) dirigida al público preescolar de 3 a 5 años, creada por la productora Ánima Kitchent, empresa destacada en el sector de animación infantil en España y México. Como se ha podido comprobar en la introducción de este estudio, tanto las series de las marcas y los videos infantiles en redes sociales se han convertido en herramientas con una notable influencia en el desarrollo de los infantes. Por ello, existe la preocupación de que algunos de estos contenidos puedan transmitir valores inapropiados o presentar elementos pedagógicos cuestionables, lo que podría afectar negativamente a los menores. Dicha inquietud ha llevado a la realización de la presente investigación. El objetivo general del estudio se centra en analizar los valores o mindset ético que se encuentra en las series y videos infantiles de YouTube con el fin de establecer teoría fundamentada sobre la temática. Por su parte, el objetivo específico consiste en identificar los valores transmitidos, tanto las aportaciones educativas positivas, como los posibles desafíos pedagógicos presentes en las series y vídeos de YouTube infantiles a partir de la marca transmedia "C&C" en aporte a la construcción de dicha teoría fundamentada.

En cuanto a la muestra, el CEO (E₁) y el Development Manager (E₄) lideran la creación de contenido y estrategia de marca, con la coordinación de producción a cargo del Production Manager (E₁₂), destacando también al director de creación "C&C" (E₆), la directora de comunicación (E₂) y el director de ventas (E₃). La escritura de guiones involucra a guionistas internos y estadounidenses, mientras que los departamentos de arte, animación, iluminación, *layout*, *story*, *rigging* y postproducción integran procesos de trabajo compartidos, en parte externalizados. Los trabajadores clave son identificados y codificados para garantizar un análisis detallado y preservar su anonimato. Según Suddaby (2006), estas interacciones reflejan una realidad subjetiva enriquecida por las experiencias y decisiones individuales.

El acceso al campo de estudio se ha gestionado mediante comunicación previa con el CEO, detallando objetivos y necesidades de la investigación, firmando un compromiso ético para preservar la confidencialidad y el anonimato, ofreciendo transparencia a los participantes y asegurando el uso adecuado de los datos recopilados. En total, se han realizado 11 jornadas presenciales, de entre 8 y 10 horas cada una, complementadas con comunicaciones a través de correo electrónico, Skype y reuniones. Las observaciones han capturado las dinámicas internas, mientras que las entrevistas iniciales, semiestructuradas y de seguimiento proporcionan información detallada sobre los procesos creativos. El análisis documental incluye materiales clave como estrategias, guías de estilo y archivos audiovisuales. El diseño cíclico de la investigación (Gürtler & Günter, 2007) ha permitido ajustar los instrumentos según los avances en la producción. Este enfoque facilita una comprensión profunda de las decisiones creativas y las interacciones simbólicas entre los creadores y los productos, revelando los desafíos y oportunidades del desarrollo transmedia.

Para analizar la serie y vídeos de la red social de “C&C” se emplean tres instrumentos principales: la observación participante, entrevistas con los creadores, así como análisis de documentos y las publicaciones realizadas en YouTube de la primera temporada de la serie desde 2015 hasta 2025. El primer instrumento es la observación participante, resultando clave en esta investigación, diseñada para registrar e interpretar las dinámicas en la productora de manera integral. Dicho método combina la toma de notas de campo, grabaciones de entrevistas y fotografías como soporte visual, permitiendo capturar tanto las interacciones humanas como las actividades cotidianas. Jorgensen (1989), citado por Flick (2012), subraya que la observación participante se enfoca en las interacciones humanas, la interpretación del comportamiento y el contexto concreto del estudio, con énfasis en una investigación cualitativa en profundidad. Spradley (1980) detalla tres etapas del proceso: descriptiva, para contextualizar el campo; localizada, para identificar situaciones clave; y selectiva, para validar y contrastar datos. Se opta por notas abiertas en lugar de protocolos estructurados, lo que permite captar el entorno de manera flexible y completa, aunque el investigador debe reconocer las limitaciones inherentes a su rol único (Flick, 2012). Este instrumento asegura una interpretación contextualizada y enriquecida del fenómeno estudiado, reforzando su relevancia en el análisis cualitativo. Se establece una primera observación participante descriptiva, segunda localizada y tercera selectiva.

