

ADOLESCENTES EN LA ERA DE LAS REDES SOCIALES



Ruth S. Contreras Espinosa

Celia Ugalde Sánchez

(editoras)

Dirección

Luiz Peres Neto, Universitat Autònoma de Barcelona

Comité académico

Carmen Echazarreta, Universitat de Girona

Mònika Jiménez, Universitat Pompeu Fabra

Jordi Farré, Universitat Rovira i Virgili

Gustavo Cardoso, OberCom

Rita Espanha, OberCom

Nelson Zagalo, Universidade de Aveiro

José Carlos Lozano, Texas A&M International University

Tanius Karam, Universidad Autónoma Ciudad de México

Laura Regil, Universidad Pedagógica Nacional

Angel Badillo, Universidad de Salamanca

Marta Martín, Universidad de Alicante

Fotografía de la portada de Joseph Redfield

Contreras Espinosa, Ruth S.; Ugalde, Cecilia (Eds.) (2022): *Adolescentes en la era de las redes sociales*. InCom-UAB Publicacions, 22. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. ISBN: 978-84-123113-5-8.

Instituto de la Comunicación (InCom-UAB). Universitat Autònoma de Barcelona,

Campus UAB, Edifici N, planta 1, Despatx N-1003, E-08193 (Cerdanyola del Vallès).

Barcelona, España, [hppt://incom.uab.cat](http://incom.uab.cat)



SUMARIO

Introducción	5
Ruth S. Contreras Espinosa y Cecilia Ugalde	
Edutubers, influencers y tiktok en la educación a partir de la covid-19	9
Cecilia Ugalde y Catalina González	
Tutoriales en video y transmisiones de juegos en vivo: oportunidades para crear estrategias de aprendizaje informal	25
Ruth S. Contreras Espinosa y Jose Luis Eguia Gómez	
La construcción del entorno de juego en los juegos de realidad alternativa. Aproximación teórica-crítica a los nuevos procesos comunicativos de los jóvenes jugadores	43
Aldegani Emiliano y Caballero Contreras Jimena Yisel	
La frikiplaza como espacio de convergencia transcultural: la socialización en redes sociales de los jóvenes de la ciudad de México	59
José Ángel Garfías Frías y Clara Cisneros Hernández	
Redes sociales como apoyo académico para el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato de Ecuador	75
Lucy Andrade Vargas y Diana Rivera Rogel	
Educación remota de emergencia en tiempos de distanciamiento social e interacciones con adolescentes	89
Cecília Oliveira Boanova, Raquel Paiva Godinho y Catiúcia Klug Schneider	
Filosofía de la salud y divulgación de la intimidad en la era digital	109
Amada Cesibel Ochoa Pineda	

Introducción

Ruth S. Contreras Espinosa

Cecilia Ugalde Sánchez

Las Redes Sociales se han convertido en parte de nuestras vidas brindando nuevas formas para entablar relaciones, interactuar, intercambiar información, compartir, e incluso, han propiciado un cambio en los modos en los que nos comunicamos. Estos medios sociales, se pueden entender como sistemas que permiten establecer relaciones de diversas maneras, construir y fortalecer redes sociales, además de ser un espacio en el cual se da el intercambio de diversa información. De manera general, los adolescentes acuden a medios como Instagram, YouTube, Tik Tok, Twitch, Twitter, Discord o Reddit, entre otros medios a los que tienen acceso. En España, el ‘Estudio de Redes Sociales 2021’, elaborado por IAB Spain y Elogia, indica que las redes sociales más utilizadas por número activo de usuarios, son: Whatsapp (se mantiene como la red social con más usuarios), seguida de Facebook y YouTube (con un porcentaje de uso muy similar), Tik Tok (la red que más crece) y en cuarto lugar Instagram. Twitch y Discord se posicionan como las redes sociales donde los usuarios pasan más tiempo, pues el contenido que muestran, se presta a que su consumo en horas sea mayor.

Alrededor de este tema, diversos investigadores han intentado establecer taxonomías generacionales desde hace años, por ejemplo, Mannheim (1993), Edmunds y Turner, (2002) Berkup (2014) o Puiu (2016), En estas taxonomías se detalla que las personas que componen a una generación comparten ciertas características y gustos similares. Pero la edad no es solo un aspecto a tomar en cuenta, un análisis cualitativo de las características que unen a los miembros de una generación incluye la similitud de acontecimientos que caracterizan o marcan un tiempo y a un grupo de personas (Carpintero y Lafuente, 2007). De esta manera nos encontramos ante diferentes clasificaciones de generaciones: la Generación Y o *Millennials* (nacidos entre 1980 y 2004); la Generación X (nacidos entre 1960 y 1980); la Generación Y (nacidos entre 1943 y 1960); los *Baby Boomers* (nacidos entre 1943 y 1940); y la Generación silenciosa (nacidos antes de 1943). Autores como Olivares y González (2016) proponen incluso una modificación de la anterior denominación dando como resultado cinco clasificaciones: la Generación silenciosa: (nacidos entre 1922 y 1945); los *Baby Boomers* (nacidos entre 1946 y mediados de los años 60); la Generación X (nacidos desde

mediados de los 60 a principios de los años 80); la Generación Y (nacidos desde mediados de los 80 hasta principios de los años 90); y la Generación Z (nacidos desde mediados de los 90 hasta el año 2009).

Esta última generación, llamada también *Screenager* agrupa a las personas con un alto interés y uso de las tecnologías y medios actuales entre los que se encuentran las redes sociales, los videojuegos, la realidad virtual o aumentada, entre otros. Este grupo generacional es el que nos interesa en este libro. Normalmente están habituados a comunicarse, relacionarse, generar y compartir contenido y buscar y hallar lo que demandan en tiempo real (Lub et al., 2016). También destacar que este grupo se caracteriza por proporcionar una respuesta rápida e inmediata y mantener un deseo de estar en continua interacción con los demás. Mayoritariamente son competentes en el uso de las tecnologías a las que han accedido autodidactamente. Lub et al. (2016) añaden además, que los *Screenagers* muestran una clara preferencia por lo visual y tienen facilidad para desenvolverse en los entornos digitales, debido a la gran intensidad de uso de estos medios. Gracias a las redes sociales y a estas nuevas generaciones han nacido incluso nuevas profesiones como los *edutubers* (personas que usan Youtube para compartir sus conocimientos y suelen ser expertos en algún tema en particular) y también los *streamers* (locutores que realizan emisiones), que se dedican a crear tutoriales de videojuegos en video y transmisiones de videojuegos en vivo. Ambos casos se analizan en este libro en los capítulos “Edutubers, influencers y Tiktok en la educación a partir de la COVID-19” de Cecilia Ugalde y Catalina González, y en “Tutoriales en video y transmisiones de juegos en vivo: oportunidades para crear estrategias de aprendizaje informal” de Ruth S. Contreras Espinosa y Jose Luis Eguía Gomez.

Desde el punto de vista de la comunicación, la interacción entre tecnología y sociedad ha supuesto una revolución que está condicionando la manera en la que construimos y distribuimos los discursos del nuevo milenio (Álvarez y Romero (2018). Este tema se amplía en el capítulo “La frikiplaza como espacio de convergencia transcultural: la socialización en redes sociales de los jóvenes de la ciudad de México” de José Ángel Garfías Frías y Clara Cisneros Hernández. La diversificación de pantallas permite a los jóvenes acceder y permanecer constantemente conectados a las diferentes redes sociales, mandando y recibiendo información. El proceso comunicativo se vuelve más activo, hasta convertirse en el objetivo principal en torno al cual se construyen sus relaciones. Es por ello que podemos hablar de nuevos procesos comunicativos, un tema que se trata en “La construcción del entorno de juego en los juegos de realidad alternativa. Aproximación teórica-crítica a los nuevos procesos comunicativos de los jóvenes jugadores” capítulo escrito por Aldegani Emiliano y Caballero Contreras Jimena Yisel.

Las redes sociales también han propiciado nuevas formas para entablar relaciones, en el trabajo, intercambiar información en la universidad, compartir o trabajar de manera colaborativa. En “Redes sociales como apoyo académico para el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato de Ecuador” de Lucy Andrade-Vargas y Diana Rivera-Rogel, y en “Educación remota emergencial en tiempos de distanciamiento social e interacciones con adolescentes” de Cecília Oliveira Boanova, Raquel Paiva Godinho y Catiúcia Klug Schneider, se amplía la forma en que los jóvenes trabajan e interactúan con las redes sociales en la educación, utilizando, por ejemplo, Instagram.

Pero no debemos olvidar que estas nuevas formas de relacionarse, así como los nuevos vínculos generados gracias a las redes virtuales traen consigo cambios en nuestros estilos de vida que pueden tener consecuencias inesperadas. Estar constantemente conectados a Internet nos brinda la oportunidad de generar nuevos conocimientos y aprendizajes (Mañas y Roig, 2019), pero incluso puede conducir a crear factores de vulnerabilidad, consecuencias negativas (ansiedad, malos hábitos, etc.), deteriorar las habilidades sociales (Herrera y Pacheco, 2010) o afectar a nuestra intimidad (Oliva Marañón, 2012). Es por ello que en nuestro último capítulo, se aborda el tema “Filosofía de la salud y divulgación de la intimidad en la era digital” donde Amada Cesibel Ochoa-Pineda argumenta la necesidad de una mayor seguridad para los jóvenes, y, en especial, anima a los progenitores a evaluar de manera idónea los riesgos evidentes y crecientes que supone poner en manos de sus hijos diversos dispositivos.

Referencias

- Álvarez, E. y Romero, M. F. (2018). Epitextos milénicos en la promoción lectora: morfología multimedia de la era digital. *Letral*, 20, pp. 71-85.
- Berkup, S.B. (2014). Working with Generations X and Y in Generation Z period: management of different generations in business life. *Mediterranean Journal of Social Science*, 5(19):218–229
- Carpintero, H., y Lafuente, E. (2007). El método histórico de las generaciones: el caso de la psicología española. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(1), pp. 67-85.
- Edmunds, J., y Turner, B. S. (2002). *Generations, Culture and Society*. Buckingham: Open University Press.
- Herrera, M., Pacheco, M., Palomar, J. y Zavala, D. (2010). La adicción a Facebook relacionada con la baja autoestima, la depresión y la falta de habilidades sociales. *Psicología Iberoamericana*, 18 (1), 6-18.
- IAB Spain (5 de mayo 2021). *Estudio de Redes Sociales 2021*. Recuperado el día 12 de noviembre de 2021 de: <https://iabspain.es/sin-acceso/?download-id=55091>
- Lub, X., Bal, M., Blomme, R. y Schalk, R. (2016). One job, one deal or not: do generations respond differently to psychological contract fulfillment? *The International Journal of Human Resource Management*, 27 (6) (2016), pp. 653-680
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, pp. 193-244.
- Mañas Pérez, A. y Roig Vila, R. (2019). Las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo. Un tándem necesario en el contexto de la sociedad actual. *Revista Internacional d'Humanitats*, 45, 75-86. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/82089>
- Olivares, S.A. y González, J.A. (2016). La generación Z y los retos del docente. En I. Velasco y M. Páez (eds.). *Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios* (pp. 116-133). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Oliva Marañón, C. (2012). Redes sociales y jóvenes, una intimidad cuestionada en Internet. *Aposta Revista de Ciencias Sociales*, 53.
- Puiu, S. (2016). Generation Z- A new type of consumers. *Young Economists Journal*, 13(27), 67–78.

EduTubers, influencers y TikTok en la educación a partir de la COVID-19

Cecilia Ugalde Sánchez¹

Catalina González-Cabrera²

Introducción

El uso de la tecnología por parte de los adolescentes ha alterado la forma en la que interactúan entre ellos y con el resto de la sociedad. Los videojuegos, el correo electrónico, internet, los teléfonos celulares, la mensajería instantánea y más son parte integral de sus vidas (Itō et al., 2010; Prensky, 2001), lo que ha causado que sus hábitos de comportamiento social y estudiantil hayan cambiado también radicalmente (Davies y Eynon, 2013; Prensky, 2001; Zhu et al., 2019), de manera más intensa a partir de la pandemia causada por la COVID-19 (Smith et al., 2021; Yan, 2021).

Por otro lado, se prevé que la transformación en el área de la educación tendrá repercusiones a largo plazo (Gaur et al., 2020), lo que supondrá retos importantes para las instituciones educativas, no solamente en cuanto a la infraestructura necesaria en equipos y recursos, sino además en la capacitación de profesores y estudiantes. Es así que un sinnúmero de herramientas digitales se empezaron a utilizar con mayor intensidad con fines educativos, y expertos apuntan al potencial impacto positivo que el uso de la tecnología puede tener en la educación de niños y adolescentes, acelerándose algunos cambios que ya se venían dando desde hace algunos años (Thomas y Rogers, 2020).

Bajo este contexto, en este estudio se pretende determinar cuánto conocen los estudiantes colegiales de los *edutubers* e *influencers*, cómo los perciben y cuáles son sus características preferidas.

¹ Docente investigadora, Escuela de Comunicación, Universidad del Azuay, Cuenca-Ecuador, cugalde@uazuay.edu.ec.

² Docente investigadora, Escuela de Comunicación, Universidad del Azuay, Cuenca-Ecuador, cgonzalez@uazuay.edu.ec.

Por otra parte, se analizará el uso que dan los estudiantes a TikTok, con el fin de identificar el empleo académico actual y potencial de éstos como apoyo a las actividades en el aula. Para este fin se aplicó a 465 estudiantes, con edades entre 12 y 21 años, de colegios privados y públicos en la ciudad de Cuenca-Ecuador un cuestionario online auto perceptivo, cuyos resultados se analizarán en este capítulo.

Edutubers e influencers

YouTube ha crecido mucho desde su creación en febrero de 2005 por tres exempleados de PayPal (Hopkins, 2006), dando lugar a la aparición de *youtubers*, es decir a creadores de contenido y administradores de canales en YouTube (Berzosa, 2017), quienes a través del contenido que transmiten pueden influir en la construcción de la identidad de los adolescentes y convertirse en referentes sociales (Pérez et al., 2018). Al *youtuber* cuyos videos están destinados a compartir conocimiento de tipo formativo, se lo conoce como *edutuber*, es decir, aquel que educa a través de YouTube, y su popularidad va en aumento (López, 2018), más aún a partir del confinamiento que desde marzo de 2020 tuvo lugar en la mayoría de países del mundo, tras la declaración de la pandemia por la COVID-19 (Pattier, 2021b).

De hecho, se sugiere que los maestros incorporen en sus procesos autónomos de enseñanza-aprendizaje algunas de las características de los *edutubers* de tal forma que se adecúen de mejor manera al nuevo perfil de los estudiantes (López et al., 2020), dependiendo del tipo de contenido con el que se desee trabajar, ya sea informativo o formativo (Cordero et al., 2021), de tal forma que se pueda utilizar estrategias atrayentes que con un lenguaje sencillo al puro estilo de los *edutubers* más populares, consigan una mayor implicación y participación de los estudiantes (Forteza, 2021).

Por su parte, los *influencers* de las redes sociales representan un tipo de patrocinador externo independiente que da forma a las actitudes de la audiencia a través de blogs o de todo tipo de mensajes transmitidos en las diferentes redes sociales, en algunos casos con gran poder persuasivo (Freberg et al., 2011). Debido a la popularidad que muchos *edutubers* alcanzan, se convierten también en *influencers*, mientras que no todo *influencer* es *edutuber*, ya que no siempre orientan sus mensajes a un contenido educativo, ni éste se transmite a través de YouTube.

Metodología

Este estudio es de alcance descriptivo, de diseño transversal bajo enfoque cuantitativo, que utilizó como herramienta de recolección de datos un cuestionario online auto perceptivo con preguntas ad hoc para conocer sobre las preferencias en cuanto a *edutubers* e *influencers* por parte de los participantes, así como para determinar los posibles usos académicos de la red social TikTok. Los datos se procesaron con el software estadístico SPSS.

La muestra estuvo compuesta por 465 estudiantes de colegios privados (25,5 %) y públicos (74,5 %) de la ciudad de Cuenca en Ecuador, de entre 12 y 21 años de edad, a través de un muestreo a conveniencia. El 44,7 % de los encuestados fueron de género masculino, y el 55,1 % de género femenino.

Resultados y discusión

A través de una pregunta abierta, se consultó a los estudiantes el nombre de sus *edutubers* e *influencers* favoritos, lo que demostró que no todos diferencian lo que es ser un *edutuber* (*youtuber* con canal educativo) de lo que es ser un *influencer*. No obstante, los *edutubers* más mencionados fueron los siguientes:

Con veinticinco menciones “Julioprofe”, el *edutuber* colombiano que imparte clases de matemáticas, física, álgebra, etc., fue el más popular entre los encuestados (Imagen 1).

Imagen 1. Canal del *edutuber* Julioprofe



Fuente: <https://bit.ly/3tARg74>

A continuación, en el Cuadro 1 se muestran los *edutubers* más mencionados.