El segundo instrumento es la entrevista, entendida como una interacción directa para explorar las percepciones y conocimientos de los participantes, es un instrumento clave en esta investigación. Su propósito consiste en captar las realidades múltiples de cada caso (Stake, 2010), centrándose en las experiencias y decisiones de los creadores principales en la producción de “C&C”. El diseño de las entrevistas ha variado según las etapas de la investigación. En la primera fase se han realizado entrevistas no estructuradas, caracterizadas por preguntas abiertas y flexibles que favorecieron una exploración inicial sin limitaciones. En las fases posteriores se han empleado entrevistas semiestructuradas, que han permitido profundizar en temas específicos, manteniendo un esquema adaptable. La transcripción se ha realizado siguiendo pautas detalladas basadas en Flick (2012), complementadas con parámetros personalizados que incluyeron solapamientos de habla, pausas, acentos y comportamientos no verbales con Dragon Naturally Speaking. Las entrevistas también se han diseñado “en profundidad”, promoviendo una comprensión subjetiva y emocional de las experiencias relatadas. Dicho enfoque flexible ha permitido al entrevistador adaptar preguntas y explorar nuevos temas cuando fuera necesario, garantizando que las respuestas reflejaran con fidelidad las dinámicas y decisiones creativas.

El tercer y último instrumento, recoge y analiza más de 200 documentos relacionados con “C&C” y la productora organizados cronológicamente por visitas y años (desde 2015 hasta la actualidad). Estos documentos, que incluyen registros internos, publicaciones, contenidos audiovisuales y datos digitales, complementan las observaciones y entrevistas, y son gestionados de manera estructurada para evitar desorganización o pérdida de información (Stake, 2010). El análisis documental sigue un enfoque comparable al de otros instrumentos cualitativos, valorando la relevancia y utilidad de cada fuente en función de los objetivos de la investigación. Según Bardin (2002), dicho proceso combina aspectos objetivos y subjetivos.

La validación de la información recabada mediante los instrumentos se realiza a través de triangulación múltiple (Denzin, 1970), integrando la triangulación de datos, que incluye perspectivas temporales, espaciales y personales, con la triangulación de métodos, combinando observación, entrevistas y análisis documental. Esto refuerza la fiabilidad y profundidad del análisis al contrastar

información obtenida de diversas fuentes. Los datos son procesados y codificados permitiendo construir conocimiento mediante la teoría fundamentada (De-la-Espriella & Gómez-Restrepo, 2020; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1997). La codificación, utilizando Atlas.ti, se ejerce abierta, axial y selectiva permitiendo identificar 34 códigos en la familia de “animación”, 7 códigos en la familia de “aplicaciones”, 16 códigos en la familia del “asesor pedagógico”, 19 códigos en la familia de “educación”, 23 códigos en la familia de “guion”, 72 códigos en “personajes”, 23 códigos en “redes sociales”, 9 códigos en “valores” y 36 códigos en “videoclips YouTube”. La categoría central, “marca transmedia infantil”, articula subcategorías como desarrollo creativo, decisiones estratégicas, narrativa transmedia y valores educativos, proporcionando un modelo interpretativo que explica cómo interactúan factores creativos, pedagógicos y estratégicos en la creación de los contenidos y en el *storytelling* de estas franquicias.

3. Resultados

En la producción, los creadores, sin formación en educación o psicología, colaboran con una psicopedagoga para asegurar que la narrativa y los valores sean apropiados para niños y niñas de 3 a 5 años. Dicho asesoramiento garantiza que los guiones y conceptos se ajusten a las necesidades pedagógicas de la audiencia (E₁). La selección de especialistas varía según el público objetivo, incluyendo psicólogos y profesores expertos, asegurando un enfoque profesional y riguroso (E₃). Estos evalúan la pertinencia de los valores y narrativas según la etapa de desarrollo del target (E₄). Además, los creadores elaboran contenidos basándose en su sentido común y experiencia personal. Sin embargo, si la producción no cumple con los estándares para el público infantil, las cadenas televisivas pueden rechazarla, ya que podría no captar la atención de los niños y enfrentar resistencia por parte de los padres. Para evitarlo, productores y emisoras tienden a adaptarse a normas externas, lo que resulta en una forma de “autocensura” en el proceso creativo. El enfoque excesivamente cuidadoso podría limitar el aprendizaje derivado de situaciones desafiantes, comunes en generaciones anteriores que consumían contenido menos regulado. Un ejemplo es el *teaser* de *Cleo*, donde un niño sube a un taburete sin supervisión adulta, lo que podría generar rechazo en ciertos sectores de la audiencia y dificultar su aceptación en el mercado. Los autores del contenido reconocen la importancia de equilibrar la espontaneidad y el aprendizaje a través de desafíos con las expectativas sociales y comerciales actuales para asegurar el éxito de sus producciones en un mercado global (E₆). La expansión internacional de marcas educativas debe considerar las particularidades culturales de cada región, especialmente en la cultura árabe, que difiere de otros contextos globales. Al consolidarse, una marca puede convertirse en tendencia y propiciar la creación de franquicias con características similares en animación, contenido y formas de interacción. El productor (E₂) señala que la experiencia con proyectos como *Jelly Jamm* evidenció la necesidad de contar con un asesor en pedagogía infantil para asegurar que los contenidos sean apropiados y viables a nivel internacional. Por ejemplo, ciertas narrativas aceptables en España, como personajes escondiéndose en una nevera, podrían ser malinterpretadas en otros países como conductas peligrosas. En estos casos, la colaboración con guionistas y pedagogos estadounidenses permitió ajustar los contenidos a estándares globales, realizando ediciones adicionales en mercados específicos como el árabe para respetar sensibilidades culturales. Además, el asesor identifica qué tipo de contenido es adecuado para los niños y qué elementos deben evitarse, analizando también las tendencias actuales en el consumo infantil, similares a las de la moda o los medios digitales. Ejemplos como *Peppa Pig* o *Pocoyó* muestran cómo, al establecer un estándar exitoso, estos contenidos influyen en el sector, dando lugar a nuevas propiedades con elementos y estilos similares.

La revisión pedagógica en la serie se limita únicamente al contenido de animación infantil, mientras que otros productos como redes sociales, vídeos educativos y juguetes no están sujetos a supervisión. Durante la producción, los guiones fueron adaptados por los creadores a partir de sus propias reflexiones y de los informes elaborados por la asesora. Hasta mayo de 2018, algunos episodios sufrieron cambios significativos, incluyendo modificaciones en títulos y estructura narrativa, y otros no llegaron a producirse. Los episodios terminados incluyen información detallada sobre su distribución, estreno y recepción, permitiendo evaluar su impacto en el público preescolar. Por ejemplo, el capítulo inicialmente titulado *El resfriado de Colitas* fue renombrado como *Magic Cleo*, mientras que episodios como *El tesoro del pirata Barba Verde*, *La loca bola saltarina*, *Las Tinieblas* y *Los Tragabolos* no llegaron a producirse. Los episodios realizados ofrecen información clave que detalla su contenido, incluyendo las plataformas de distribución (YouTube, televisión y página web), el número de episodio, fecha de estreno, duración, visualizaciones en plataformas digitales como YouTube y una breve sinopsis. Esta recopilación permite analizar de manera integral el impacto y la recepción de cada capítulo en relación

con los objetivos de la serie y su público objetivo. En el canal de YouTube de "C&C", se destacan varios elementos que promueven valores educativos y éticos efectivos. Se utiliza la música como una herramienta de aprendizaje, adaptando canciones y melodías para hacerlas atractivas y memorables para los niños, lo que fomenta el desarrollo del lenguaje de manera divertida. Además, el contenido está adaptado para ser culturalmente relevante y presentado de una forma que es tanto educativa como entretenida, manteniendo el contenido alegre y apto para la audiencia infantil. Estos esfuerzos reflejan un enfoque consciente hacia la educación infantil que busca integrar el aprendizaje con el entretenimiento de manera ética y constructiva. Como la asesora pedagógica no supervisa directamente los contenidos de YouTube, estos resultados se basan en la documentación disponible, entrevistas con los creadores y observaciones del estudio.

Las decisiones sobre la producción de episodios no dependen exclusivamente de la asesora pedagógica, quien evalúa aspectos como valores educativos, aportaciones positivas e interrogantes educativos. Por ejemplo, aunque el episodio *Los tragabolos* destaca por sus cuatro valores educativos, no fue producido. Otros episodios, como *Magic Cleo* y *Paseando a Pelusín*, presentan tres valores educativos cada uno. En cuanto a aportaciones positivas, *El tesoro del pirata Barba Verde* lidera con ocho, seguido de *El diente saltarín* con siete. Respecto a los interrogantes educativos, "*El diente saltarín*" presenta cinco, mientras que *Magic Cleo* y *Las Tinieblas* tienen cuatro cada uno. A pesar de las valoraciones positivas, algunos episodios no fueron desarrollados, lo que indica que la opinión de la asesora es orientativa, pero la decisión final recae en los creadores. Estos deben equilibrar los aspectos educativos con otros factores clave, como una narrativa que conecte con el público infantil, claridad en los mensajes y la aceptación de los padres, quienes influyen en el consumo del contenido.