Cuadro 2. *Edutubers* mencionados (de más a menos)

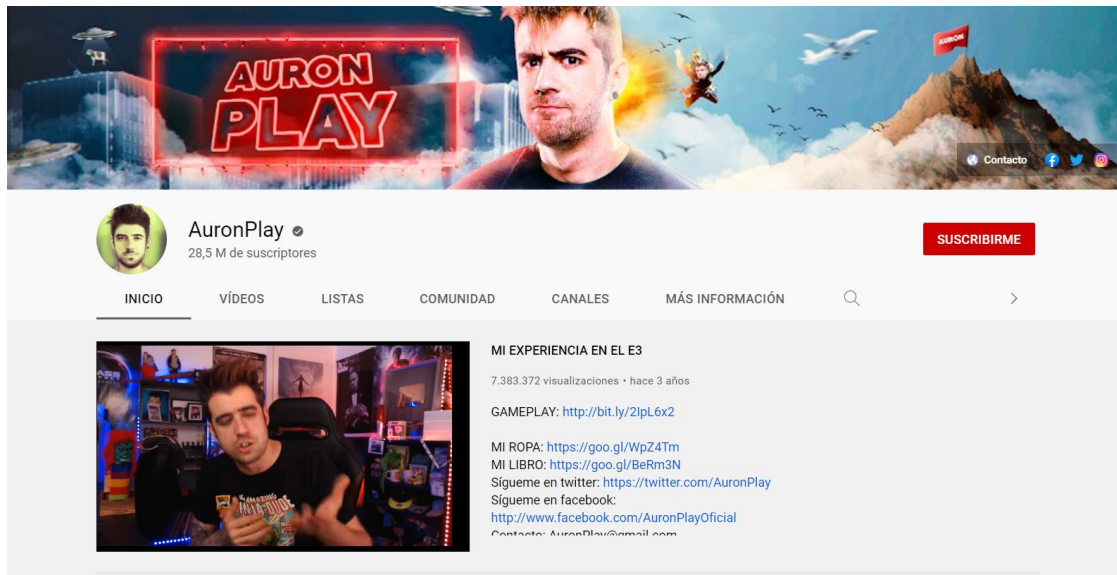
Julioprofe. Julio Alberto Ríos Gallego, ingeniero, profesor, <i>edutuber</i> colombiano, en 2020 batió el Récord Guinness de la mayor cantidad de espectadores en una transmisión en vivo de matemáticas en YouTube. https://www.youtube.com/user/julioprofe
Matemáticas profe Alex. Alexander Gómez es un profesor y <i>edutuber</i> colombiano que enseña matemáticas. https://www.youtube.com/c/MatematicasprofeAlex
Daniel Carreón. Profesor, contador y <i>edutuber</i> mexicano que enseña matemáticas. https://www.youtube.com/c/DanielCarreon
Academia Play. Proyecto educativo español que cuenta con una plataforma divulgativa, página web, libros impresos y más recursos. https://www.youtube.com/c/academiaplay
El traductor de ingeniería. * Plataforma educativa creada por el argentino Damián Pedraza para enseñar sobre todo matemáticas y física. https://www.youtube.com/c/ElTraductordeIngenier%C3%ADa
Aldo Bartra. * Perú-Nueva Zelanda, conocido también como El Robot de Platón. https://www.youtube.com/c/AldoBartra
Brains techKnowlogy. * Canal sobre innovación, electrónica e inventos producido por el filipino Brian. https://www.youtube.com/c/BrainstechKnowlogy
Ciencia de sofá. * Canal que busca despertar interés por la ciencia con humor y lenguaje sencillo, producido por el español Jordi Pereyra Marí. https://www.youtube.com/user/CienciaDeSofa
El Baúl de los conocimientos inútiles. * Canal de ciencia y datos curiosos producido por Rafael Peraza. https://www.youtube.com/c/elba%C3%BAldelosconocimientosin%C3%BAtiles
Happy Learning. * Canal de videos educativos en español para niños de todas las edades. https://www.youtube.com/c/HappyLearningEs
Profe Susy. * Profesora española que en su canal de YouTube sube videos educativos sobre matemáticas, lengua, física y química. https://www.youtube.com/c/SusiProfe
Quimiayudas. * Canal sobre química producido por el químico y profesor colombiano Johnattan Báez. https://www.youtube.com/c/Quimiayudas

Fuente: elaboración propia. * Fueron mencionados como mínimo una vez.

Resulta común que muchos estudiantes no diferencien el contenido que debe tener el canal de un *edutuber* con el de un *youtuber*, que da información entretenida, como datos curiosos, por ejemplo, Xpresstv, o canales que enseñan manualidades como Craftingeek, pero el contenido que utilizan no cuenta con una metodología clara como el de los otros *edutubers*.

Por otro lado, aproximadamente 250 participantes nombraron a sus *influencers* favoritos. En primer lugar, está AuronPlay. Él es un *youtuber*-comediante español. Es un comentarista algo polémico, su contenido es más para pasar el tiempo, entre otras cosas realiza críticas sociales y de otros *youtubers*. De acuerdo con su perfil oficial de Facebook, AuronPlay realiza en YouTube “Críticas con encanto” (Imagen 2).

Imagen 2. Canal del *influencer* AuronPlay



Fuente: <https://bit.ly/2VE0YJe>

A continuación (Cuadro 2) veremos quiénes son los *influencers* más nombrados. Cabe señalar que se han seleccionado los que han sido mencionados más de diez veces.

Cuadro 2. *Influencers* mencionados (de más a menos)

Auronplay. Raúl Álvarez Genes, con millones de suscriptores es un <i>influencer</i> y comediante español muy popular. https://www.youtube.com/user/AuronPlay
Luisito Comunica. Luis Arturo Villar Sudek es un <i>youtuber</i> mexicano que se caracteriza por grabar sus viajes y aventuras y narrarlas de manera entretenida. https://www.youtube.com/c/luisitocomunica
KikeJav. Enrique Morales es un <i>youtuber</i> ecuatoriano, su canal se llama “KikeJav made in Ecuador”. Este <i>youtuber</i> cuenta, además, con otros canales como “los Morales” en el que participa junto a su familia. https://www.youtube.com/c/KikeJav
Juanpa Zurita. Modelo y actor mexicano, su contenido es variado, humor, curiosidades, etc. https://www.youtube.com/c/juanpazurita

Fuente: elaboración propia.

Los *gamers* también han sido nombrados, ellos también influyen con sus comentarios en los adolescentes al crear contenidos que con frecuencia se centran en los juegos y en sus auspiciantes, y se convierten en Figuras aspiracionales en el segmento estudiado (Establés et al., 2019). Los más seguidos son: Fernanfloo, *gamer* salvadoreño (<https://www.youtube.com/user/Fernanfloo>), y

ElrubiusOMG, quien es uno de los *youtubers* españoles con más suscripciones de su país, así como uno de los más populares en lengua española. La temática principal de sus vídeos son los videojuegos comentados con humor (<https://www.youtube.com/user/elrubiusOMG>).

En cuanto a *influencers* femeninas, en la Cuadro 3 Figuran las más mencionadas en este estudio:

Cuadro 3. *Influencers* femeninas mencionadas (de más a menos)

Charli Grace D'Amelio. <i>Influencer</i> estadounidense conocida por sus vídeos de baile en la red social TikTok. Subió sus primeros videos en 2019 alcanzando mucho éxito en la audiencia de esta red social, aunque también está en YouTube y otras redes sociales. https://www.youtube.com/c/charlidamelio
Yuya. Mariand Castrejón Catañeda es una <i>youtuber</i> mexicana que da consejos de belleza y moda, recetas, material para adolescentes. https://www.youtube.com/c/Yuya
Domelipa. Dominik Elizabeth Reséndez Robledo, <i>influencer</i> mexicana que sube contenido para adolescentes. https://www.youtube.com/channel/UC6x71GcLpFRJC15pWnq12NQ
Kimberly Loaiza. <i>Influencer</i> mexicana, bailarina y cantante. https://www.youtube.com/c/KimberlyLoaiza

Fuente: elaboración propia.

Muchos de estos *influencers* tienen millones de seguidores, cifras que cambian a diario, por lo que no se incluyen en esta publicación. Hay que tomar en cuenta, además, que en general los *edutubers* tienen menos seguidores que los *influencers* y *gamers* que tratan sobre otros temas que no están vinculados con la educación.

Algunos de estos *influencers* y *gamers*, como por ejemplo Auronplay y elrubiousOMG, han dejado de colgar videos en YouTube desde finales de 2020 o inicios de 2021, para hacerlo ahora en Twitch, la plataforma de Amazon que permite realizar transmisiones en vivo, y que tiene como función principal la transmisión de videojuegos en directo, área en la que compite directamente con YouTube, y que le ha convertido en la plataforma líder del *streaming*, y que cada día recibe mayor éxodo por parte de quienes en su momento colgaban sus videos en YouTube (Magraner, 2021).

Percepción y características destacadas de sus *edutubers* e *influencers* preferidos

Antes de detallar la percepción y características preferidas de los *edutubers* e *influencers* más populares entre nuestros encuestados se debe tener en cuenta que el 86 % de éstos se conecta a YouTube, y que, de ellos, cerca de la mitad lo hace varias veces al día, es decir, su uso en general va de medio hacia alto. El tiempo de conexión diaria varía de menos de 30 minutos (36 %), hasta más de dos horas (20 %), mientras que el grupo más numeroso se conecta diariamente entre 30 minutos y dos horas (44 %). Por otro lado, son pocos los encuestados que están suscritos a más de 100 canales

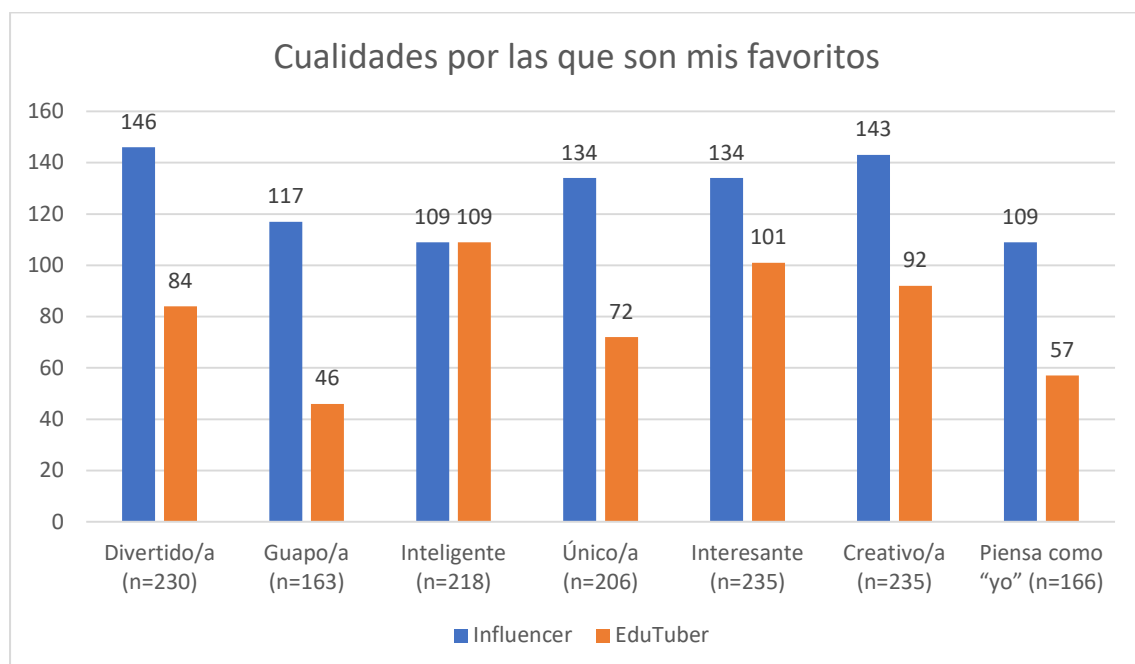
de YouTube (6,9 %); el 13,1 % (61) indicaron no estar suscritos a “ningún” canal de YouTube y el porcentaje más elevado, el 26 % (121) señalaron estar suscritos de 1 a 10 canales de YouTube.

En cuanto a otras redes sociales, el 80 % de los encuestados utiliza Instagram, red a la que más del 60 % de ellos se conecta menos de 30 minutos al día.

El principal motivo para utilizar YouTube por parte de los estudiantes encuestados es “buscar información”, seguido de “relajación y entretenimiento”; mientras que el principal motivo para utilizar Instagram es la “interacción social”, seguida de la “creatividad” y la “diversión”. Estos datos por sí solos nos indican la importancia que tiene YouTube en la educación a través de sus *edutubers*, así como su potencial futuro en el área (Pattier, 2021b), pero son datos a tener en cuenta, sobre todo si se tiene presente el aumento que durante la pandemia tuvieron los *edutubers* como alternativa de consulta educativa (Cervantes et al., 2021).

De las cualidades seleccionadas como características de los *edutubers* o *influencers* favoritos, las más mencionadas para los *edutubers* fue “inteligente” seguido de “interesante” y “creativo”. Mientras que las cualidades que tiene un *influencer* para ser el favorito fueron: “divertido”, “único” y “creativo” (Gráfico 1).

Gráfico 1. Cualidades por las que son mis favoritos



Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1 se pueden apreciar los adjetivos más mencionados tanto para los *influencers* como para los *edutubers* en cuanto al por qué les siguen, y cómo les hacen sentir a los encuestados, información muy importante, ya que de muchas de estas características depende el éxito que estos *influencers* y *edutubers* tienen en su público objetivo, de hecho, se tiene claro que algunas de estas características influyen en el éxito que tienen los *edutubers* españoles más populares al momento de enseñar ciencias (Pattier, 2021a).

Tabla 1. Otras cualidades de *influencers* y *edutubers* (por qué le sigue y cómo le hace sentir)

<i>Influencer</i>	<i>Edutuber</i>
Me gusta Domelipa porque es alguien que no se deja caer por las opiniones de los demás	Claridad al explicar
Me gusta Luisito Comunica porque le gusta conocer lugares nuevos	Sinceridad
Porque ellos me sacan una sonrisa cuando estoy triste y me siento mejor viendo sus videos (Hola soy Germán, Fernanfloo)	Apoya a ser buenos
Me gusta Kike Jav porque es una persona increíble, me gusta su manera de ser y cómo se expresa	Le entiendo mejor que a los profesores
Romel Racp porque tiene las costumbres de nuestro lindo Ecuador y es muy llamativo	Ayuda a mi crecimiento
Kimberly Loiza porque me gusta cómo se expresa y da ánimos	Carismático
Enseñan cosas nuevas	Alegre
Chistoso	Chévere
Baila bien	Chistoso
Canta bien	Entretenido
Humor negro del que me gusta (Ibai Llanos)	Práctico
Chévere	Expresa sus emociones
Original	Me dan ánimos
Porque es de mente abierta	Original

Me gusta Rod Contreras porque a pesar de que lo critican el siempre muestra una sonrisa y sigue adelante con su vida	Racional
Dove Cameron, porque es una persona que en serio se preocupa por el medioambiente	Exacto
Levanta mi ánimo	Su manera de explicar
Juega bien	Hábil
Me transmite “buena vibra”	Te diviertes mientras aprendes cosas nuevas (Craftinggeek)
Porque tiene una manera de pensar diferente al resto de personas (Mariam Obregón)	Explica de forma sencilla cosas difíciles
Extrovertida	Me gusta Julio Profe porque gracias a él entiendo lo que no entendí en clases
Tiene autoestima (Killadamente)	Sabe crear contenido de forma que uno en realidad siente que es interesante lo que dice, a pesar de que diga cosas inútiles, llama la atención (Tecnonauta)

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes afirman que utilizan YouTube como soporte para el aprendizaje y tienen una buena actitud al hacerlo. Son conscientes de que los videos educativos en YouTube pueden mejorar el proceso de aprendizaje, y lo utilizan sobre todo para aclarar contenidos difíciles, lo cual coincide con estudios que analizan el uso que los colegiales dan a YouTube para mejorar su rendimiento académico (Bardaki, 2019).

Así pues, los resultados indican que el uso de los *edutubers* para fines educativos ha aumentado y apuntan hacia la necesidad de que los profesores se capaciten en el uso de YouTube para profundizar en los conocimientos impartidos en sus clases y disminuir la brecha digital con sus estudiantes, de tal manera que puedan incorporar estas herramientas de manera creativa, ya que el uso de YouTube en el aula hace que el proceso enseñanza-aprendizaje sea más eficiente (Srinivasacharlu, 2020).

Por otro lado, los participantes no señalaron una actitud tan favorable para usar Instagram en clases, salvo en ciertos proyectos creativos. Esto va de la mano con el hecho de que los *influencers* citados por los entrevistados no son profesores *influencers*, sino más bien *gamers* o *influencers* que tratan temas como humor, viajes, moda, belleza, etc., además de que muchos profesores *influencers*

o *influencers* en el área de la educación no logran conectarse con los grandes problemas sociales que enfrentan los profesores y estudiantes hoy en día (Shelton et al., 2020).

TikTok y su uso en la educación

En septiembre de 2016, se lanzó al mercado la aplicación Douyin que en chino significa “sacudir la música” y cuyo nombre internacional es TikTok y se lanzó al mercado en 2017 (Zhao, 2021). Esta aplicación que permite publicar videos cortos, inicialmente de menos de 60 segundos, y desde julio de 2021 de hasta tres minutos, tiene el potencial de convertirse en una importante herramienta educativa, utilizando metodologías pedagógicas basadas en el principio del micro y nano aprendizaje, es decir, en micro contenido condensado en videos cortos destinados a conseguir objetivos de aprendizaje específicos (Khlaif y Salha, 2021).

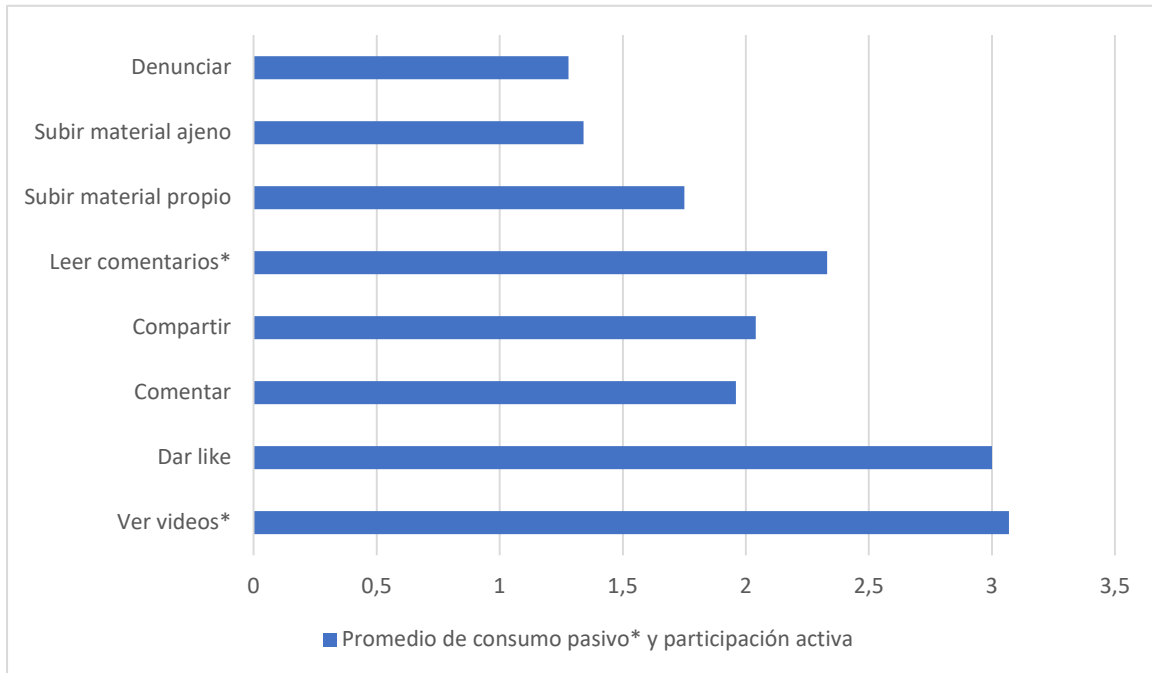
Al igual que con otras redes sociales y plataformas digitales, el uso de TikTok aumentó considerablemente tras la pandemia de la COVID-19, sobre todo para fines de entretenimiento. Sin embargo, se ha demostrado que también motiva a los estudiantes al crear un entorno de aprendizaje atractivo, fomenta el desarrollo de habilidades como la creatividad y la curiosidad (Escamilla-Fajardo et al., 2021), y se ha utilizado para enseñar una variedad de temas complejos (Fiallos et al., 2021; Khlaif y Salha, 2021), razón por la cual se recomienda su uso en la educación.

Los resultados de este estudio, en cuanto al uso que los estudiantes de colegio dan a TikTok, apuntan a un uso pasivo y más enfocado al entretenimiento, como veremos a continuación, a pesar de que TikTok es una red social que suma diariamente muchos seguidores en el segmento de nuestros encuestados. Al momento de este estudio, el 38 % de los participantes no tenía una cuenta en TikTok, y entre quienes afirmaron tener una cuenta, el 52 % indicó conectarse menos de 30 minutos diarios a la red. El 87,6 % de los participantes que afirman tener cuenta en TikTok tienen menos de 10 seguidores, lo que apunta a que son más bien usuarios pasivos de la plataforma, lo que se corrobora con las acciones de consumo y participación “activa” que se da a la red.

Cabe señalar que se consideran acciones de consumo pasivo a solo leer comentarios o solo ver videos y a acciones de participación “activa” a dar *like* “me gusta”, *dislike* “no me gusta”, comentar, compartir, subir material propio y/o ajeno y denunciar (Khan, 2017). De acuerdo con los resultados, “ver videos” es la acción más realizada por los estudiantes que indicaron tener TikTok (n=296), esta acción obtuvo la media más alta (M= 3,07, DT=1,69). Seguida de la acción “activa” dar “me gusta” que fue la segunda en promedio general (M= 3,00, DT= 1,66). Mientras que, el tercer promedio más alto fue el de la acción de consumo pasivo “leer comentarios” (M=2,33, DT=

1,50). Por último, la acción menos realizada fue la de participación activa “denuncia” ($M= 1.28$, $DT= .70$) (véase más en Gráfico 2).

Gráfico 2. Promedio de consumo pasivo* y participación activa



Fuente: elaboración propia. * Ver videos y leer comentarios los consideramos acciones de consumo pasivo.

En otras palabras, de todas las acciones que se pueden realizar en TikTok, la de ver videos es la más realizada por los estudiantes, la cual es una acción de consumo pasivo. Cabe mencionar que, la acción “denunciar” al ser la de promedio más bajo, indica que los estudiantes no asumen un rol crítico frente a lo que pueden ver en TikTok.

Los participantes en nuestro estudio no señalaron una actitud muy favorable en cuanto al uso de TikTok para mejorar el proceso de aprendizaje, con resultados ligeramente superiores en cuanto a su uso para presentar algún trabajo creativo en clases, a pesar de que se ha demostrado el aumento significativo que el uso de TikTok da en cuanto al compromiso y motivación de los estudiantes, además de ayudar a la comprensión de ciertos contenidos complejos de manera divertida y amena (Hayes et al., 2020). Esto deja una vez más en evidencia la necesidad de incorporar en las aulas recursos digitales que faciliten las experiencias de los estudiantes (Blanco Martínez y González Sanmamed, 2021), de la mano de capacitación a sus docentes (Rivera et al., 2016) y de la elaboración de mayor cantidad de contenido educativo para TikTok (Al-Marouf et al., 2021).

Conclusiones

El proceso de aprendizaje ha cambiado y seguirá haciéndolo con el apoyo de las redes sociales, en este sentido, YouTube con sus *edutubers* ha probado ser la plataforma más utilizada y con mayor intensidad por nuestros encuestados, mientras que los *influencers* en el área educativa en otras redes como Instagram, por ejemplo, resultan casi desconocidos en el mismo público.

Por otro lado, el uso educativo que se da a la red TikTok tampoco es de mayor importancia por el momento en nuestro público investigado, a pesar del crecimiento en su número de usuarios y de los resultados favorables para la educación que se han desprendido de otros estudios (Escamilla-Fajardo et al., 2021; Hayes et al., 2020; Khlaif y Salha, 2021). Esto puede obedecer en parte a la baja penetración que la herramienta tiene aún entre los profesores, quienes no ven aún todo su potencial.

En vista de que muchos de los estudiantes encuestados (37,6 %) se conectan a YouTube varias veces al día, o varias veces a la semana (29,7 %), tenemos a más de dos tercios de los estudiantes encuestados como usuarios frecuentes de YouTube, lo que evidentemente se convierte en terreno fértil para el uso de esta plataforma para fines educativos, más aún si tenemos en cuenta que la duración de esta conexión puede en la mayoría de los casos (54,6 %) exceder los 30 minutos, lo que se presta para el uso de material educativo de mayor duración que en las otras redes analizadas, TikTok e Instagram, redes en las que la mayoría de sus usuarios admite conectarse menos de 30 minutos.

En cuanto a los *edutubers* e *influencers* preferidos por los encuestados, más allá de que algunos estudiantes claramente no distinguen a los unos de los otros, sí se nombran a algunos *edutubers* que bien pueden ser utilizados con mayor intensidad por la calidad de sus contenidos, y se observa que muchos estudiantes refuerzan el contenido del aula con este tipo de canales educativos, lo que facilita su inserción más formal en las mismas.

Todo esto apunta a la necesidad de que los maestros se capaciten en el uso de las tecnologías de la comunicación para fines educativos, de tal forma que se reduzca la brecha digital con sus estudiantes (Rivera et al., 2016) y se consiga mayor participación y motivación en clases (Blanco Martínez y González Sanmamed, 2021; Hayes et al., 2020). Esto de la mano de una constante actualización y monitoreo de tendencias, redes y plataformas emergentes, como es el caso de Twitch, plataforma que gana espacio día a día y se ha convertido en líder del *streaming* y cuyas características aún no se han explorado en profundidad en el área educativa, pero que sin duda ofrecen mucho potencial.

Referencias

- Al-Marouf, R., Ayoubi, K., Alhumaid, K., Aburayya, A., Alshurideh, M., Alfaisal, R., y Salloum, S. (2021). The acceptance of social media video for knowledge acquisition, sharing and application: A comparative study among YouTube users and 'TikTok users' for medical purposes. *International Journal of Data and Network Science*, 5(3), 197–214. <https://doi.org/10.5267/j.ijdns.2021.6.013>
- Bardaki, S. (2019). Exploring High School Students' Educational Use of YouTube. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4074>
- Berzosa, M. (2017). *Youtubers y otras especies El fenómeno que ha cambiado la manera de entender los contenidos audiovisuales*. Ariel. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/581/#openModal>
- Blanco Martínez, A. y González Sanmamed, M. (2021). Aprender desde la perspectiva de las ecologías: una experiencia en Secundaria a través del teatro y de Tiktok. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 169–190. <https://doi.org/10.6018/educatio.465551>
- Cervantes, E., Hernández, M. S. y García, J. F. (2021). Los Edutubers como una alternativa de consulta educativa durante la pandemia COVID-19. *Emprennova*, 2(3), 53–72.
- Cordero Arroyo, D. G., Murillo Peralta, S. y Valenzuela Lugo, I. (2021). Case study of Mexican edutubers channels specialized in content for teachers. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 6(2), 25–37.
- Davies, C., & Eynon, R. (2013). Teenagers and technology. *Teenagers and Technology*. <https://doi.org/10.4324/9780203079270>
- Escamilla-Fajardo, P., Alguacil, M. y López-Carril, S. (2021). Incorporating TikTok in higher education: Pedagogical perspectives from a corporal expression sport sciences course. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 28, 100302. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100302>
- Establés, M., Guerrero-Pico, M. y Contreras-Espinosa, R. (2019). Gamers, writers and social media influencers: professionalisation processes among teenagers. *Latina, Revista de Comunicación* (n.º 74). <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1328en>
- Fiallos, A., Fiallos, C. y Figueroa, S. (2021). Tiktok and Education: Discovering Knowledge through Learning Videos. *2021 Eighth International Conference on EDemocracy & EGovernment (ICEDEG)*, 172–176. <https://doi.org/10.1109/ICEDEG52154.2021.9530988>
- Forteza Martínez, M. A. (2021). La educación a través de YouTube: Análisis de los canales de EduTubers españoles. In M. Pallares Piquer, J. Gil-Quintana, & A. Santisteban Espejo (Eds.), *Docencia, ciencia y humanidades: hacia un enseñanza integral en la universidad del siglo XXI* (pp. 71–87).
- Freberg, K., Graham, K., McGaughey, K. y Freberg, L. A. (2011). Who are the social media influencers? A study of public perceptions of personality. *Public Relations Review*, 37(1), 90–92. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2010.11.001>

- Gaur, U., Majumder, M. A. A., Sa, B., Sarkar, S., Williams, A. y Singh, K. (2020). Challenges and Opportunities of Preclinical Medical Education: COVID-19 Crisis and Beyond. *SN Comprehensive Clinical Medicine*, 2(11), 1992–1997. <https://doi.org/10.1007/s42399-020-00528-1>
- Hayes, C., Stott, K., Lamb, K. J. y Hurst, G. A. (2020). “Making Every Second Count”: Utilizing TikTok and Systems Thinking to Facilitate Scientific Public Engagement and Contextualization of Chemistry at Home. *Journal of Chemical Education*, 97(10), 3858–3866. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00511>
- Hopkins, J. (2006, October 11). Surprise! There’s a third YouTube co-founder. *USA TODAY*. http://usatoday30.usatoday.com/tech/news/2006-10-11-youtube-karim_x.htm
- Itō, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H. A., Lange, P. G., Mahendran, D., Martínez, K. Z., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C. y Tripp, L. (2010). Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with New Media. *The MIT Press*. <http://books.google.com/books?id=CRo1HDPY7gC&printsec=frontcover%5Cnpapers2://publication/uuid/F5AD241D-8508-43AC-96FF-334572F4E0>
- Khlaif, Z. N. y Salha, S. (2021). Using TikTok in Education: A Form of Micro-learning or Nano-learning? *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 12(3), 1–7. <https://doi.org/10.30476/IJVLMS.2021.90211.1087>
- López Aguilar, J. (2018). YouTube like tool for the construction of the society of the knowledge. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 3(1), 1–16. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v3i1.1225>
- López, J. L., Maza-Córdova, J. y Tusa, F. (2020). Educar en el contexto digital: el reto de ser edutuber. *Risti Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de La Información*, E25(Digital Education), 188–200. <https://search.proquest.com/docview/2350120559?https://search.proquest.com/technologycollection&pq-origsite=summon>
- Magraner, X. (2021). El éxodo de YouTube, una realidad: Auronplay, ElRubius y otros dan el salto definitivo a Twitch. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20210904/7698530/exodo-youtube-twitch-auronplay-elrubius-salto-contenido-suscriptores-pmv.html>
- Pattier, D. (2021a). Science on Youtube: Successful Edutubers. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review*, 10(1), 1–15. <https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v10.2696>
- Pattier, D. (2021b). Referentes educativos durante la pandemia de la COVID-19: El éxito de los edutubers. *PUBLICACIONES*, 51(3), 533–563. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.18080>
- Pérez Torres, V., Pastor Ruiz, Y. y Abarrou Ben Boubaker, S. (2018). Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26(55), 61–70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>

- Rivera, D., Ugalde, C., González-Cabrera, C. y Carrión, G. (2016). Uso que profesores y estudiantes ecuatorianos dan a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Espacios*, 37(Nº 33), 2.
- Shelton, C., Curcio, R. y Schroeder, S. (2020). Instagramming their Hearts Out: Teacher Influencers on Instagram. In D. Schmidt-Crawford (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1486–1492).
- Smith, J., Guimond, F. A., Bergeron, J., St-Amand, J., Fitzpatrick, C. y Gagnon, M. (2021). Changes in students' achievement motivation in the context of the COVID-19 pandemic: A function of extraversion/introversion? *Education Sciences*, 11(1), 1–8. <https://doi.org/10.3390/educsci11010030>
- Srinivasacharlu, A. (2020). Using Youtube in Colleges of Education. *Shanlax International Journal of Education*, 8(2), 21–24. <https://doi.org/10.34293/education.v8i2.1736>
- Thomas, M. S. C., & Rogers, C. (2020). Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis. *Prospects*, 49(1–2), 87–90. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09468-z>
- Yan, S. (2021). COVID-19 and technology use by teenagers: A case study. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(1), 185–193. <https://doi.org/10.1002/hbe2.236>
- Zhao, Z. (2021). Analysis on the douyin (Tiktok) Mania Phenomenon Based on Recommendation Algorithms. *E3S Web of Conferences*, 235. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202123503029>
- Zhu, S., Yang, H. H., MacLeod, J., Yu, L. y Wu, D. (2019). Investigating Teenage Students' Information Literacy in China: A Social Cognitive Theory Perspective. *Asia-Pacific Education Researcher*, 28(3), 251–263. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00433-9>

Tutoriales en video y transmisiones de juegos en vivo: oportunidades para crear estrategias de aprendizaje informal

Ruth S. Contreras Espinosa³

Jose Luis Eguia Gomez⁴

Introducción

El considerable aumento de prácticas realizadas por los jóvenes en relación con la creación de video tutoriales para videojuegos, conocidos como let's plays (LP) y transmisiones de juegos en vivo han despertado el interés de la academia en los últimos años (Gutierrez y Beavis, 2010; Walker, 2014; Taylor, 2016; Consalvo y Phelps, 2019; Scully-Blaker et al., 2017).

Los LP son un híbrido entre videojuego y video en donde se documenta un juego mientras este se completa. Por su parte, el desarrollo de transmisiones en vivo se refiere a un conjunto de transmisiones que contienen comentarios, críticas y sátiras realizadas por un jugador. Hasta ahora, estos habían recibido poca atención en el contexto educativo (Burwell y Miller, 2016) y su estudio se centraba principalmente en el desafío que provocan a la ley de derechos de autor (Robinson, 2018; Hagen, 2018; Taylor, 2015). Los videos generados, ya sean superficiales, informativos o provocativos, ayudan a crear el registro histórico de un medio en más de un sentido y, al proporcionar críticas, cumplen con un propósito similar al de las reseñas de libros (Mejia, 2013). Estos videos son obras que alteran la creación original dando lugar a un nuevo mensaje (Taylor, 2015) y de esta forma los jóvenes juegan con un significado que reinterpretan y reimaginan, dando como resultado la creación de un nuevo medio, influyente para otros adolescentes. Porque son los

³ Docente investigadora, Departamento de Comunicación, Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña, ruth.contreras@uvic.cat

⁴ Docente investigador, Departamento de Ingeniería de Proyectos y de la Construcción, Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de Barcelona, eguia@ege.upc.edu

pares, compañeros y amigos que tienen una edad cercana al creador de videos quienes consumen estos nuevos contenidos.

Previamente se han realizado otros estudios que describen los videojuegos como espacios idóneos para el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el fomento de habilidades de colaboración (Gee, 2003; Steinkuehler, 2008; Contreras Espinosa, Eguía y Solano, 2011) y también se ha descrito cómo aprenden a jugar a videojuegos (Scolari y Contreras-Espinosa, 2019).

Sus resultados han demostrado que el videojuego es un medio para el ocio, que además fomenta el aprendizaje y desempeña un papel importante en la producción de contenidos entre los jóvenes. Los adolescentes crean, producen y comparten cada vez mas contenidos mediáticos a través de Internet y las redes sociales (Buckingham, 2008) y participan en comunidades de aprendizaje en torno a los videojuegos (Steinkuehler, 2008). Estas actividades dan como resultado una alfabetización transmedia (Scolari, 2018) como una práctica significativa y que destaca por su capacidad de mezclar de manera significativa el contenido de los medios, como actividad central dentro de las prácticas de los jóvenes, en constante evolución y utilizada fuera de las instituciones formales (Jenkins et al., 2006). Podrían considerarse como sus principales retos la capacidad de experimentar con el entorno para resolver problemas, la capacidad para mezclar el contenido de los medios, la capacidad para evaluar la confiabilidad y credibilidad de diferentes fuentes de información o la capacidad para respetar múltiples perspectivas y comprender o seguir diferentes normas.

El aprendizaje logrado en estas prácticas es intencional pero no estructurado y la adquisición de estas nuevas habilidades en entornos informales esta influenciada por factores contextuales, desde la disponibilidad de recursos apropiados, hasta la disposición y motivación para aprender y la capacidad emocional de asumir nuevas capacidades en medio de lo que podría ser un desafío estresante (Marsick y Watkins, 2001). Así, la investigación sobre el aprendizaje informal se ha expandido para incluir entornos colaborativos digitales y la forma en que los adolescentes utilizan las redes sociales en el aprendizaje (Sefton-Green, 2013). “Los entornos informales de aprendizaje están adquiriendo cada vez más importancia, ya que desempeñan un papel clave en la educación moderna (...) Los jóvenes son independientes, enseñan y forman comunidades culturales a medida que se sumergen en las redes sociales fuera de las aulas” (Black, Castro y Lin, 2015, p. 2).

La creación de LP y transmisiones de juegos en vivo por parte de los jóvenes requiere de competencias técnicas, discursivas y evaluativas, además de una visión crítica de las ideologías y de los valores subyacentes en un producto como el videojuego, así como de la capacidad de entender

la forma en la que se deben transformar los mensajes para crear narrativas contrarias y puntos de vista alternativos (Burwell y Miller, 2016). Stedman (2012) destaca además que en estos casos los jóvenes podrían demostrar ciertas competencias utilizando sus habilidades y herramientas técnicas. Profundizar en las actividades desarrolladas por los jóvenes podría ayudarnos a reconocer las estrategias de aprendizaje informal que destacan en sus prácticas de producción y el aprendizaje informal que puede encontrarse detrás de la producción de LP y transmisiones de juego.