El estudio de los valores representados en los episodios de la serie permite identificar las temáticas educativas predominantes a partir de los informes proporcionados por la asesora pedagógica. Estos valores han sido clasificados en tres dimensiones principales: aportes educativos, contribuciones positivas y dudas pedagógicas. El capítulo *El resfriado de Colitas* resalta valores como la ilusión, la fantasía y la empatía hacia los demás (P201: 3). En *El campeonato*, se subraya la importancia de fomentar la educación ambiental y la capacidad de priorizar problemas (P199: 2). Por otro lado, *Drums & Drumser*, posteriormente denominado *My Little Big Band*, promueve la amistad y la habilidad de llegar a acuerdos como fundamentos esenciales para el desarrollo infantil (P198: 4). El episodio no producido *El tesoro del pirata Barba Verde* destaca temas como el amor familiar, la cooperación en actividades grupales y la satisfacción de compartir momentos con personas cercanas (P202: 1). En *Sonrisas y lágrimas, muchas lágrimas*, rebautizado como *El diente saltarín*, se abordan aspectos relacionados con la aceptación de los cambios naturales, como la caída de los dientes de leche, incorporando el mito del "Ratón Pérez" como una representación simbólica de consuelo (P203: 1). El episodio *La loca bola saltarina* pone de relieve la solidaridad con quienes enfrentan dificultades, el deseo de participar en juegos y la importancia de prestar recursos de manera compartida (P204: 1). *Las Perseidas* enfatiza el esfuerzo personal como medio para alcanzar objetivos y utiliza representaciones virtuales como apoyo para transmitir estos conceptos (P466: 1). En *Las Tinieblas*, se destacan la ayuda a personas mayores, el valor de enfrentar miedos relacionados con la oscuridad y el concepto de cuidado en situaciones difíciles (P206: 1). *Los tragabolos* explora temas como la reparación de errores, la creación de reglas claras y la importancia del orden, utilizando una narrativa que avanza del caos inicial al éxito final, con Cleo como líder del proceso (P207: 1). Por último, *Paseando a Miss-ter Daisy* aborda la rectificación de errores, la limitación de planes excesivamente ambiciosos y la necesidad de prestar atención al entorno y sus detalles inmediatos (P208: 1).

El análisis del *mindset* ético positivo presente en los primeros diez episodios de la serie evidencia una amplia gama de valores diseñados para fortalecer el aprendizaje y desarrollo del público preescolar. Estos valores han sido identificados a través de los informes de la asesora pedagógica, considerando aspectos simbólicos, pedagógicos y narrativos cuidadosamente integrados en cada capítulo. En el episodio titulado "*El resfriado de Colitas*", se destacan valores como el cuidado hacia los demás, la capacidad de disfrutar en momentos adversos y la ilusión por lo desconocido. Además, el capítulo emplea elementos simbólicos que reflejan la transición de la enfermedad a la vitalidad, utilizando la naturaleza como metáfora, lo cual fomenta la empatía y el trabajo en equipo (P201: 1). Por su parte, "*El campeonato*" promueve la resolución de conflictos grupales, la sensibilización ambiental frente a la acumulación de residuos y la importancia de la resiliencia infantil. Dicho episodio también incluye mensajes sobre la cooperación en actividades artísticas sin sesgos de género, además de destacar el

valor del reciclaje y su impacto en la creatividad (P199: 1). En el episodio *Drums & Drumser*, posteriormente llamado *My Little Big Band*, se exploran conceptos como la amistad y la colaboración a través de la música, subrayando la importancia de construir relaciones positivas para alcanzar metas compartidas (P198: 1-2). *El tesoro del pirata Barba Verde*, uno de los guiones mejor valorados, integra aprendizajes como el esfuerzo individual, el trabajo en equipo y el aprecio por los lazos familiares. El uso de elementos narrativos como la luz, la naturaleza y los ciclos temporales añade profundidad al contenido educativo dirigido a niños de 4 a 5 años (P202: 2-3). *El diente saltarín*, originalmente titulado *Sonrisas y lágrimas, muchas lágrimas*, aborda temas relacionados con el crecimiento y la aceptación de cambios físicos, como la pérdida de dientes de leche, incorporando además el mito del "Ratón Pérez" como símbolo de recompensa emocional. Este episodio también fomenta hábitos saludables en el cuidado dental y destaca la importancia de la motricidad a través del juego (P203: 2-3). Por otro lado, *La loca bola saltarina* utiliza elementos lúdicos y ambientales para transmitir valores como el trabajo en equipo, la solidaridad y el respeto por el medio ambiente, con referencias simbólicas a las estrellas y las hormigas, que representan el orden y el esfuerzo (P204: 2-3). En *Las Perseidas*, los símbolos de luz y oscuridad se emplean para abordar el miedo a la oscuridad, mientras que el acto de atrapar una estrella representa la realización de un deseo mediante el esfuerzo personal. Este episodio también destaca el crecimiento individual a través de la resolución de problemas y el uso de espacios seguros para fomentar la autoconfianza en los niños (P466: 2-3). Aunque *Las tinieblas* no llegó a ser producido, incluyó valores como el manejo del miedo y la construcción de relaciones protectoras entre los personajes. Dicho episodio enfatiza la importancia de la ayuda mutua y la exploración emocional a través de la narrativa (P206: 2-3). El capítulo *Los tragabolos* introduce conceptos como la gestión de la frustración, el cumplimiento de promesas y el significado del deseo más allá del valor material. Además, el uso de colores con significados simbólicos, como el azul asociado a la tranquilidad, refuerza la conexión emocional del público infantil con el contenido (P207: 2-3). Por último, *Paseando a Miss-ter Daisy* resalta la solución de problemas mediante actividades lúdicas, además de subrayar la figura protectora de Cleo y la importancia de fomentar habilidades artísticas en los niños (P208: 2-3). Los informes pedagógicos identificaron 41 aportaciones positivas en los capítulos analizados. La simbología ocupa un lugar destacado con 11 menciones, seguida por actividades de expresión artística e inteligencia emocional, cada una con tres menciones. Otros valores fundamentales incluyen la resolución grupal de conflictos, la conciencia ambiental, la resiliencia, la madurez personal y la responsabilidad, cada uno mencionado en dos ocasiones. Entre las demás contribuciones educativas se incluyen la superación de miedos, la creación de hábitos saludables, el reciclaje, el cumplimiento de promesas y el fortalecimiento de la creatividad, evidenciando un enfoque integral en el diseño narrativo para fomentar el desarrollo del público preescolar.