Este capítulo muestra una parte de una investigación centrada en mostrar las estrategias y prácticas de aprendizaje informal que utilizan los jóvenes españoles a través de medios digitales. El análisis forma parte de los resultados del proyecto «Transalfabetismos. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes». Mediante investigación etnográfica fue posible profundizar en dos cuestiones:

- 1) ¿Qué contenidos mediáticos producen los adolescentes y cómo los crean?
- 2) ¿Qué estrategias de aprendizaje informal destacan entre las prácticas de producción?

En este apartado, nos centramos específicamente en describir aquellos contenidos y estrategias de aprendizaje informal que desarrollan los jóvenes en relación con la creación de LP y las transmisiones de juegos en vivo. Es necesario aclarar que la investigación no pretende mostrar una representatividad porque su carácter es eminentemente cualitativo.

Métodos utilizados

El enfoque metodológico utilizado en el proyecto «Transalfabetismos» parte de una perspectiva mixta de métodos cualitativos y cuantitativos. Se utilizó la etnografía a corto plazo, basada en un método que realiza un acercamiento en periodos de tiempo más cortos que en la etnografía tradicional (Pink y Morgan, 2013). De esta forma las actividades podían seguirse en semanas o meses en sus diferentes fases. Se utilizan los datos reunidos en cuestionarios, talleres, entrevistas y diarios mediáticos, creados por adolescentes, que ofrecen diferentes perspectivas. Principalmente se observan datos cualitativos, y la triangulación de estos métodos permite un análisis que refleja de forma más clara las prácticas y muestra las motivaciones de los participantes como centro del análisis. Al recurrir a múltiples fuentes se espera proporcionar relatos vívidos por parte de los

participantes. Las prácticas mediáticas con videojuegos no son mayoritarias en los resultados de la investigación, pero sí son significativas, por ello es pertinente describirlas y profundizar en ellas.

El trabajo de campo se ha realizado durante 2017. Una vez seleccionadas las escuelas, se realizaron un total de 237 cuestionarios a jóvenes con edades entre los 12 y 16 años. La distribución por sexo es de 52,7 % (N = 125) hombres y 46,8 % (N = 111) mujeres. Un 0,4 % no respondió a los cuestionarios. Los estudiantes provenían de escuelas de educación secundaria de cinco comunidades autónomas de España: Cataluña (N = 56), Valencia (N = 44), Galicia (N = 40), Madrid (N = 48) y Andalucía (N = 49). Dos centros de cada comunidad autónoma participaron en el estudio. Los criterios considerados para la selección de los centros fueron: centro público, concertado o privado; rural o urbano, diversidad cultural y étnica o homogeneidad en la composición demográfica. Cada comunidad seleccionó los criterios más relevantes por su contexto. Los participantes se encontraban matriculados en alguno de los cursos que corresponden al primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Los jóvenes completaron el cuestionario, cuyo principal objetivo era recoger las opiniones de los adolescentes, el tiempo empleado en el uso de medios digitales, así como sus gustos y preferencias en relación con las redes sociales y los videojuegos. Además de los cuestionarios, se realizaron 20 talleres, dos en cada uno de los centros participantes. Los talleres se dividieron en dos grupos temáticos según las preferencias de los adolescentes. Los grupos fueron: videojuegos y cultura participativa. Los talleres permitieron investigar las prácticas realizadas por los adolescentes y sus estrategias de aprendizaje informal a través de su participación en los medios. Mediante los talleres, se detectaron estudiantes interesados en crear y consumir contenidos relacionados con los videojuegos. Posteriormente para las entrevistas se seleccionaron un total de 18 adolescentes interesados en este ámbito: 5 mujeres (27,78 %) y 13 hombres (72,22 %). Se seleccionaron aquellos jóvenes que mostraron ser más activos en los talleres o con mayor potencial para la obtención de datos relativos a la investigación. El objetivo era profundizar en sus prácticas, con especial hincapié en sus habilidades creativas y las estrategias de aprendizaje informal que utilizan.

Los jóvenes recibieron además un diario mediático como actividad opcional que utilizaron durante una semana. Se reunieron un total de 48 diarios procedentes de las comunidades de Andalucía (15), Cataluña (17) y Madrid (16). Para el análisis de los datos, se procedió a transcribir los resultados, codificar la información y analizar las prácticas y competencias informales de los adolescentes. Se utilizó para ello NVivo 11 Pro for teams. A lo largo del estudio, el equipo respetó la privacidad y el anonimato de todos los participantes de acuerdo con las normas europeas de protección de

datos, por ello los nombres fueron modificados. Un comité de ética aprobó los protocolos de seguridad de datos.

Constantemente conectados

De las respuestas obtenidas en el cuestionario se hace una breve descripción, lo que permite delimitar el siguiente apartado dedicado a describir la producción de los jóvenes. Los cuestionarios confirmaron que los jóvenes son una generación que vive constantemente conectada. El 97,9 % de ellos afirmaron tener un dispositivo móvil; un 99,6 % de ellos, televisión en casa; el 91,6 %, ordenador y el 96,2 %, cuenta con acceso a wifi. Los móviles son los dispositivos más utilizados, con un 95,8 % de usuarios. Sin embargo, también utilizan otros dispositivos como consolas de videojuegos y consolas portátiles.

La gran mayoría de ellos afirma utilizar las redes sociales todos los días. El destacado papel de las redes sociales se confirma a través de respuestas a las preguntas abiertas de los cuestionarios donde se mencionan constantemente las palabras *Internet* o *redes sociales*. Las redes sociales preferidas son WhatsApp (231 usuarios), YouTube (222) e Instagram (193). Menos utilizadas son algunas plataformas como Facebook (88) y Twitter (74).

Teniendo en cuenta variables como el área geográfica o la edad, no se presentan diferencias significativas, salvo en el caso del consumo de videojuegos. El género masculino predomina a la hora de jugar con videojuegos y, en consecuencia, en la creación de contenidos. Esta disparidad se presenta incluso en la industria española de desarrollo de videojuegos, que consiguió en 2018 una plantilla de 6.337 empleados y solo el 16,5 % de estos profesionales son féminas (DEV, 2018). A pesar de que los jóvenes son usuarios habituales, las actividades llevadas a cabo se realizan durante su tiempo libre, fuera del aula. Los participantes señalaron haber utilizado algunas redes sociales con sus profesores para crear contenido específico para la clase. Según estos, la presencia de los medios en el aula se limita a la creación de artículos para blogs o de cuestionarios. Mencionan, además, que en la escuela se habla constantemente de la seguridad en línea a través de charlas destinadas a los cuidados y precauciones que deben tomarse en Internet.

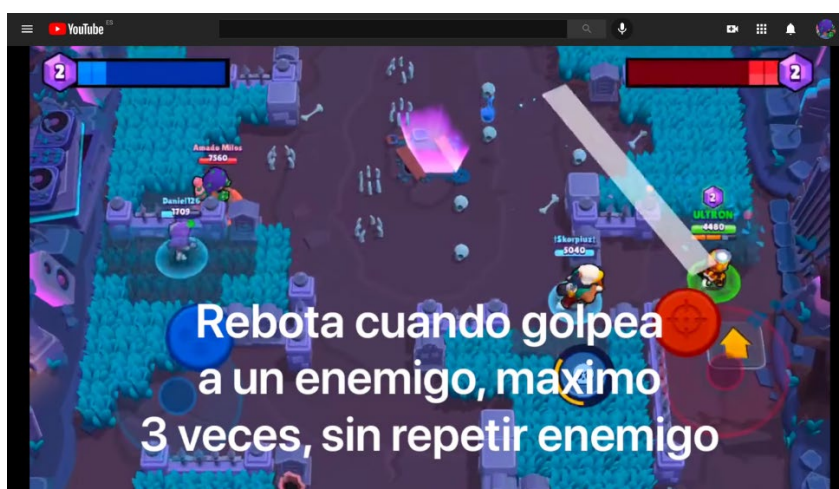
LP y transmisiones de juego en vivo producidos por los adolescentes

Los adolescentes españoles producen diferentes contenidos mediáticos. En relación con los videojuegos, han creado canales propios en YouTube y Twitch, además de redes sociales para relacionarse, compartir experiencias y difundir su trabajo. Generalmente disponen de grupos en Whatsapp o Telegram para discutir con amigos el trabajo desarrollado.

La producción de videos es la actividad mayoritaria entre los jóvenes interesados en los videojuegos, y se trata en general de crear videos donde de manera espontánea, los adolescentes ejercen de comentaristas. Los jóvenes producen LP y en estos tutoriales lo planifican cuidadosamente todo, empezando por seleccionar un juego y creando un guion antes de realizar las grabaciones que colgarán en YouTube. Posteriormente graban diferentes partidas hasta que consiguen una que cumpla con sus estándares de calidad, utilizando *software* que ofrece la posibilidad de grabar lo que ocurre en la pantalla durante la partida e incluso su cara. En esta grabación se incluye una presentación que resume el juego que se va a mostrar y se ofrece un pequeño avance de lo que va a pasar en el video.

Mientras juegan comparten consejos útiles ya sea mediante la voz o con texto (Imagen 1). Al finalizar la partida realizan una conclusión y resumen lo que harán en el siguiente video. El siguiente paso es editar el video eliminando los errores cometidos durante la grabación. Añaden una portada con efectos y seleccionan música o sonidos cuando es necesario incorporarlos. Cuando llega el momento de renderizar el video pueden tardar horas en este proceso, dependerá del ordenador y *software* de que dispongan. Cuando acaba este proceso publican el video y lo difunden en sus redes sociales.

Imagen 1. LP de Ahmed donde muestra cómo jugar a Brawl Stars



Ahmed, por ejemplo, jugador de 14 años de Cataluña, documenta videojuegos de acción y comenta: «El contenido es importante y ayuda a determinar tu éxito». Los youtubers a los que admira se dedican principalmente a crear LP. Explica que normalmente tarda una media de dos horas en editar un video, y cada día se preocupa más por el resultado. Busca que su contenido sea cada vez mas profesional: «Lo que hago con mis videos es hacer una introducción con letras animadas. Tardo unas dos horas en ello. El último puede que un poco más, y para hacerlo especial lo edité muchísimo y creo que quedó muy bien, pero para ello tuve que trabajar dos días».

Este joven además sabe reconocer cómo deben utilizarse los derechos de autor en un video: «La música que uso... debe ser sobre todo... sin *copyright* porque si no te eliminan el video. También puede pasar que YouTube te pone un mensaje que indica que estás usando fragmentos o música con *copyright*. Hay un canal que se llama “Música sin copyright” y ahí hay mucho para usar. Pero debes de ir con cuidado porque, si otra persona ha subido antes que tú un video con esa música y ha dicho que es de él, la plataforma detecta ese fragmento y el propietario es el primero que ha subido el video». En cuanto a la difusión del contenido en redes sociales, Ahmed decidió abrir su canal en YouTube cuando sus amigos valoraron su trabajo y le animaron a hacerlo.

Por su parte Carlos, de 14 años, de Valencia, explica: «Tengo más de 300 seguidores y yo hago videos cuando me apetece. Depende del tiempo que tenga. Los videos suelen ser de cinco minutos, esto es lo recomendable para no perder la atención del público». Carlos presta atención a todos los detalles y comentarios que su público le hace en su canal: «Los comentarios que me suelen hacer son “es un buen video”, “me suscribo”, “sigue así”, “me gusta lo que haces pero...”. Debo atender a todos los comentarios para mantenerlos contentos... e interactúo con ellos». Los entrevistados mantienen una rutina estricta y son conscientes de la necesidad de una estrategia para conseguir fidelizar a sus seguidores. En estos casos, es posible observar que el reconocimiento y la valoración exterior son importantes para motivarles y ayudarles a promover los contenidos que han generado.

Algunos jóvenes suelen llamar a los LP «gameplays», sin embargo, este concepto no está bien utilizado. Los *gameplays* son videos que publica una empresa, a modo de tráiler, meses antes del lanzamiento de un juego para mostrar la jugabilidad del mismo. Pero debido a que es un término que se ha extendido entre los aficionados que producen videos sobre videojuegos, se utiliza como un sinónimo. En ninguno de estos casos se mencionó tener patrocinadores o contar con sistemas de afiliados por sus actividades. Sin embargo, los jóvenes tienen conocimientos sobre cómo

monetizar su contenido en YouTube, y destacan que no es fácil conseguir 1.000 suscriptores y 4.000 horas de reproducción para empezar a ganar dinero.

En cuanto a las transmisiones de juegos en vivo, si bien la transmisión en sitios como Twitch, YouTube⁵ o Discord está ganando rápidamente popularidad, las actividades desarrolladas por los jóvenes españoles en este sentido son minoritarias y están centradas en Twitch, pero merecen un examen detenido porque crean oportunidades para comprender las estrategias informales utilizadas. El proceso en este caso se inicia difundiendo la transmisión en redes sociales. Para estas transmisiones, los jóvenes seleccionan un videojuego. No crean un guion específico, pero sí practican previamente el juego y planifican las jugadas antes de empezar a jugar. Con ello se aseguran que los trucos y las jugadas en vivo sean perfectos o cumplan con sus estándares de calidad. Una vez que se inicia la sesión en vivo, realizan una presentación donde resumen el juego que se va a mostrar, ofrecen un avance de lo que harán durante la partida y comentan partidas anteriores. Mientras juegan, responden a los comentarios emitidos por los espectadores en el chat, que giran en torno a eventos específicos del juego, recomiendan juegos o destacan trucos para avanzar en el videojuego (Imagen 2). El jugador agradece los comentarios del público, da la bienvenida a nuevos espectadores y explica la misión que realizará. El objetivo principal es hacer sentir al espectador parte de la partida. Al finalizar la partida, se despiden, realizan una breve conclusión, presentan lo que harán en el siguiente directo y recomiendan el canal de otro jugador que en ese momento inicie partida.

Imagen 2. Transmisión en vivo en Twitch de Álex jugando a Minecraft



⁵ Youtube Gaming. <https://www.youtube.com/GAMING>

Los entrevistados dicen mantener una rutina, tanto para la publicación en redes sociales como para crear la base de lo que dirán en vivo. Destacan que deben planear una estrategia para diferenciarse de otros *streamers* y conseguir fidelizar a los seguidores: «Respondo a todos los comentarios que me hacen en el chat, pregunten lo que pregunten». Dice Álex, de 14 años: «Miro otros canales en Twitch para tener ideas y aprender de lo que dicen o cómo juegan. Hacer las jugadas en vivo te obliga a prepararte, no solo las jugadas, sino lo que comentas a los seguidores. Incluso he aprendido francés e inglés para soltar frases en el canal». Como en el caso de los LP, el reconocimiento y la valoración exterior son importantes para motivarles y ayudarles a promover contenidos. Los seguidores y las donaciones son la clave de su motivación. Dani, jugador de 14 años de Cataluña, explica: «La mayoría que empieza transmisiones en vivo lo hacen porque admiran a Figuras como Auronplay o Ibai, que tienen millones de seguidores». Y destaca: «He llegado a reunir a más de 200 seguidores y busco donaciones. Donar dinero es una de las actividades más divertidas de Twitch pero hay que ir con cuidado, porque si te equivocas no puedes cancelar transferencias y pedir la devolución a PayPal».

En este grupo se han detectado jóvenes que conocen a fondo la industria de los deportes electrónicos (esports), ya que están en contacto con profesionales que forman parte de la misma. Con 14 años, Rafael, de Madrid, asegura jugar a *Fortnite* y *League of Legends* desde hace un par de años y menciona que llegar a este nivel es complicado porque hay que dedicar muchas horas. Por su parte, Salomón, de 14 años y también de Cataluña, explica que hace transmisiones en vivo gracias a ver a jugadores profesionales como David Belda. Destaca que esta no es una actividad sencilla ya que es necesario ser muy hábil y crítico no solo para hacer partidas: se deben dominar además las estadísticas para mejorar la audiencia y *software* como Streamlabs⁶ para gestionar las transmisiones, donaciones, etc.

En ninguno de los casos se mencionó tener patrocinadores o sistemas de afiliados por realizar transmisiones en vivo. Sin embargo, los jóvenes tienen conocimientos sobre las formas en la que pueden monetizar su contenido en Twitch y cómo gestionar los sistemas de suscripciones, anuncios, membresías y donaciones (con Paypal y bitcoins), lo que les permitiría en un futuro obtener ingresos.

⁶ Software de streaming en tiempo real que permite administrar chat en directos, elementos en pantalla (alertas) y donaciones. <https://streamlabs.com>

Estrategias de aprendizaje informal que destacan en las practicas de producción

Para responder a nuestra segunda pregunta de investigación, resumimos en la Tabla 1 las prácticas que los jóvenes realizan en la creación de LP y transmisiones de juego en vivo.

Tabla 1. Prácticas realizadas por los jóvenes

Prácticas	LP	Transmisiones
Edición de video		
<i>Streaming</i>		
Dominio de videojuegos		
Discusión en línea		
Evaluación de contenidos		
Uso de derechos de autor		
Selección de títulos		
Creación de significados compartidos y personales		
Producción multimodal		
Creación de narrativas		
Gestión de comentarios, mensajes y expresiones		
Dominio de lenguaje público		
Apropiación de contenidos		
Toma de decisiones críticas		
Estadísticas (audiencia)		
Gestión de suscripciones*		
Gestión de anuncios*		
Gestión de membresías*		
Gestión de donativos*		
Uso de Paypal		
Uso de bitcóins		

Fuente: elaboración propia. *Permiten monetizar

Es posible observar que muchas de las prácticas se repiten en ambos contenidos mediáticos y no todos los adolescentes dedican el mismo tiempo a estas prácticas. Estas prácticas incluso se

mezclan de manera significativa. El aprendizaje es en parte invisible y los jóvenes no tienen conciencia de ello. Por otro lado, el conocimiento resultante es considerado parte de las capacidades de cada persona en lugar de algo que se ha aprendido. Puede decirse que es difícil describir aspectos complejos de las prácticas que realizan.

Con base en la información analizada, se presenta en la Tabla 2, una tipología que nos permite clasificar el aprendizaje informal en su contexto. Los ocho descriptores se presentan junto a ejemplos de práctica, transmisión de conocimiento, estrategia de aprendizaje y competencias informales que son obtenidas por los creadores de contenido. La mayoría de estos aspectos se siguen desarrollando con el paso del tiempo, por lo que preferimos describir esta tipología como abierta y en progreso, y visualizar a los creadores en cada uno de los descriptores como si fueran un punto en una trayectoria de aprendizaje permanente.