El análisis de los guiones de los episodios revela diversas áreas que requieren atención. Se trata de interrogantes vinculados a los valores educativos. En el episodio titulado *El resfriado de Colitas*, se destacan aspectos problemáticos como la ausencia de figuras paternas, que es reemplazada por la hermana mayor, Cleo, y el uso de "mentiras piadosas". También se observa la incorporación de elementos mágicos, como la representación de partir a alguien en dos, que no son apropiados para la edad preescolar. Asimismo, el guion incluye expresiones adultas como "guay" y "flipar", que no contribuyen a la ampliación del vocabulario infantil en esta etapa de desarrollo (P201: 2). En *"El campeonato"*, el guion presenta afirmaciones problemáticas sobre la posesión de juguetes y bienes materiales, como "¡es la pelota que más mola!". Esto podría fomentar una perspectiva materialista en los niños. Además, aparece una escena con basura acumulada que no se relaciona con ningún personaje presente en el episodio, lo cual genera una desconexión narrativa (P199: 3). En el capítulo *Drums & Drumser*, faltan transiciones que mantengan el interés del niño entre los conflictos planteados, y se percibe una falta de empatía por parte de Cleo, quien recurre a amenazas para imponer su criterio. También se incluyen referencias musicales que parecen destinadas a los adultos, lo que puede desconectar al público infantil (P198: 2-3). En contraste, el episodio no producido *El tesoro del Pirata Barba Verde* es reconocido como uno de los guiones mejor estructurados y no presenta interrogantes educativos significativos. Sin embargo, en *Sonrisas y lágrimas, muchas lágrimas* (posteriormente titulado *El diente saltarín*), se observan problemas como la asociación estereotipada de Maripí con el color rosa y la falta de representación de juegos simbólicos. También se detecta una transición apresurada entre emociones, lo que podría limitar el desarrollo de la inteligencia emocional. La representación del mito del "Ratón Pérez" carece de la fantasía necesaria, al mostrarse como un ratón literal, lo que podría ser confuso para los niños. Además, se incluyen referencias culturales como guiños a *El Padrino*, que no son

apropiadas para el público objetivo (P203: 3-4). En *La loca bola saltarina*, los personajes no enfrentan las consecuencias de sus acciones negativas, lo que normaliza la irresponsabilidad. Por ejemplo, se muestra a los personajes derramando zumo sin abordar el daño causado. Además, Cleo pierde características previamente definidas, como su miedo a la oscuridad, lo que genera incoherencias en su desarrollo (P204: 3). En el episodio *Las perseidas*, el concepto de *ser una estrella* resulta demasiado abstracto y adulto para el público infantil, lo que dificulta la comprensión para el target de la serie (P466: 3). El guion de *Las tinieblas* introduce una profesión difícil de interpretar por los infantes, como la de psicólogo, que podría ser presentada de manera más accesible. Además, se muestran comportamientos problemáticos, como la presión de un personaje hacia otro para realizar una acción no deseada, lo que refleja falta de empatía. También se identifican aspectos poco desarrollados en personajes como Maripí, quien muestra egocentrismo y falta de profundidad emocional (P206: 3-4). En *Los tragabolos*, el guion incluye frases erróneas como "ordenar y desordenar mola todo", que no refuerzan valores educativos positivos. Asimismo, se percibe una desconexión en la narrativa al abandonar conflictos sin resolver y trasladar la atención a nuevas situaciones. Además, se presenta la mentira como una estrategia consciente, lo cual no es adecuado para el público infantil (P207: 3-4). Por último, *Paseando a Miss-ter Daisy* carece de figuras de autoridad que regulen el comportamiento, lo que genera caos y desorden. Los personajes no expresan arrepentimiento por sus acciones, y se muestra una narrativa con autoengaño por parte de Cleo sobre su profesión, que no está adecuadamente integrada en la trama (P208: 2-3).