Tabla 2. Tipología para clasificar el aprendizaje informal en la creación de LP y transmisiones

Descriptor	Práctica	Transmisión de conocimiento	Estrategia de aprendizaje informal	Competencias
Conciencia y comprensión	Dominio de videojuegos	Expertos	Jugar	En contextos y situaciones, organización propia, tratando de copiar lo que estaba haciendo.
Desempeño de tareas	<i>Streaming</i>	Internet	Aprender haciendo	Velocidad y fluidez, complejidad de tareas y problemas, variedad de habilidades requeridas.
Rendimiento	Uso de Paypal	A través de pares	Evaluar	Comunicación con otras personas, variedad de habilidades requeridas.
Trabajo colaborativo	Evaluación de contenidos	A través de pares	Trabajar en equipo	Trabajo en equipo, con relaciones sociales, planificación conjunta, capacidad para participar y promover el aprendizaje mutuo.
Investigación	Creación de narrativas	A través de pares	Investigar	Investigación básica. Aprender a usar la teoría en una situación práctica.

Toma de decisiones	Gestión de comentarios, mensajes y expresiones (para mantener a los usuarios)	Internet	Evaluar	Toma de decisiones, análisis de problemas, establecimiento de prioridades.
Resolución de problemas	Gestión de donativos	Internet	Investigar	Solución a problemas estratégicos. Investigación basada en la práctica.
Desarrollo personal	Discusión en línea	Expertos en Internet	Observar	Autoevaluación, autogestión, manejo de tareas. Aprendizaje distribuido.

Fuente: elaboración propia.

Las estrategias de aprendizaje informal utilizadas por los jóvenes son:

-Jugar: el jugador adquiere habilidades durante el juego.

-Aprender haciendo: poner en práctica un conjunto de actividades relacionadas con la habilidad que se desea adquirir. Las actividades realizadas involucran procesos de ensayo y error que le ayudan a perfeccionar la habilidad.

-Evaluar: capacidad que se adquiere cuando se desea perfeccionar una habilidad al examinar el trabajo propio o el de otros y cuando se es evaluado.

-Observar: oportunidad de observar a los más experimentados durante periodos prolongados de tiempo.

-Investigar: reunir información concreta y valiosa, y evaluarla antes de usarla.

La descripción de las tres primeras estrategias se basa en la taxonomía de Scolari y Contreras-Espinosa (2019). Posteriormente añadimos las estrategias «observar», «investigar» y «trabajar en equipo» por estar relacionadas directamente con la producción de LP y las transmisiones en vivo.

En el caso de los LP y las transmisiones en vivo. «Jugar», permite además a los jugadores aprender del público cuando reciben consejos mediante el chat. No solo aprenden cuando practican con el videojuego. «Aprender haciendo» les ayuda en el juego (superar retos, avanzar en los niveles, modificar personajes, etc.) pero además aprenden mientras crean contenidos (edición de video, uso de complementos para donaciones, etc.). En este punto añadimos que cualquier actividad de aprendizaje que ayuda a obtener resultados propios sin recibir ninguna instrucción y que se realiza

al ritmo de cada persona forma parte de «aprender haciendo». En el caso de «evaluar», los jóvenes aprenden a gestionar contenidos y comentarios, tanto escribiendo en el chat como de forma oral, de manera coherente e incluso utilizando otros idiomas (francés o inglés). «Observar» da la oportunidad de ver cómo otros realizan actividades, pero además, da oportunidad de consultar al experto por medio del chat. «Investigar» consiste en reunir información como parte importante del conocimiento que encuentran en Internet (el primer lugar donde buscan), aprenden a seleccionar la información más adecuada a sus necesidades. Instruir de manera individualizada ayuda a relacionar las necesidades individuales del aprendizaje con partes específicas de material instructivo.

Con la creación de guiones y narrativas, estos contenidos ayudan a los jóvenes a entender los videojuegos como artefactos culturales y a describir sus ideologías con observaciones relacionadas con la estética o la interpelación de otros jugadores (Apperley y Beavis, 2013). Sirven además como punto focal para investigar las cambiantes relaciones de poder entre usuarios de medios y productores. Los jóvenes utilizan los LP para promocionar juegos y comparar las posiciones de los editores de juegos sobre las actividades de los usuarios, tales como la apropiación, modificación y transmisión en vivo, y consideran las implicaciones de cada uno.

Hoy en día es necesario no solo formarse desde el punto de vista técnico, sino también fomentar un pensamiento crítico para entender un mundo rodeado de medios (Carretero, Vuorikari y Punie, 2017). También son útiles para indagar en la ética de la apropiación y en conceptos relacionados con la propiedad intelectual y los derechos del usuario temas que cada vez son más importantes para las aulas. Incluso se requiere mostrar una visión crítica y audaz de los valores subyacentes en el videojuego comentado, entendiendo la forma en la que se deben crear narrativas. Si se utilizaran en las aulas, este tipo de prácticas dejarían claro a los jóvenes que sus prácticas culturales cotidianas no están desconectadas de los problemas reales (Burwell y Miller, 2016). No olvidemos que aplican el conocimiento crítico que se requiere para producir y circular contenidos apropiados de juegos en las redes en un momento en que las conceptualizaciones de los derechos de autor, el uso justo y la propiedad intelectual en estos medios están en procesos de cambio.

En cuanto a las transmisiones en vivo, los jóvenes obtienen competencias técnicas, discursivas y evaluativas, superiores. Banks (2015, p. 3) menciona que esta “dinámica de abajo hacia arriba y de igual a igual entre aficionados”, requiere “de habilidades artesanales y diversos conocimientos”. Responder en vivo a comentarios emitidos por los espectadores obliga a que los jóvenes

interactúen con su público, y esta comunicación se compara con el discurso que se podría tener con la multitud de un estadio, cuando pierde el poder de conversar (Hamilton, Garretson y Kerne, 2014). Johnson y Woodcock (2017) señalan que la transmisión en vivo empuja a los jugadores a construir una audiencia, a entender que no todos pueden tener éxito con esas prácticas. Sin embargo, los jóvenes continúan creyendo en que el trabajo duro siempre será recompensado, y esta es su principal motivación. A través de combinar comentarios orales con la jugabilidad, los jóvenes revelan formas complejas, multimodales y situadas en que se crea un nuevo significado de los juegos. Inician conversaciones en las que los participantes comparten interpretaciones de juegos y reflexionan sobre la naturaleza de la interpretación en sí activando una mezcla de alfabetizaciones como mencionan Scolari (2018) y Jenkins, et al. (2006). Las prácticas asociadas (discusión en línea, creación de significados compartidos y personales, producción multimodal, apropiación y toma de decisiones críticas, conocimientos para monetizar contenidos) proporcionan modelos útiles que pueden ser utilizados en entornos formales de aprendizaje.

Consalvo y Phelps (2019) mencionan que algunos desarrolladores experimentados en transmisiones en vivo sitúan el promedio de espectadores únicos por transmisión en 10 personas. Dada la baja cantidad de espectadores que se puede alcanzar, así como la cantidad de horas que se deben invertir es de suponer que la mayoría de los jóvenes prefieran realizar LP en comparación con la creación de transmisiones en vivo. Sin embargo, las bajas cifras parecen no desanimar a los jóvenes. Las cifras de espectadores con las que cuentan no son altas y la comunidad que rodea el juego es difícil de medir, pero las transmisiones representan un reto que parece que quieren asumir.

En cuanto a la monetización, en Twitch es mucho más sencillo empezar a ganar dinero que en YouTube. Y los jóvenes lo saben. Sin embargo, se requiere disciplina al subir contenido, lo que lleva a tener una audiencia fiel y a monetizar.

Conclusiones

Los videos LP y las transmisiones en vivo son un medio a través de los cuales los jóvenes comparten intereses y adquieren estrategias informales de aprendizaje. Los LP permiten a los adolescentes aprender diversos procesos de producción de un video junto a cuestiones técnicas y les permiten obtener diversas competencias como describimos en la tipología para clasificar el aprendizaje informal en la creación de LPs y transmisiones. Como limitaciones, la elaboración de un estudio que incluye diversos contextos ha generado problemas colaterales a pesar de contar con una misma metodología para todo el proyecto. A pesar de que estos datos solo se relacionan con

esta muestra y no se pueden extrapolar, ayudan a explicar datos de otros estudios (Scolari y Contreras-Espinosa, 2019). Las etnografías centradas en las prácticas de creación, los análisis sobre el papel que desempeñan los jóvenes productores en la actual industria del videojuego y la investigación sobre el potencial de estos medios como estrategias informales de aprendizaje pueden impulsar a aumentar la investigación relacionada con este tipo de prácticas. Como trabajo futuro, nos planteamos ampliar la descripción de las actividades con la intención de llegar a desarrollar una tipología más amplia que pueda ayudar en la educación. Las actividades nos trazan un camino útil que sin embargo debe ampliarse y probarse con más situaciones y procesos. Este tipo de análisis deberá confrontar, además, otras situaciones para verificar o ampliar el análisis. Finalmente, el trabajo futuro en esta área debería incluir una etnografía digital que permita analizar en profundidad cada uno de los canales creados por los jóvenes.

Referencias

- Apperley, T. y Beavis, C. (2013). «A model for critical games literacy». *E-Learning and Digital Media*, 10(1), pp. 1-12.
- Banks, J. (2015). *Co-creating Videogames*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Black, J., Castro, J. y Lin, C. (2015). Youth practices in digital arts and new media: Learning in Formal and Informal Settings. New York: Palgrave.
<https://doi.org/10.1057/9781137475176>
- Burwell, C. y Miller, T. (2016). «Let's Play: Exploring Literacy Practices in an Emerging Videogame Paratext». *E-Learning and Digital Media*, Vol. 13(3-4), pp. 109-125.
- Carretero, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/2pGtGII>
- Consalvo, M. y Phelps, A. (2019). «Performing Game Development Live on Twitch». En: Proceedings of the Hawaii International Conference on System Sciences. Kona (Hawái), 2017, pp. 2438-2447.
- Contreras Espinosa, R. S., Eguia Gómez, J. L. y Solano, L. (2011). Videojuegos como un entorno de aprendizaje. El caso de «Monturiol el joc». *Icono14*, 9(2), pp. 249-261.
<https://doi.org/10.7195/ri14.v9i2.35>
- DEV (Asociación Española de Empresas Productoras y Desarrolladores de Videojuegos y Software de Entretenimiento). (2018): Libro Blanco del Desarrollo Español de Videojuegos. Madrid: DEV.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. Nueva York: Palgrave.
- Gutierrez, A. y Beavis, C. (2010) «Experts on the Field': Redefining literacy boundaries». En: Alvermann, D. (ed.) *Adolescents' Online Literacies: Connecting Classrooms, Digital Media and Popular Culture*. Nueva York: Peter Lang, pp. 145-162.
- Hagen, D. (2018). «Fair Use, Fair Play: Video Game Performances and "Let's Plays" as Transformative Use». *Washington Journal of Law, Technology & Arts*. Vol. 13(3), pp. 246-274.
- Hamilton, W.A., Garretson, O. y Kerne, A. (2014). «Streaming on Twitch». En: *CHI' 14 Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. Nueva York: ACM, pp. 1315-1324.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M., y Robinson, A. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: Comparative Media Studies Programme at the Massachusetts Institute of Technology. Disponible en: <http://www.projectnml.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf>
- Johnson, M. R. y Woodcock, J. (2017). «It's like the gold rush': the lives and careers of professional video game streamers on Twitch.tv». *Information, Communication & Society*, pp. 1–16, oct.

- Marsick, V. J. y Watkins, K. (2001). Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, pp. 25-35. <https://doi.org/10.1002/ace.5>
- Mejia S. (2013). «Fair Play: Copyright Issues and Fair Use in YouTube ‘Let’s Plays’ and Videogame Livestreams. Social Science Research Network.
- Pink, S. y Morgan, J. (2013). Short-term ethnography: Intense routes to knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), pp. 351-361.
- Robinson, N. (2018). From Arcades to Online: Updating Copyright to Accommodate Video Game Streaming. *North Carolina Journal of Law & Technology*, 20(2), pp. 286-329. <http://ncjolt.org/wp-content/uploads/2018/12/RobinsonFinal.pdf>.
- Sefton-Green, J. (2013). Learning at Not-School: A Review of Study, Theory, and Advocacy for Education in Non-Formal Settings. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9351.001.0001>
- Scolari, C. A. (ed.) (2018). Teens, Media and Collaborative cultures. Exploiting ‘Teens’ Transmedia Skills in the Classroom. Barcelona:Ce.Ge.
- Scolari, C. A. y Contreras-Espinosa, R. (2019). How do teens learn to play video games? Informal learning strategies and video game literacy. *Journal of Information Literacy*, 13(1), pp. 45-61.
- Scully-Blaker, R., Begy, J., Consalvo, M. y Ganzon, S. (2017). «Playing along and playing for on Twitch: Livestreaming from tandem play to performance». En: Proceedings of the Hawaii International Conference on System Sciences. Kona (Hawái), 2017, pp. 2026-2035.
- Stedman K. (2012). Remix Literacy and Fan Compositions. *Computers and Composition* 29(2): pp. 107-123.
- Steinkuehler, C. (2008). Massively Multiplayer Online Games as an Educational Technology: An Outline for Research. *Educational Technology*, 48(1), pp. 10-21
- Taylor, I. O. (2015). «Video Games, Fair Use and the Internet: The Plight of the Let’s Play». *Journal of Law, Technology & Policy*, vol. 1, pp. 247-271.
- Taylor, N. (2016). Now you’re playing with audience power: The work of watching games. *Critical Studies in Media Communication*, 33(4), pp. 293-307.
- Walker, A. (2014) Watching Us Play: Postures and Platforms of Live Streaming. *Surveillance & Society*. 12(3), pp. 437-442.

La construcción del entorno de juego en los juegos de realidad alternativa. Aproximación teórica-crítica a los nuevos procesos comunicativos de los jóvenes jugadores

Aldegani Emiliano⁷

Caballero Contreras Jimena Yisel⁸

Introducción

El presente trabajo tiene por objeto el análisis formal de un tipo particular de juegos denominados juegos de realidad alternativa (ARG, por sus siglas en inglés), que se caracterizan por la incorporación de lenguajes, tecnologías y dispositivos de ámbitos variados y se presentan en la actualidad como el punto de intersección entre diferentes estímulos audiovisuales que se articulan en torno la resolución de puzzles o acertijos en el marco del universo transmedia.⁹ Estos juegos tienen relevancia al presentar nuevas dinámicas que sobresalen en la intersección del mundo cotidiano y el mundo digital, donde las generaciones de jugadores jóvenes se encuentran involucrados de manera natural.

Para realizar dicho análisis se propondrá un abordaje mixto que recuperará los aportes de la filosofía y la ludología para la comprensión del sentido cultural del juego y de su estructura formal, así como los aportes de la narratología, la comunicación social y la reflexión sobre la construcción de discurso en el entorno transmedia (Jenkins et al., 2015; Scolari y Establés, 2017; Ryan, 2016). Se advierte que los ARG, en cuanto formas culturales con alto grado de complejidad, requieren ser observados como juegos, con una estructura y desarrollo particular, y a su vez como

⁷ Profesor e investigador en la Universidad Nacional de Mar del Plata y Universidad Nacional de La Plata, Mar del Plata (Argentina), emilianoaldegani@gmail.com

⁸ Profesora en la FCPyS-Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México (México), jimenaysel@gmail.com.mx

⁹ Existe una gran cantidad de juegos de realidad alternativa, se pueden dividir entre «oficiales», los que son elaborados por industrias específicas, como *World without Oil* (2007), *The Black Watchmen* (2015), *Sombra* (2016); y los «no oficiales», creados en redes sociales por aficionados y/o *influencers*.

dispositivos de formación discursiva que se apropian de los canales y medios que ofrece el mundo digital explotados por las nuevas generaciones.

En este sentido, el trabajo busca comprender la estructura formal de los ARG, a partir de la tensión que establecen con las concepciones tradicionales del juego y con perspectivas más actuales. El establecimiento de un enfoque apropiado permitirá observar el rol específico que otorga este tipo de juegos a sus jugadores, la manera en que los jóvenes se apropian de los contenidos propuestos, los elementos simbólicos que incorporan a su *playworld* y la forma en la que se desarrolla la narrativa en el marco de un conjunto tan variado de lenguajes y espacios discursivos (Frasca, 2009).

Ahora bien, una de las dificultades principales que puede advertirse al abordar a los ARG, es que presentan una estructura común creada con diferentes formas de lenguaje audiovisual, pero a su vez difieren mucho en cada propuesta, lo que vuelve algo tentativo y parcial su tratamiento en conjunto. Por tal motivo se partirá de la definición y el esclarecimiento del carácter inmersivo de estos juegos, mencionando los elementos principales que los caracterizan como escenarios simbólicos de interacción. Seguidamente, se analizará el proceso de creación narrativa del ARG, el cual está determinado por jóvenes jugadores. En tercer lugar se abordarán algunos debates tradicionales sobre la estructura formal de los entornos de juego y se señalarán los elementos presentes en los ARG que pueden resultar problemáticos en el momento de pensar los límites que se establecen entre el interior y el exterior del juego.

Para finalizar, como caso testigo, se incorporarán algunas observaciones sobre el juego de realidad alternativa desarrollado por Epic Games para la promoción de la segunda temporada de uno de los videojuegos más populares para niños y jóvenes: *Fortnite* (Epic Games, 2017). En el ejemplo propuesto, pueden observarse algunos de los aspectos principales que caracterizan los ARG, como el uso de diferentes plataformas audiovisuales, la interacción con geolocalizaciones, números de teléfono o mails activos, la creación de espacios virtuales por parte de la comunidad de jugadores para establecer un trabajo cooperativo, el desarrollo de su narrativa a partir de eventos que suceden a lo largo de varios años, la recuperación de las acciones de los jugadores para el desarrollo del juego, entre otras. Con base en dicho caso, el trabajo presentará puntualizaciones finales a modo de conclusión.

El carácter inmersivo de los juegos de realidad alternativa

Definir los juegos de realidad alternativa puede resultar una tarea compleja, tanto para teóricos que estudian el juego como para los mismos jugadores. Existen muchos elementos que pueden hacer que un juego sea considerado un ARG, sin embargo, se coincide en las siguientes características:

- Su mecánica se basa mayormente en el rastreo de pistas.
- El jugador actúa tanto en un mundo simulado como en su mundo cotidiano.
- Se utilizan las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Desde una perspectiva que pone el acento en la comunicación, se pueden definir los ARG de la siguiente manera: «un juego de realidad alternativa es un juego que se enfoca a entregar una narrativa fragmentada, sin plataforma, a base de la experiencia de sus jugadores. Esa narrativa avanza a través de la resolución colaborativa...» (Jerret, Bothma y De Beer, 2017). La narrativa de los ARG se comparte a través diversos medios y plataformas, por lo que se considera una narración transmedia (Bonsignore, 2016; Scolari, 2008), ya que sus posibilidades narrativas no están sujetas a un medio en concreto y dependen en mayor parte de las tecnologías que se encuentren disponibles en el contexto temporal específico en el que se desarrollen.

En efecto, los ARG están compuestos por tres elementos: el componente narrativo, su mecánica de acción del juego y la interacción en comunidad (De Beer y Bothma, 2016; Pisani y Piotet, 2009). Estos elementos logran una ecuación que genera una alta posibilidad de inmersión. Siguiendo a Carlos González «la inmersión es un proceso activo de retiro de la realidad próxima para aceptar normas y valores de un mundo simulado en el que se sumergen» (2010). La captación, en este sentido, del marco simbólico y normativo en el que se introduce el jugador como posibilitador para sus acciones dentro del entorno simulado, es un proceso que acompaña la inmersión (Frasca, 2009; Sicart, 2009a).

Autores como Espen Aarseth señalaban a fines del siglo XX que frente a otros fenómenos como la identificación del espectador con el destino de los personajes, atribuida al cine o la literatura, con el videojuego aparece la noción de *inmersión* que se produce por el carácter ergódico de su narrativa interactiva. Es decir, la necesidad de que el jugador intervenga y realice acciones que permitan avanzar a la narración, más allá de un mero ejercicio de interpretación (Aarseth, 1997).

Esta actuación por parte del jugador supera la hipertextualidad en la medida en que no se reduce a la selección del curso narrativo sino que la misma intervención produce el texto. Siguiendo la

lectura de Antonio Planells “mientras que en el paradigma hipertextual el papel del usuario es exploratorio o selectivo ante una estructura predeterminada, el cibertexto dota al interactor de la capacidad conFigurativa en tanto que le permite generar nuevos textos partiendo de un sistema subyacente” (Planells, 2015, p. 75, 2011, p. 522). Por consecuencia, los juegos son un medio fundamental en la creación de mundos simulados más interactividad, y por ello generan un alto grado de inmersión.

La construcción emergente de la narrativa por parte de los jugadores

La mayoría de los juegos contemporáneos parten de una construcción dual entre la narrativa y la construcción de las reglas del juego (*gameplay*), donde el diseño de ambas delimita las fronteras del entorno del juego a través de la exposición de un campo reglado. Esta suma de creaciones promueve la formación de vivencias narrativas, denominadas así por Ruiz Collantes, refiriéndose en concreto a la recepción de relato y la actividad de juego (Planells, 2011).

En el caso específico de los ARG, se puede observar que la narrativa otorgada es de carácter emergente, lo cual implica ciertas consideraciones que sobrepasan a una concepción básica de diseño de narrativa.

A razón de lo anterior, se puede explicar lo siguiente; el desarrollo y gestión de un ARG comienza con la generación de una dinámica de búsqueda de pistas, para lo cual se plantea que los jugadores descubran el juego a través de un encuentro con uno o más puntos de acceso integrados en contextos del mundo real. Estos puntos de acceso, «agujeros de conejo», llevan a los jugadores a una matriz dinámica de componentes de la historia distribuidos en varios tipos de medios digitales y físicos; el agujero de conejo es desarrollado para poder vincular al jugador con otras pistas. Con este aspecto se hace visible que el pacto de credibilidad que usualmente otorga el jugador al aceptar las reglas de algún juego, en esta mecánica sucede de una forma distinta debido a que de forma común es el jugador el que elige, mientras que en un ARG el juego se expone al jugador y este, al comprender la invitación a seguir descubriendo pistas, se sumerge en él.

La formación del jugador en este sentido se replantea. Más que estar unidos por un pacto en donde el jugador cede su tiempo e interés en el juego, en los juegos de realidad alternativa lo que se observa es la aceptación del jugador de que los elementos del juego intervengan en su mundo cotidiano, lo que coloca a los ARG en un lugar más cercano al jugador que los entornos de juego que proponen un mundo simulado. La situación de espontaneidad de los ARG genera que el jugador no se percate de dicho planteamiento y lo interiorice de forma natural: «encontré una pista,

me interesa conseguir las siguientes»; la libertad de los participantes de entrar a la dinámica del juego, como lo plantea la ludología tradicional, ocurre de esta manera específica en el caso de los ARG.

Para poder comprender la esencia lúdica de esta clase de acción, es necesario adherirse a las nuevas perspectivas sobre el estudio de los juegos, que a diferencia de la aproximación clásica, se sitúa en la distinción y la noción de juego (Bonenfant, 2010); esta perspectiva parte del filósofo Jacques Henriot.

La premisa básica del autor es que “...todo juego implica algún grado de incertidumbre o contingencia. Pero esta contingencia no se halla necesariamente en el objeto del juego, sino que forma parte de la interpretación del juego...” (Henriot, 1989, p. 240); en dicho espacio de incertidumbre es donde se genera la experiencia subjetiva del jugador y donde se identifica como experiencia lúdica el acto de jugar.

Respecto al concepto de libertad, Maude Bonenfant continúa los postulados de Henriot y señala que el juego es un espacio de libertad interpretativa que crea el sentido de una experiencia; en esa libertad que tiene el jugador, existe un sinfín de posibilidades para su acción. Ella denomina virtualidad a la posibilidad en este espacio específico, la cual permite el proceso de apropiación por parte del jugador (Bonenfant, 2010, 2013).

Aunado a lo anterior, la necesidad de compartir la experiencia con otros es una característica intrínseca de los ARG. La generación de las pistas está desarrollada con la intención de imposibilitar su cumplimiento a menos que se trabaje en una suerte de inteligencia colectiva por varias razones. Entre ellas, por un lado, existe la amplitud del espacio del mundo real en que se pueden posicionar las pistas, que va desde lo local hasta lo global; puede resultar difícil dedicar tiempo a viajar de un país a otro en búsqueda de pistas, por lo tanto, es más factible contactar con alguien que tenga las pistas a su alcance. Siguiendo la lectura de Lévy, entiende esta manera de actuar como inteligencia colectiva: “...una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias” (Lévy, 2004, p. 20).

Por otro lado, las habilidades que requieren los acertijos de los ARG llegan a ser bastante complejas, tanto que puede ser necesario el conocimiento de encriptaciones en código e inclusive el manejo de *software* especializado. Esa es otra razón por la que las comunidades suelen invertir

tiempo en búsqueda de personas que tengan estas destrezas y dichas personas, a su vez, están siendo invitadas de forma indirecta a unirse al juego.

Este aspecto es observable naturalmente desde la concepción transmedia de este tipo de juegos. La definición de narrativas transmedia, desde Jenkins hasta Scolari, explica que su composición es dual: por una parte se encuentra la narrativa ficcional elaborada por la industria, en específico, el desarrollador, pero por otra parte (y de igual importancia que la primera) se encuentra la participación de los receptores, o en el caso específico de los ARG, los jugadores.

La narrativa de los ARG está diseñada específicamente para fomentar la resolución grupal de problemas y acertijos, mientras que la narrativa de los juegos tradicionales funciona como un espacio temporal delimitado para generar una simulación que permita al jugador la inmersión. En este sentido, los ARG son una narrativa de naturaleza espontánea que se desarrolla a la par de la interacción entre jugadores (De Beer y Bothma, 2016).

La posibilidad de esa comunión entre jugadores es permitida por las nuevas tecnologías de la comunicación e información, que se han desarrollado desde sus inicios a principios de siglo, al igual que los ARG.¹⁰ Las primeras comunidades virtuales para los ARG se alojaron en blogs y chats; actualmente las redes sociales y las wikis son el lugar idóneo para permitir la interacción entre jugadores, así como la resolución colectiva de problemas y la interpretación de pistas.

La inteligencia colectiva de los jugadores es asimismo una herramienta para los diseñadores de los ARG, que pueden tomar las decisiones que guiarán la narrativa del juego a partir de su desarrollo espontáneo. Este aspecto es primordial para comprender el carácter emergente del juego, que se irá desarrollando conforme avancen los jugadores, no conforme el desarrollador lo desee.

Hasta el momento queda claro que el *gameplay* del ARG está enfocado en la recolección de pistas. Sin embargo, cuando se piensa en la condición de victoria (aspecto indispensable para poder concebir un juego como juego) se puede sugerir que descansa en la delimitación del entorno simbólico del juego. Considerando que al comienzo del ARG, los jugadores tienen una pista, en la cual la delimitación de la siguiente es la suma de su mundo cotidiano más su mundo virtual, esta puede encontrarse en cualquier lugar. El atar cabos y conseguir información va reduciendo las posibilidades y delimitando el campo de acción del juego, lo cual permite al concluir tener una

¹⁰ Los ARG nacieron formalmente en 2001, con el juego *The Beast*, de Microsoft, juego promocional de la película de ciencia ficción *A.I. Artificial Intelligence*, y *Majestic*, de Neil Young, videojuego ganador del premio The Best Original Game del E3 en 2001.

perspectiva del entorno trazado por la narrativa, tal como se fue formando de manera espontánea entre los jugadores y los desarrolladores.

Los límites difusos del entorno ludoficcional

En toda práctica lúdica la diferenciación entre los elementos simbólicos que pertenecen propiamente al entorno de juego y aquellos que pertenecen al entorno concreto en el que se desarrolla presenta límites difusos. A partir de la aproximación de Huizinga al entorno de juego entendido como un «círculo mágico» en el que sus elementos habituales se resignifican (2012), diferentes autores han buscado establecer una caracterización de este concepto que comprenda su particularidad como marco simbólico-práctico, explorando y delimitando sus vínculos semánticos con marcos más amplios.

Lo lúdico y lo serio son para el autor esferas que se superponen y yuxtaponen de diferentes maneras, al ser el juego una función creadora de la cultura que se manifiesta en toda la producción simbólica e institucional. Sin embargo, el autor advierte que existen determinados lineamientos formales del juego que permiten distinguirlo de otras prácticas e instituciones. Estos lineamientos pueden identificarse con: la libertad de los participantes de incorporarse a las prácticas lúdicas, el carácter auto-contenido del juego que exceptúa determinadas normas y convenciones durante un período de tiempo y en un espacio determinado, la posibilidad de revertir sus procedimientos e incluso de repetirse una vez que ha finalizado, entre otras.¹¹ (Huizinga, 1972, pp. 24-27).

En efecto, el entorno de juego constituye un espacio de excepción en la lógica de asociación de los elementos respecto de sus usos y significados. Estos, al incorporarse en la esfera del círculo mágico, quedan dentro de una lógica de «como sí», aspecto que vinculará lo lúdico a otras esferas de la cultura como la festividad, el ritual sacro, los procedimientos judiciales, etc.

En el pensamiento de Caillois se encuentra una comprensión de lo lúdico que sigue de cerca la caracterización formal realizada por Huizinga. El autor propone como un aspecto formal esencial del entorno de juego el establecimiento de una frontera espacial y temporal que permita distinguir lo que se encuentra dentro y fuera del él. En sus palabras:

¹¹Cabe señalar que para el caso específico de los ARG, la última característica de posibilidad de repetición de acciones dentro del juego no es aplicable debido a que la lógica de estos juegos, así como su narrativa, se va generando conforme a las acciones espontáneas de los jugadores.

El juego es esencialmente una actividad separada, cuidadosamente aislada del resto de la existencia y realizada por lo general dentro de límites precisos de tiempo y de lugar. Hay un espacio de juego; según los casos, la rayuela, el tablero de ajedrez o el tablero de damas, el estadio, la pista, la liza, el ring, la escena, la arena, etc. Nada de lo que ocurre en el exterior de la frontera ideal se toma en cuenta. Salir del recinto por error, por accidente o por necesidad a veces descalifica, a veces da lugar a una penalización. (Caillois, 2014, p. 37)

En consecuencia, el sistema de bonificaciones y penalizaciones del juego siempre encuentra una trasgresión de los límites convenidos en cualquier intromisión por parte de lo que se ha dejado fuera del espacio de juego (Sicart, 2009b). Esta comprensión del límite formal, ya sea espacial o temporal, entre el entorno de juego y el entorno mayor en el que participa, será recuperada por autores posteriores, en los que se advierte un grado mayor de permeabilidad en torno a esta demarcación.

Un abordaje relevante se encuentra en la propuesta de autores como Xavier Ruiz Collantes (2013). Para él el microcosmos que conforma el entorno de juego nunca se manifiesta como una esfera completamente cerrada, en la medida en que su marco normativo se apoya en condiciones y limitaciones físicas o fisiológicas que no son parte de las reglas, pero que funcionan como un soporte para ellas. El entorno de juego delimita un campo de acción, que se demarca de un entorno más amplio en el que el juego se produce.

De manera que el entorno ludoficcional que se abre a los jugadores define diferentes elementos en el interior de un marco coherente de relaciones. Estos elementos serán los existentes en el interior del entorno: los participantes, los roles asumidos por ellos, sus acciones, y la demarcación del campo de juego.

Sin embargo, aquello que se delimita para sí como campo de juego está atravesado continuamente por el exterior, no solo por la intromisión de elementos que infringen su delimitación sino también por aquellos aspectos que forman el *campo no reglado*, y que constituyen las condiciones mismas que el entorno físico y sociocultural imponen al entorno de juego. Estas condiciones, en particular las socioculturales, son señaladas por Planells al observar que en los mundos ludoficcionales el sentido asociado a sus existentes está siempre en diálogo con campos semánticos más amplios (Planells, 2015). O también por autores como Miguel Sicart al analizar la interacción entre el sistema de valores que establece un juego y la comprensión axiológica de los elementos que evoca desde una perspectiva moral (2009a; 2009b).

Es interesante, en relación con esto último, señalar que no existe en la mayoría de los ARG un esquema de bonificaciones y penalizaciones elaborado. Al igual que en las aventuras gráficas, las bonificaciones o las condiciones de victoria se relacionan con el avance en las etapas del juego, quedando siempre abierta la posibilidad de no resolver un desafío, o no lograr asociar un grupo de elementos, y que se detenga la progresión narrativa.

Reflexionar sobre el modo en el que los juegos de realidad alternativa construyen y demarcan su entorno simbólico respecto de la vida habitual, o el campo no reglado, comporta una serie de dificultades adicionales derivada de la dispersión formal que presentan:

- a) En primer lugar, se debe considerar el marco del ecosistema transmedia y los campos discursivos de los que sus potenciales jugadores participan, pues las pistas están inscritas en registros y formatos propios del contexto simbólico en el que aparecen, y no se explicita ningún marco normativo que los diferencie de su entorno (De Beer y Bothma, 2016).
- b) En segundo lugar, esta delimitación del campo espacial o temporal en el que aparecen los elementos de un ARG no parece excluir ningún registro más allá de las limitaciones físicas o socioculturales que puedan condicionar su desarrollo.

En gran medida, al tratarse de propuestas lúdicas que no explicitan su marco normativo ni se demarcan de la vida corriente, la tarea que se propone a los jugadores consiste en identificar los elementos que conforman el mundo ludoficcional y deducir la lógica de asociación entre estos elementos que permiten avanzar en el desarrollo del juego. Por consiguiente, solo al finalizar un ARG y al comprender su estructura aparece un mundo ludoficcional con características formales asimilables a las definiciones tradicionales de juego. Incluso la creación de la comunidad de participantes forma parte de un proceso dinámico de incorporación a lo largo de su desarrollo.

A su vez, desde una perspectiva temática, los ARG no establecen siempre un tema o registro claro que estructure y organice sus etapas. Su apertura a marcos simbólicos exteriores es mayor que en los juegos tradicionales, pues es en esos marcos externos donde potencialmente se encuentran los elementos formales del ARG. Sin embargo, al igual que en otros juegos, estos elementos son resignificados por los jugadores al advertir que son un indicio o una pista, la construcción de un orden y de una sistematización de elementos *a priori* dispersos u ocultos que se encuentran desconectados antes de ser asociados al ARG.

El uso promocional de los ARG en *Fortnite*

Fortnite es un videojuego desarrollado por Epic Games en 2017 que presenta dos modos de juego: *Salvar el mundo* (*shooter* cooperativo de supervivencia) y *Battle Royale* (*Royale free to play*). La franquicia de *Fortnite* ha destacado por su gran impacto, que lo ha llevado a ser el videojuego gratuito con más ingresos (1.800 millones de dólares tan solo en 2019), y tiene como público principal a niños, adolescentes y adultos jóvenes.¹² (El último registro de Epic Games señala que en 2020 había 350 millones de cuentas registradas en el juego). Si bien este videojuego comenzó como un *Battle Royale* con una mecánica de juego simple, su sello diferenciador ha sido el contacto con los videojugadores en tiempo real por medio de los eventos de cambio de temporada y cinemáticas específicas en días festivos, así como por ser el primer videojuego en transmitir en vivo un concierto virtual (Marshmello, en 2019).