4. Conclusiones

A lo largo del estudio, se han analizado y respondido a los objetivos planteados. En cuanto al objetivo general, se ha realizado un examen detallado del *mindset* ético presente en la serie y vídeos infantiles de YouTube de C&C, contribuyendo así a la construcción de una teoría fundamentada sobre la temática. Respecto al objetivo específico, se han identificado tanto el *mindset* ético positivo como los desafíos pedagógicos que surgen en el contenido de la serie y vídeos de YouTube de marcas infantiles, permitiendo una comprensión más profunda de los mensajes transmitidos y su impacto en el desarrollo infantil. Asimismo, en futuras líneas de investigación se puede explorar el impacto a largo plazo de dichas narrativas infantiles en redes sociales y los valores éticos, así como profundizar en el *storytelling* y roles de género del marketing en redes sociales, *influencers* y jugueteras. Además, sería relevante analizar la efectividad de la alfabetización mediática en familias, escuelas y productores de marcas infantiles.

La narrativa de marcas para la infancia, por tanto, tiene un gran potencial educativo y comunicativo, ya que ayuda a los niños a comprender conceptos complejos a través de experiencias concretas (Ferreira et al., 2022) y contribuye a su desarrollo lingüístico y social al permitirles reconstruir historias (Spencer & Slocum, 2011). Estas historias forman parte de su día a día, influyendo en su identidad y en las dinámicas familiares a través de franquicias transmedia, como se ha señalado en la introducción del estudio (Wohlwend, 2012). No obstante, también pueden reforzar estereotipos de género y roles sociales (Pahl, 2007), y en plataformas como YouTube, algunos contenidos incluyen elementos violentos o mensajes problemáticos ligados al marketing (Neira-Placer & Visiers, 2024). Además, sigue habiendo material inapropiado para menores, lo que evidencia la urgencia de mejorar la moderación y regulación en estos entornos digitales (Gkolemi et al., 2022). Aunque las animaciones pueden ser una herramienta valiosa para el aprendizaje y la creatividad infantil, es fundamental una supervisión cuidadosa y un enfoque crítico en su producción para garantizar un impacto positivo en su desarrollo. La solución a los desafíos que presentan las narrativas de las marcas para la infancia es la alfabetización mediática, ya que permite a los niños desarrollar una visión crítica sobre los contenidos que consumen y fomentar un uso responsable de las plataformas digitales. Scolari (2016) destaca que el "alfabetismo transmedia", así como la alfabetización mediática e informacional, convierte a los usuarios en participantes activos que interpretan y crean contenido digital, promoviendo una comprensión más profunda de los medios.

Como teoría fundamentada, se establece que los creadores de marcas infantiles colaboran con psicopedagogos para adaptar los contenidos de las series dirigidas a niños y niñas de 3 a 5 años, asegurando un desarrollo cuidadoso en la narrativa. Sin embargo, este mismo nivel de atención no se aplica a los contenidos de YouTube, ya que el profesional solo es contratado para la supervisión de la serie como producto principal. No obstante, los creadores deben equilibrar estos aspectos con las exigencias comerciales y normativas televisivas, lo que en ocasiones restringe la inclusión de contenidos

educativos. Por tanto, el contenido en la plataforma social YouTube no recibe el mismo grado de supervisión ni control que la serie. De este modo, se garantiza que el storytelling de los capítulos infantiles de la serie incluya valores éticos y educativos adecuados pero no los vídeos de YouTube. Se han identificado, dentro de la narrativa, valores clave como el trabajo en equipo, la solidaridad, la empatía, la reparación de errores, la amistad, el esfuerzo personal, la conciencia ambiental y el amor familiar. No obstante, también se han encontrado desafíos morales o pedagógicos como la falta de figuras parentales, referencias inadecuadas, uso de estereotipos y falta de coherencia en los personajes. Además, algunos episodios presentan afirmaciones incorrectas, juegos no apropiados para la edad preescolar y conflictos que no se resuelven de manera clara, lo que puede afectar la comprensión infantil. Estos hallazgos evidencian la necesidad de ajustar los guiones y reforzar la supervisión de todos los productos de la marca con el fin de que sean adecuados para la infancia, garantizando un equilibrio entre educación y entretenimiento sin comprometer la aceptación del público ni la viabilidad comercial de la producción.