Estas características de acercamiento a los jugadores dieron pie a la generación de un ARG para junio de 2018. El ARG de *Fortnite* correspondiente al fin de la temporada cuatro e inicio de la cinco. Una cronología aproximada del desarrollo del ARG podría reconstruirse del siguiente modo:

- Un mensaje invitaba a los jugadores a estar puntuales el 30 de junio para presenciar un evento único, el lanzamiento de un cohete que fragmentaría del mapa del juego.
- Tras el lanzamiento, cierto número de jugadores notó la presencia de algunos audios, los cuales al someterlos a la prueba de espectrograma dieron como resultado imágenes de calaveras y un código binario que resultaron en coordenadas. Cuando los jugadores del *Battle Royale* llegaban a ese sitio encontraban ítems especiales y las grietas ocasionadas por el cohete. La coordenada más relevante fue la de un restaurante llamado Durr Burger, donde la mascota del local había desaparecido en una grieta.
- El 6 de julio de 2018 una cuenta de Twitter compartía con el público general que se había encontrado la hamburguesa gigante del juego en un desierto de California (EE. UU.). Varios jugadores fueron al sitio, en el cual encontraron a agentes y a una patrulla real que hacían alusión al videojuego. Los agentes montaron una mesa con diversos artículos y entregaban tarjetas de identificación a las personas que se acercaban; las tarjetas incluían un número telefónico.
- Los jugadores hicieron deducciones. Trataron de descifrar el mensaje oculto y la placa de la patrulla. Los medios que utilizaron para comunicarse fueron wikis, redes sociales y sitios

¹² La clasificación de este juego es para personas de más de 13 años de edad por su bajo nivel de violencia explícita; el juego cuenta con una alta popularidad en menores de edad pero el grueso de los jugadores se halla entre los 18 y los 25 años.

webs para fans como Reddit. El mensaje oculto se encontraba en el número telefónico de los agentes. Al llamar consiguieron otro espectrograma y nuevos códigos numéricos.

- El 9 de julio de 2018 aparecieron gigantografías de llamas, alusivas al personaje Piñata Loot Llama del videojuego, en diversos lugares de Europa (Londres, Alemania, Polonia y Francia). El código descubierto ubicaba la localización de las llamas.

- El 24 de julio de 2018 un cubo misterioso apareció dentro del videojuego, los jugadores trataron de descifrar patrones de comportamiento en sus movimientos. La aparición de este cubo ha llevado a varios sucesos en las siguientes temporadas.

- El 27 de septiembre de 2018 se lanzó el tráiler de la temporada seis, donde se revelaba la localización actual del cubo.

- El 13 de octubre de 2019 el mapa del juego fue devorado visualmente por un agujero negro sin explicación previa. Este evento tuvo una duración de más de 24 horas y rompió records de visualización: superó los 1,7 millones de espectadores. Los jugadores y medios de comunicación buscaron teorías que explicaran la posible falla del juego.

- El 15 de octubre de 2019 el juego reapareció anunciando el capítulo 2, con una isla diferente, personajes y *skins* nuevos.

- En días consecutivos, un grupo de jugadores analizó las grabaciones del agujero negro y detectó mensajes encriptados en código numérico. Una vez resuelto, se detectó un mensaje que hacía referencia a un «afuera» del *loop* (bucle).

- El 16 de febrero de 2020, se encontraron objetos de oro en distintos puntos de la isla del *Battle Royale*. Ese mismo día, algunos jugadores encontraron en las calles carteles con el logotipo de *Fortnite* en color dorado, los cuales incluían números telefónicos.

- Días después, fans de todo el mundo comentaron las localizaciones de los carteles en ciudades como San Francisco, París, Sao Pablo, Chicago, Melbourne y Barcelona, entre otras. Comunicaron los mensajes recibidos al llamar a los números telefónicos, que hacían alusión a agentes de alguna operación secreta.

- Las cuentas oficiales del juego añadieron un logo con el decorado dorado. Dentro de los canales de Discord para este juego, se añadió un *bot* llamado «The Agency». Los jugadores comenzaron a relacionar las pistas con un posible vínculo con la franquicia James Bond.

- El 13 de junio de 2020 las cuentas oficiales anunciaron que un plan secreto sería revelado en dos días y un día después se anunció la hora exacta para que se pudiera presenciar el evento en tiempo real dentro del juego o vía *streaming*.

- El 15 de junio de 2020 comenzó el *Doomsday event*, evento hacia la transición del capítulo 2 de la segunda temporada del juego. Consistió en diversas visualizaciones donde destacó la aparición del personaje Jonesy hablando por teléfono sobre la tormenta que se había desatado anteriormente en el juego y el loop (referencia al mensaje del agujero negro). Posteriormente se mostró un nuevo mapa.
- En días consecutivos, los jugadores, por medio de Twitter, Discord y Reddit conjuntaron las imágenes capturadas del evento para descubrir el misterio.

Imagen 1. Hamburguesa de Durr Burger en el desierto de California



Fuente: Moises Valderas, en: www.esports.eldesmarque.com (7 de julio de 2018)

Dentro de los eventos ocurridos desde 2018 hasta la fecha, aún no se cuenta con la resolución total del juego, sin embargo, a lo largo de estos años se ha observado el comportamiento de los jugadores, del que destaca su coordinación. Los jugadores que descubrieron los sonidos desde el primer evento (el lanzamiento del cohete) compartieron los resultados del espectrograma en grupos de fans, donde varios jugadores comenzaron a unirse a la búsqueda de pistas del ARG. Posteriormente, las personas que tuvieron la oportunidad de ir a la ubicación de Durr Burger en California, compartieron fotografías y narraciones de lo que lograban apreciar en la escena, con la finalidad de que otros jugadores se enteraran y ayudaran a comprender los mensajes ocultos.

La máxima expresión sobre la inteligencia colectiva y la comunidad virtual de jugadores de este caso se puede apreciar en la wiki con más de 14.000 miembros, *Game Detectives Wiki*,¹³ un espacio especializado en archivar, difundir y compartir información sobre todos los ARG activos e inactivos, con la finalidad de preparar al mayor número de jugadores posible para que ayuden a descifrar las pistas de los juegos. En esta wiki se encuentran algunas de las pistas descubiertas, los espectrogramas cifrados, fotografías, capturas de pantalla del juego e inclusive videos de todos los sucesos vinculados al ARG de *Fortnite*.

En este sentido, la información tiene una función específica en la narrativa sobre espionaje y termina por asimilar el rol del jugador dentro del ARG propuesto al rol de un detective o agente que busca resolver el puzle para obtener información sensible.

Observaciones finales

A partir del recorrido propuesto, pueden señalarse algunas características sobre la especificidad de los entornos de juego de los ARG, tanto como escenario simbólico como en relación con su potencial para albergar nuevas formas de discursos significativos. Estas pueden ser enumeradas del siguiente modo:

a) Puede percibirse la relevancia de prácticas sociales de entretenimiento para generar escenarios ludoficcionales en los que sus participantes posean un rol activo y donde se generen *vivencias narrativas* compartidas que permitan tomar una distancia reflexiva respecto del imaginario y las prácticas sociales habituales. Los entornos de juego abren una gran variedad de posibilidades a partir de la asunción de un nuevo rol en una trama ficcional y ello posee un enorme potencial para generar una perspectiva reflexiva respecto de los roles que se asumen en la esfera social. En este sentido, los ARG muestran la posibilidad no solo de incorporar a los jugadores jóvenes en una nueva trama de acciones y objetivos sino también de formar comunidades cooperativas espontáneas que comparten estrategias e informaciones con una finalidad común, lo que puede verse reforzado por la capacidad de los ARG para añadir al entorno de juego localizaciones reales y elementos de la vida cotidiana de los jugadores.

¹³ https://wiki.gamedetectives.net/index.php?title=Main_Page

b) La mayoría de los juegos de realidad alternativa se caracterizan por presentar una narrativa emergente que sigue de cerca el avance de los jugadores. La narrativa se genera a medida que estos interactúan los jugadores. Esto implica un refuerzo de la información y la posibilidad de crear inyecciones de motivación dependiendo de los receptores, lo que amplifica las posibilidades de inmersión del juego. Muchas de las propuestas más relevantes se han desarrollado como campañas de *marketing*, como es el caso del ARG de *Fortnite*, pero también existen propuestas de implementación con fines didácticos o puramente lúdicos (López et al., 2017; McGonigal, 2011).

c) En relación con su estructura formal, los ARG no parecen adecuarse a las definiciones tradicionales de juego, sin embargo el desarrollo emergente al que apunta su diseño termina por identificar la demarcación del espacio simbólico y de su dimensión normativa o mecánica con las condiciones de victoria y de finalización. Es cierto que el espacio simbólico en el que se desenvuelven tiende a una dispersión notable en diferentes formatos y medios audiovisuales, y carece en casi todos los casos de una plataforma propia. Sin embargo, el mecanismo y la estrategia dominantes que proponen los ARG consisten en la asociación de elementos y en el establecimiento de relaciones causales entre eventos que podrían parecer desconectados.

Ciertamente, los ARG conservan el carácter propuesto por Huizinga en relación con su potencial para generar orden, y para simplificar y perfeccionar aquello que por naturaleza es complejo. En este caso, el flujo continuo de información en el universo transmedia, los medios de comunicación y las diferentes fuentes de información con las que los participantes interactúan. La misma creación de comunidades cooperativas espontáneas fundan un orden en torno a un objetivo común. Identificar los existentes del juego, sus significados y la forma en la que se relacionan en el interior del entorno propuesto constituye en el caso de los ARG la condición de victoria, antes que el marco simbólico y normativo dado como condición de inicio en otro tipo de juego.

d) Por último, puede observarse un mayor potencial en las concepciones teóricas que ponen el eje en la experiencia lúdica y en su función cultural, para la comprensión de este tipo de juegos que se caracterizan por el dinamismo, la dispersión y el aumento constante de sus márgenes.

Referencias

- Aarseth E. J. (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. The John Hopkins University Press. Baltimore.
- Bonenfant, M. (2010). «Le jeu comme producteur culturel: distinction entre la notion et la fonction de jeu». *Ethnologes*. 1 (32). 51-69.
- Bonenfant, M. (2013). «La conception de la “distance” de Jacques Henriot: un espace virtuel de jeu». *Sciences du jeu*. 1.
- Bonsignore, E., Hansen, D., Kraus, K., Visconti, A. y Fraistat, A. (2016). «Roles People Play: Key Roles Designed to Promote Participation and Learning in Alternate Reality Games». *Proceedings of the 2016 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play - CHI PLAY* 16. 78-90. <https://doi.org/10.1145/2967934.2968108>
- Caillois, R. (2014). *Les jeux et les hommes*. Gallimard. Paris.
- De Beer, K. y Bothma, T. (2016). «Alternate reality games (ARG) as innovative digital information sources». *Library Hi Tech*. 34(3). 433-453. <https://doi.org/10.1108/LHT-02-2016-0018>
- Frasca, G. (2009). «Juego, videojuego y creación de sentido». *Comunicación*. 7(1). 37-44.
- González, C. (2010). «Inmersión en mundos simulados: definición, factores que lo provocan y un posible modelo de inmersión desde una perspectiva psicológica». *Investigaciones Fenomenológicas*. (2). 311–320. <https://doi.org/10.5944/rif.2.2010.5590>
- Henriot, J. (1969) *Le jeu*, Presses universitaires de France, Paris.
- Henriot, J. (1989) *Sous couleur de jouer: la métaphore ludique*, José Corti, Paris.
- Huizinga J. (1972). *Homo ludens*. Alianza. Madrid.
- Jerret, A, Bothma, T. y De Beer, K. (2017). «Exercising Library and Information Literacies Through Alternate Reality Gaming». *Aslib Journal of Information Management*. 2 (69). 230-254. <https://doi.org/10.1108/AJIM-11-2016-0185>.
- Jenkins, H. (2015). *Fans, bloggers y videojuegos: La cultura de la colaboración*. Paidós. Barcelona.
- Jenkins, H., Ford, S., Green, J., Aparici, R., (2015). *Cultura transmedia: La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa. Barcelona.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. BVS http://www.fergut.com/pdfs/inteligencia_colectiva.pdf
- López, D., Archila, A., Suárez, S., Hernández, B., Pérez, E. y Osorno, S. (2017). «Bases para el desarrollo de un Juego de Realidad Alternativa educativo». *Revista Sapientia*. 9 (9). 24-31. http://www.uniajc.edu.co/documentos/investigacion/sapientia/Sapientia_Ed_17.pdf
- McGonigal, J. (2011). *¿Por qué los videojuegos pueden mejorar tu vida y cambiar el mundo?* Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.
- Philippette, T. (2014). «Gamification: Rethinking ‘Playing the Game’ with Jacques Henriot». En: Fuchs M., Fizek, S., Ruffino, P. *Rethinking Gamification*. (187-200), Meson_Press.

- Pisani, F. y Piotet, D. (2009). *La alquimia de las multitudes: cómo la web está cambiando el mundo*. Paidós. Barcelona.
- Planells, A. (2011). «El videojuego como marco expresivo. Estética, reglas y mundos de referencia». *Análisis*. 42. 65-78.
- Planells, A. (2015). *Videojuegos y mundos de ficción. De «Super Mario» a «Portal»*. Cátedra. Madrid.
- Ruiz, X. (2013). «Juegos y videojuegos. Formas de vivencias narrativas». En: Scolari, C. (editor). *Homo videoludens 2.0. De Pacman a la gamificación*. (20-50). Col·lecció Transmedia XXI. Barcelona.
- Ryan, M. (2016). «Transmedia narratology and transmedia storytelling». *Transmedia Narratives*, 18. 1-10. <https://doi.org/10.7238/a.v0i18.3049>
- Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones*. Gedisa. Barcelona.
- Scolari, C. A. (ed.) (2013). *Homo videoludens 2.0. De Pacman a la gamificación*. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Scolari, C. A. y Establés, M.-J. (2017). «El Ministerio Transmedia: Expansiones narrativas y culturas participativas». *Palabra Clave - Revista de Comunicación*. 20(4). 1008-1041. <https://doi.org/10.5294/pacla.2017.20.4.7>
- Sicart, M. (2009a). «Mundos y sistemas: entendiendo el diseño de la *gameplay* ética». *Comunicación*. 7(1). 45-61.
- Sicart, M. (2009b). *The Ethics of Computer Games*. The MIT Press. Cambridge.

La Frikiplaza como espacio de convergencia transcultural: la socialización en redes sociales de los jóvenes de la Ciudad de México

José Ángel Garfías Frías¹⁴

Clara Cisneros Hernández¹⁵

Introducción

El presente análisis describe a las redes sociales como una herramienta útil en la divulgación e incentivación de espacios de uso público en la Ciudad de México, que; han permitido la vinculación de afinidades sociales e identitarias en paralelo a procesos de recreación y consumo provenientes de transacciones comerciales del país con industrias creativas y culturales del mercado externo. En concreto, el caso de estudio se circunscribe en la introspección al espacio urbano público, reconocido como la Frikiplaza, una plaza comercial especializada que, desde hace más de quince años está posicionada como un lugar de activaciones mercantiles abierto al público general, y que se ha consolidado como un área potencial para que los jóvenes mexicanos se reúnan a compartir intereses y aficiones múltiples, que dan cabida a la edificación de valores identitarios y rituales que los consumidores adecúan a su vida cotidiana.

De la misma forma, con la llegada de la pandemia provocada por la enfermedad infecciosa Covid-19, y tras el cierre y su consecutiva apertura posterior de los recintos públicos, la Frikiplaza ha dado prioridad al mantenimiento de nichos de consumo, identidades y procesos culturales a partir de la gestión de diversas activaciones en redes sociales, por lo que la presente propuesta se encamina también a un análisis de la integración del espacio físico en un entorno virtual. En este sentido, se

¹⁴ Doctor, profesor a tiempo completo, en el Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México (México).
angelgarfias@politicas.unam.mx

¹⁵ Maestra, profesora de asignatura «A», en el Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México (México).
clara.cisneros@politicas.unam.mx

propone un estudio cualitativo y socio-hermenéutico de 2019 a 2020, focalizado en las redes digitales del espacio desde la dimensión transcultural y de socialización de los jóvenes de la Ciudad de México, en el que se revisarán los patrones activos dentro de las dinámicas de confluencia posicionadas con el público meta.

En este preámbulo, las redes sociales del recinto mediante el uso de publicidad y modelos de marketing, han permitido la ampliación de sistemas simbólicos instituidos como modelos de compra-venta, a partir de sectores como los videojuegos, la animación, el cómic, y las industrias musicales, cinematográficas y televisivas, entre otras, que proporcionan diversos trayectos de oferta-demanda comercial en la invitación al uso del recinto para la articulación recíproca de influencia de grupos sociales, por lo que la investigación otorgará una aproximación a los formatos de publicitación y dinámicas de interacción en las redes virtuales ampliadas por el espacio.

En un primer momento, el análisis aportará un breve recorrido a los sistemas simbólicos a divulgación del espacio urbano y virtual que concibe la Frikiplaza, para después comentar desarrollo de las dinámicas publicitarias dispuestas en las redes sociales del recinto que funcionan para incentivar la cohesión social y cultural en los perfiles de consumo. En esta prospectiva, también se dará delimitación a un complejo de mercadotecnia social que el espacio desarrolla para promover una fidelidad entre usuarios y público concurrente, delimitados a partir de formas y formatos simbólicos que en el aspecto identitario y sociocultural permiten dar paso a un proceso de transculturación (Ortiz, 1991), donde los grupos sociales adaptan conocimientos, rituales y esquemas de interacción de una cultura ajena a la propia en un desarrollo transitorio, en el que una cultura incorpora creativamente elementos de otra con la que tiene aproximación. Por ello, el motor principal de la indagación se sustentará en el complejo mercadológico y social que envuelve la Frikiplaza, donde se favorece un intercambio de remanentes simbólicos multiculturales.

La industria creativa posicionada en la Frikiplaza

Antes de dar una revisión al caso de estudio, es importante esquematizar un acercamiento contextual al tipo de acceso que el sector joven mexicano adquiere a partir del entramado simbólico posicionado por medio de las industrias culturales y creativas, promovidas por el contenido socializado y mercantilizado en el recinto. Es menester comentar que hace más de una década la Frikiplaza comenzó a promover la oferta de productos de la industria creativa internacional, que los jóvenes reconocían por medio de la oferta televisiva mexicana de carácter público, un acceso

que contribuyó al reconocimiento y extensión de bienes y productos relacionados con las licencias de franquicias de cultura popular tanto nacional como internacional.

Otras formas simbólicas de demanda también posicionadas en el espacio proceden de las licencias de contenido distribuidas por la industria del videojuego, el sector filmico y musical, así como productos procedentes del catálogo que ofrece la televisión de pago o plataformas de video internacionales como Netflix, Amazon Prime Video, HBO video, Filmin, Niconico video y Crunchyroll, entre otras. Cabe aclarar que en registros recientes se estimó una población de por lo menos 84,1 millones de usuarios con acceso a internet en México, aproximadamente el 66 % de la población (INEGI, 2021), por lo que las Tecnologías de la Información y la Comunicación también, constituyen parte importante del caldo de cultivo de los entramados presentes en el análisis en curso.