5. Agradecimientos

Este trabajo se ha elaborado en el marco de Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), con el apoyo del Proyecto I+D “Investigación, diseño e implementación de una propuesta curricular de formación de profesorado en alfabetización mediática en el ámbito euroamericano” de la Convocatoria Proyectos de Generación de Conocimiento 2023 (código PID2023-146288NB-I00) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

Referencias

- Aierbe-Barandiaran, A. & Oregui-González, E. (2018). Valores y emociones en narraciones audiovisuales de ficción infantil. *Revista Científica de Educomunicación*, 24 (47), 69-77. <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunicar/v24n47/1988-3293-comunicar2447-00069.pdf>
- Alshamrani, S., Abusnaina, A., Abuhamad, M., Nyang, D., & Mohaisen, D. (2021). Hate, obscenity, and insults: Measuring the exposure of children to inappropriate comments in YouTube. *Web Conference 2021: Companion of the World Wide Web Conference (Www 2021)*, 508-515. <https://doi.org/10.1145/3442442.3452314>
- Ayuda Ley Protección Datos. (2021, 21 de junio). *YouTube Kids*. <https://ayudaleyprotecciondatos.es/2021/06/21/youtube-kids/>
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Akal Ediciones.
- Barrantes, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento, Un enfoque Cualitativo, cuantitativo y mixto*. EUNED
- Barrio, F. G. & Rebaque, B. R. (2015). Producción y diseño instructivo de vídeos didáctico-musicales. Una experiencia de aprendizaje abierto y flipped classroom. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 277-294. <https://doi.org/10.6018/j/222601>
- Barlovento. (2025). *Informe anual 2024*. <https://barloventocomunicacion.es/wp-content/uploads/2025/01/INFORME-ANUAL-2024-BARLOVENTO-COMUNCACION.pdf>
- Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Polity Press.
- Castillo, E.; Pronina, M.; Hübscher, I., & Prieto, T. (2023). Narrative Performance and Sociopragmatic Abilities in Preschool Children are Linked to Multimodal Imitation Skills. *Journal of Child Language*, 50(1), 52-77. <https://doi:10.1017/S0305000921000404>
- Collier, D. (2012), "Relocalizing wrestler: performing texts across time and space". *Language and Education*, 27(6), 481-497. <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2012.727831>
- Contreras-Espinosa, R. S., García-Medina, I. G., & González, Z. (2015). Consumo de Medios Digitales por niños y preadolescentes en Cataluña, España. *ZER-Revista de Estudios de Comunicación*, 20(39), 145-162. <https://doi.org/10.1387/zer.15529>
- Curenton, S. M., Craig, M. J., & Flanigan, N. (2008). Use of decontextualized talk across story contexts: How oral storytelling and emergent reading can scaffold children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 515-531.
- De-la-Espriella, R., y Gómez-Restrepo, C. (2020). Teoría fundamentada. *Revista Colombiana De Psiquiatría*, 49(2). <https://doi.org/127-133.10.1016/j.rcp.2018.08.002>
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Transaction Publishers.
- Ferreira, M. J., Paradedá, R. B., Oliveira, R., Nisi, V., & Paiva, A. (2022). Using storytelling to teach children biodiversity. In *Interactive Storytelling: 15th International Conference on Interactive Digital Storytelling, ICIDS 2022, Santa Cruz, CA, USA, December 4-7, 2022, Proceedings* (pp. 3-27). Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22298-6_1
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gkolemi, M., Papadopoulos, P., Markatos, E. P., & Kourtellis, N. (2022). YouTubers not *madeForKids*: Detecting channels sharing inappropriate videos targeting children. *Proceedings of the 14th ACM Web Science Conference*, 22(1), 370-381. <https://doi.org/10.1145/3501247.3531556>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Pub. Co.
- Gürtler, L. & Huber, G. L. (2007). Modos de pensar y estrategias de la investigación cualitativa. *Liberabit*, 13(13), 37-52.
- INCIBE (2025). *YouTube Kids*. <https://www.incibe.es/menores/familias/control-parental/youtubekids>
- Isnah, E., Suyatno, S., Subandiyah, H., Suhartono, S., Pairin, U., & Darni, D. (2021). *Cross-cultural narratives in literature for children: A cyber semiotics analysis*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211212.017>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*. Sage.

- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears about Technology Shape Children's Lives*. Oxford University Press.
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles* (Colección Arcadia / Universidad de Castilla-La Mancha). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Marino-Jiménez, M., Torres-Ravello, C. & Valdivia-Llerena, G. (2019). Educación y medios audiovisuales: una reflexión sistémica para su implementación, 30 fortalecimiento y sostenibilidad. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e438. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.438>
- Martín-Gómez, S., Vidal-Esteve, M. I., & López-Gómez, S. (2022). A study on the didactic, content and narrative characteristics of the audiovisual products available on YouTube Kids. *Early Childhood and Technologies at School and at Home* 41(1), 140-157. <https://doi.org/10.1344/der.2022.41.140-157>
- Ministerio de Juventud e Infancia. (2024). *Informe del comité de personas expertas para el desarrollo de un entorno digital seguro para la juventud y la infancia* [PDF]. <https://www.juventudeinfancia.gob.es/sites/default/files/>
- Neira-Placer, P., & Visiers, A. (2024). The values associated with toys in YouTube channel contents: Case study. *Revista De Comunicacion De La Seeci*, 57(1), 858. <https://doi.org/10.15198/seeci.2024.57.e858>
- Neumann, M. M., & Herodotou, C. (2020). Evaluating YouTube videos for young children. *Education and Information Technologies*, 25(5), 4459-4475. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10183-7>
- Nicolopoulou, A. (2011). Children's storytelling: Toward an interpretive and sociocultural approach.
- Norton, K. E., & Kovacs, M. H. (2017). *Human and business success factors for transmedia design collaborations*. *Media Industries Journal*, 4(2), 44-61. <http://dx.doi.org/10.3998/mij.15031809.0004.203>
- Oregui, E., Aierbe, A., & Bermejo, J. (2019). Narrative skill and identification of values and countervalues in cartoons by Primary Education students. *Anales de Psicología*, 35(2), 269-279. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.2.331441>
- Pahl, K. (2007) Creativity in events and practices: a lens for understanding children's multimodal texts. *Literacy*, 41(2), 86-92.
- Pérez-Rodríguez, A.; Jaramillo-Dent, D. y Alencar, A. (2022). Culturas digitales en las redes sociales: Nuevos modelos de creatividad, (auto) representación y participación. *ICONO* 14, 20(2), 1-13. <https://doi.org/10.7195/ri14.v20.i2.1928>
- Pérez-Tornero, José Manuel (2020). *La gran mediatización I. El tsunami que expropia nuestras vidas. Del confinamiento digital a la sociedad de la distancia*. UOC.
- Piotrowski, J.T. & Krcmar, M. (2017). Reading with hotspots: Young children's responses to touchscreen stories. *Computers in Human Behavior*, 70(1), 328-334. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.010>
- Pires, F., Masanet M. J. & Scolari, C. A. (2019). What are teens doing with YouTube? Practices, uses and metaphors of the most popular audio-visual platform. *Information, Communication & Society* 24(9), 1-32. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1672766>
- Qustodio (2023). *ADR 2023* [PDF]. <https://static.qustodio.com/publicsite/uploads/2023/02/>
- Renes-Arellano, P., Carmen Caldeiro-Pedreira, M., Rodríguez-Rosell, M. del M., & Aguaded, I. (2018). Educlips: proyecto de alfabetización mediática en el ámbito universitario. *Lumina*, 12(1), 17-39. <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2018.v12.21485>
- Rosenqvist, J., Lahti-Nuuttila, P., Holdnack, J., Kemp, S. L., & Laasonen, M. (2016). Relationship of TV watching, computer use, and reading to children's neurocognitive functions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46(1), 11-21. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.04.006>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 103-122.
- Saurabh, S., y Gautam, S. (2019). Modelling and statistical analysis of YouTube's educational videos: A channel Owner's perspective. *Computers & Education*, 128(1), 145-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.003>
- Scolari, C. A. (2009). Transmedia storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production. *International Journal of Cultural Studies*, 12(1), 41-56.
- Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos: Revista de pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 193(1), 13-23. <http://hdl.handle.net/10230/27788>

- Scolari, C. A. (2024). *Sobre la evolución de los medios: Emergencia, adaptación y supervivencia*. Editorial Ampersand.
- Spencer, T. D. & Slocum T. A. (2011). The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(5), 1182-1198. <https://doi.org/10.1177/10538151110379124>
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Rinehart & Winston.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación Cualitativa: El estudio de cómo funcionan las cosas*. The Guilford Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage Publications.
- Suddaby, R. (2006). From the editors: What grounded theory is not. *The Academy of Management Journal*, 49(4), 633-642.
- Sylla, C., Coutinho, C., Branco, P., & Müller, W. (2012). Investigating the use of digital manipulatives for storytelling in pre-school. *Computers & Education*, 58(1), 321-329. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.013>
- UNESCO (2013). *Media and information literacy: Policy and strategy guidelines*. United Nations Educational. <https://bit.ly/2SOpEKb>.
- Urbano, R., & Aguaded, I. (2022). Posicionamiento de franquicias infantiles transmedia. *Doxa Comunicación*, 35 (1), 211-223. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n35a1623>
- Vandaele, J. (2018). Narratología y traducción audiovisual. En *The Routledge handbook of audiovisual translation* (pp. 225-241). Routledge.
- Wohlwend, K. E. (2012). "Are you guys girls?": Boys, identity texts, and Disney Princess play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 3-23.