Perfiles de consumo: confluencia social y virtual de la Frikiplaza

Una vez identificados los esquemas de acceso, la presente sección tiene por objeto una revisión dirigida a las prácticas y a la actividad que los jóvenes de la Ciudad de México desarrollan en el recinto, en el que convergen no sólo para consumir, ya que el espacio se presta al desarrollo de una cohesión social detonada a través de sus intereses y aficiones, en los que se visualiza la conformación de grupos de personas que comparten nexos identitarios; es decir, *redes de significaciones entre sí* (Geertz, 1997), y estas agrupaciones en sí mismas, permiten el desarrollo de la conocida como *cultura freak* o cultura *friki*.

Un primer acercamiento al término *friki* es una postulación derivada de la palabra inglesa *freak*, que en un sentido literal describiría una persona u objeto extraño, fuera de la norma cultural de una sociedad. Sin embargo, en la actualidad, la palabra ha tomado gradualmente una resignificación que conlleva a una identificación entre el colectivo de personas que se visualiza y se diferencia por su afición circunscrita a bienes simbólicos provenientes de industrias creativas y culturales tanto occidentales como orientales, por supuesto, entendiendo por bienes simbólicos aquellos objetos que interiorizan interpretaciones y significados sobre una cultura (Thompson, 1995).

Este recinto que emula la organización de una plaza comercial también permite la visualización y construcción de identidad en los jóvenes a partir de la confluencia de sentidos culturales y dinámicas de socialización, por lo que la segmentación de temáticas de publicidad aplicada en redes

sociales siempre ha tenido como público meta a diversas agrupaciones sociales como es el caso de los *gamers* o videojugadores, los *otakus* o aficionados a productos derivados de la cultura japonesa, los *geeks*, personas que centran su interés en la tecnología y los dispositivos digitales, y también los *cosplayers* o sujetos dedicados a la creación y utilización de atuendos para la representación de personajes de narrativas ficcionales, así como fanáticos de la industria musical del bloque asiático que dan cabida a grupos *amateurs* de jóvenes que se reúnen para ensayar réplicas coreográficas de J-POP y K-POP (música popular japonesa y coreana) de las que son seguidores, o bien, coleccionistas de diversos objetos, como las figuras de acción, los cómics o cualquier pluralidad de bienes de consumo provenientes de la industria de contenidos global.

Lipovetsky (1993) en la descripción de la sociedad de consumo sustenta que, «cuando un grupo social adquiere nuevos valores y comportamientos sociales, siempre son vinculados a un estilo y modo de vida impulsado por el consumo de objetos y de las maneras en las que ocurre una recreación de masas» (p. 228), por lo que la aceptación del individuo en grupos sociales es funcional como formato identitario y de legitimación de los placeres y deseos personales. En ese sentido la cultura del consumo promovida por el recinto también ha ayudado a exacerbar las aspiraciones de apropiación y formación de comunidad antes descritas.

En aras de amplificar el objeto de estudio es pertinente la descripción de los sectores consumidores del espacio público y virtual. En concreto la Frikiplaza otorga cabida a la recepción de múltiples perfiles de visitantes, por lo que es adecuado estimar que los consumidores activos son generalmente individuos en un rango de edad aproximado entre 12 y 35 años de edad, por lo que sus dinámicas de consumo radican también en el uso de instalaciones con un formato recreativo y de socialización, no sólo de relaciones de compra-venta. Así, los perfiles de consumo que edifican grupos sociales físicos y virtuales que el espacio adscribe y al que le destina eventos, plataformas y activaciones son en su mayoría adolescentes, jóvenes en el mercado laboral, así como estudiantes en ascenso de una profesionalización y adultos jóvenes estables económicamente. No obstante, es eficaz acotar que “la aspiración al modo de vida consumista, identitario, hedonista y autónomo se encuentra en todos los grupos sociales” (Lipovetsky, 1993, p. 229).

Es necesario aclarar que el marco socio-económico no es una barrera para el acceso de los bienes expuestos en el recinto, ya que existe una oferta y una demanda para un nivel de compromiso autónomo accesible a todos los perfiles adquisitivos entre los que se encuentra la demanda de productos originales, productos antiguos o *vintage* de colección, productos de importación, piratería y mercancía hecha por fans en una resignificación de las obras, por lo que la publicidad dispuesta en las redes sociales para la promoción del espacio abarcará todos estos sectores y perfiles.

La Frikiplaza como una plaza comercial especializada y dispuesta en el centro de la metrópoli ha procurado extender su incidencia con sucursales alternas que tienen presencia en más de 20 estados de la república mexicana. Asimismo, este espacio mantiene como particularidad la gestión de un entorno seguro y cómodo para la constitución de comunidades de acuerdo con gustos, habilidades o intereses de diversa índole, donde los individuos tienen una exposición directa a una amplia diversidad de culturas y bienes sígnicos, por lo que la socialización ofrece a los jóvenes la oportunidad de poder desarrollar un sentido de pertenencia sólido a partir de su relación con entramados de sentidos dispuestos.

Cabe destacar que particularmente se observa un enorme esfuerzo del esquema organizacional del recinto por hacer prevalecer los nexos simbólicos a partir de activaciones virtuales en las redes sociales, destinadas a las comunidades y nichos de consumo concurrentes, y dichas prácticas se han visto exacerbadas como una estrategia particular para mantener un vínculo de afinidad entre los componentes del público meta, ante el confinamiento causado tras la pandemia provocada por la Covid-19. Por ello, la publicidad del recinto mayormente es utilizada como una táctica de validación que vincula a los aficionados con esquemas de consumo direccionados en las redes sociales, con el fin de mantener el posicionamiento del recinto.

La divulgación de la Frikiplaza como espacio de transculturación

Los jóvenes concurrentes tanto del espacio físico como virtual prevalecen como agentes catalizadores de esparcimiento que llevan a cabo la apropiación de sistemas simbólicos en la práctica de consumo y socialización, decantada a través de sus aficiones, que llegarán a un formato de convergencia de culturas, y esta «pluralidad» prospera a través de las activaciones sociodigitales y los eventos que lleva a cabo el recinto, donde se establecen nexos entre los individuos en una apertura a convergencia con otros afines, en que variadas influencias, tanto orientales como occidentales, “se contraponen unas a otras para dar origen a una organización social del sentido” (Gimenez, 2005, p. 68).

La publicidad posicionada en redes sociales funciona como un nexo que llevará al visitante a una recurrencia simbólica en diferentes niveles, por lo que las potenciales asimetrías entre los referentes culturales de los jóvenes consumidores de la cultura friki, se delimitan en torno a la influencia de las industrias de entretenimiento que los individuos en un flujo dinámico resignifican y adoptan

culturalmente, por lo que pueden ser comprendidas además bajo la idea de los frentes culturales (González, 2001), ya que dentro de ese fenómeno se puede considerar que las prácticas de los individuos expuestos al consumo de formas simbólicas derivadas de la industria de contenidos, pueden generar una confrontación en consideración de la cultura propia, donde esta podría ser rechazada, creando un proceso de aculturación.

Giménez (2000) apunta que la identidad requiere una reelaboración subjetiva de los elementos culturales existentes, por lo que, para lograr una construcción social, el individuo precisa llevar a cabo una negociación con el entorno, la otredad y sus entramados simbólicos, en donde realiza una autoafirmación dinámica contrapuesta por actores y situaciones externas. Así, estos recintos dentro de la ciudad permiten la reafirmación de esta identidad social, ya que los estrategias organizacionales edifican áreas específicas para la construcción de activaciones donde se dimensionan prácticas locales de socialización que permiten la ritualización y manifestación de hábitos cotidianos de expresión, estilo de vida y consumo, que en este caso el modelo publicitario dispuesto en sus redes sociales reafirma y legitima constantemente.

De esta forma, las expresiones amplificadas a partir del objeto de estudio permiten la explicación de conceptos como la interculturalidad (Pech, Rizo y Romeu, 2008), entendida como la capacidad de la cultura misma para asimilar o rechazar elementos ajenos a ella. También se puede dimensionar en el recinto la percepción de una hibridación de consumo y resignificación que hoy se proscriben en las prácticas de los grupos sociales confluentes que, implícitamente, permite la implicación de un proceso de apertura hacia la multiculturalidad, definida como la «yuxtaposición de distintas culturas existentes en un mismo espacio físico» (Hidalgo, 2005).

Cabe resaltar que en la descripción del proyecto se ha podido dimensionar el ejercicio del espacio público urbano para vislumbrar simultáneamente la construcción de diversas identidades sociales que la publicidad evoca en un marco virtual para consumirse en un espacio físico. En él, es posible delimitar las condiciones mencionadas, como es el caso de la aculturación, la interculturalidad y la multiculturalidad, y como se describe, el recinto permite que los jóvenes mantengan un acercamiento con diversos contenidos simbólicos a partir de referentes, gustos y aficiones. En este acercamiento, conciben diversas apropiaciones culturales; es decir, vínculos de significación y práctica de costumbres provenientes de sociedades distintas a la propia, y en el intercambio simbólico, una de las posibilidades latentes es que desplacen las formas simbólicas autóctonas, o bien, que ocurra una mezcla o hibridación de simbolismos alóctonos, que serán la antesala a un proceso de transculturación.

El fenómeno de la transculturación se dimensionaba previamente en la historia a partir de luchas hegemónicas para el posicionamiento de una cultura en particular. No obstante, los mecanismos de transculturación situados en la actualidad constriñen «un proceso transitivo donde una cultura incorpora creativamente elementos de otra cultura, en una dinámica triple de aculturación y desculturación, pero también de “neoculturación”» (Aedo, Berrios, Osorio y Ruiz, 2005, p. 128).

La Frikiplaza como espacio público y virtual: dinámicas publicitarias en redes sociales

El espacio físico se extiende para propiciar un vínculo virtual, en donde, mediante redes sociales como Twitter, Facebook e Instagram, los administrativos organizacionales de la Frikiplaza fomentan un *feedback* (capacidad de la institución para mantener la retroalimentación), es decir, una vía de comunicación continua con los jóvenes consumidores, que en su actividad de expresión cotidiana en estas plataformas ayudan a proporcionar analíticas de reacción dentro de temáticas de interés entre las aficiones y productos divulgados por los negociantes de su estructura.

Esta información permite que el recinto disponga programaciones de interés para los consumidores. Gracias a este esquema el equipo organizacional puede obtener respuestas inmediatas para la resolución de las necesidades de cada uno de los grupos sociales confluentes del recinto, lo que da una aproximación a la funcionalidad de una «cultura participativa» (Jenkins, 2008). De esta forma, el «espacio físico colectivo» quebranta límites y se dimensiona como un «espacio público virtual» que se mantiene abastecido a partir de la aplicación publicitaria, que se puede clasificar en ciertas categorías que serán nombradas a continuación:

Tipos de publicidad aplicada en las redes sociales del recinto:

- Publicitación virtual de eventos, concursos o activaciones dirigidas a cada uno de los grupos sociales concurrentes por vía de las principales redes sociales (Twitter, Facebook e Instagram).
- Publicidad instalada en su sitio web, con un blog que recoge noticias de la industria de contenidos para establecer nexos en la divulgación de notas de interés.
- Publicidad que direcciona al usuario hacia uno o varios distribuidores de bienes, productos o comerciantes oficiales anexos a la plaza.

- Publicitación de sus instalaciones para ofertar talleres abiertos a todo el público, por ejemplo, sesiones para la práctica de la ilustración de variados estilos visuales o la enseñanza de niveles básicos en la interpretación de idiomas entre los que han concretado algunos como el mandarín, el japonés y el coreano, que permiten comprender las diferencias culturales entre los diferentes países asiáticos.
- Publicitación de eventos culturales que proporcionan mesas de análisis con expertos en comunicación e industrias creativas.
- Publicidad dirigida a Figuras mediáticas, como actores de doblaje latinoamericanos o bien, la realización de homenajes a autores de la industria de contenidos populares, cantantes, escritores, entre otros.
- Publicitación de concursos destinados a aficionados como los videojugadores, los cosplayers y grupos coreográficos, así como aficionados cantantes de karaoke, entre otros, que logran incentivar la libre competencia, los formatos de cooperación y la recreación.

Desde estos antecedentes se remarca que el objeto de estudio será amplificado a partir de una revisión a las estrategias publicitarias y de mercadotecnia social impulsadas por la Frikiplaza de la Ciudad de México durante los años 2019 y 2020, como estructuras formales y potenciales para divulgar e incentivar relaciones de significación o resignificación. El eje central derivado de la primera delimitación publicitaria será analizar al espacio público desde su extensión en las redes sociales como herramienta primordial para divulgar, incentivar y reforzar procesos culturales, a partir de los referentes de la industria creativa y de contenidos que se posicionan en el recinto. En un balance general, la imagen multicultural y transcultural es amplificada por la publicidad, ya que es el espacio en el que se hace tangible el empalme de elementos culturales para una divulgación de mayor alcance, que toma significación por parte del individuo consumidor. Este panorama prospectivo demuestra que las estrategias publicitarias edifican espacios adecuados para la exploración de nuevos formatos de exhibición y divulgación de variantes culturales.

Enfoque y metodología aplicada

El enfoque de la indagación se concreta en un esquema cuantitativo y cualitativo, categorizado a partir del diseño publicitario de la Frikiplaza de la Ciudad de México, mediante las reacciones e interacciones decantadas de la línea de *marketing* vinculada a los métodos mercadológicos que edifican y mantienen la confluencia, la socialización y el consumo activo entre los grupos sociales

y el público meta concurrente en el espacio. El presente estudio fue realizado en 2019 y 2020. No obstante, plantea extenderse los siguientes años para dar seguimiento al impacto de la publicidad y las resoluciones frente a la pandemia causada por la Covid-19, a fin de dar seguimiento y ampliar las conclusiones sobre las estrategias y vínculos de identidad social que van de la mano de transacciones erigidas en la convergencia de industrias creativas internacionales y relaciones de sentido cultural que el lugar legitima y oferta.

Principales resultados y reflexiones

El diseño publicitario posicionado en las redes sociales por la Frikiplaza se encuentra principalmente enfocado en la segmentación temática y especializada en cada uno de los grupos sociales concurrentes al recinto, los cuales fueron previamente explicitados; su evocación dispone una sinergia *crossmedia* entre su página web y las cuentas en las redes sociales, es decir, los mismos contenidos transitan paralelamente en diversos medios y plataformas de forma subsecuente, con lo que se reafirma y enlaza la información o discurso de interés a divulgar.

El montaje mercadológico ha buscado exaltar relaciones de significación con múltiples industrias creativas y culturales de talla internacional, ya que, desde su referencia, de forma indirecta se busca direccionar al usuario con uno o varios distribuidores de bienes y productos que evocan a esas industrias y que, a su vez, se encuentran anexos a la plaza comercial; asimismo, mediante la estrategia, se plantea reafianzar de forma paralela la identidad de los grupos sociales confluentes.

A partir del seguimiento, con la presente indagación, se logró concretar un análisis cuantitativo y cualitativo, desde el que se consigue categorizar las principales cadenas de información exaltadas mediante el patrón discursivo presente en la publicidad dispuesta por las redes sociales de la Frikiplaza. A continuación, se realizará un breve resumen de los datos obtenidos en el análisis de los años 2019 y 2020, tomando como principal vía la red social Facebook, establecida como el espacio virtual de mayor alcance entre sus variantes, con un registro de audiencia que pasa de 529.138 seguidores en 2019 a 550. 643 al cierre del año 2020, con lo que se observa un 4 % de crecimiento anual del flujo total de usuarios en la plataforma.

Categorías cualificadas y cuantificadas a partir de la red social de mayor confluencia (Facebook)

- 1) Publicidad destinada a una reafirmación de sentido: Es funcional para reafianzar los vínculos e intereses del usuario con industrias creativas internacionales de diferente índole. A partir de su exposición se logran extraer datos duros sobre el interés preciso del público meta.
 - 63 % de la publicidad anual total en 2019.
 - 63,2 % de la publicidad anual total en 2020.
- 2) Publicidad efectiva para reforzar visitas al recinto (activaciones, eventos, mesas de análisis, festejos de días festivos, entre otras): Es una variante necesaria para estimular el compromiso y ampliar el espectro de transacciones mercantiles.
 - 15 % de la publicidad anual total en 2019.
 - 16,1% de la publicidad anual total en 2020. De esta sumatoria, al menos el 52 % de los anuncios del presente rubro fueron enfocados a activaciones virtuales a distancia, con responsabilidad social a partir de la pandemia por Covid-19 y el 48 % fue publicidad para reapertura de actividades en la plaza con medidas sanitarias aplicadas.
- 3) Publicidad coparticipativa entre el recinto y otras marcas: Utilizada para ampliar el espectro de incidencia de vínculos y negociaciones con marcas que son del interés del público meta.
 - 11 % de la publicidad anual total en 2019.
 - 12,2 % de la publicidad anual total en 2020.
- 4) Publicidad que exalta la gratificación al público concurrente: Permite evidenciar premios y gratificaciones a los consumidores frecuentes y fieles a los sistemas simbólicos de las industrias creativas y culturales comercializadas, que se encuentran posicionadas desde el recinto.
 - 6 % de la publicidad anual total en 2019.
 - 4,3 % de la publicidad anual total en 2020.
- 5) Publicitación de tarjeta de cliente frecuente: Estrategia implementada en 2019 para incentivar el flujo de transacciones activas, por el que se otorga gratificación al consumidor.

- 3 % de la publicidad anual total en 2019.
 - 0 % de la publicidad anual total. Se anula la estrategia en 2020 tras la pandemia provocada por la Covid-19 a nivel global.
- 6) Publicitación con relación a la pandemia causada por la Covid-2019: Táctica implementada para comunicar la reapertura del espacio, o bien para permitir la divulgación de información sobre medidas sanitarias.
- 0,5 % de la publicidad anual total en 2019.
 - 1,6 % de la publicidad anual total en 2020.
- 7) Otros: tipo de publicaciones con responsabilidad social y propagación de valores.
- 1,5 % de la publicidad anual total en 2019.
 - 1,6 % de la publicidad anual total en 2020.

El flujo comunicacional revisado nos permite adentrarnos en información más específica puesto que, de la totalidad de seguidores, al menos un 19 y 20 % representan el total fijo de usuarios participativos que interactúan de forma activa con la página. Con estos datos se elaboró un marco promedio de alcance por cada imagen publicitaria:

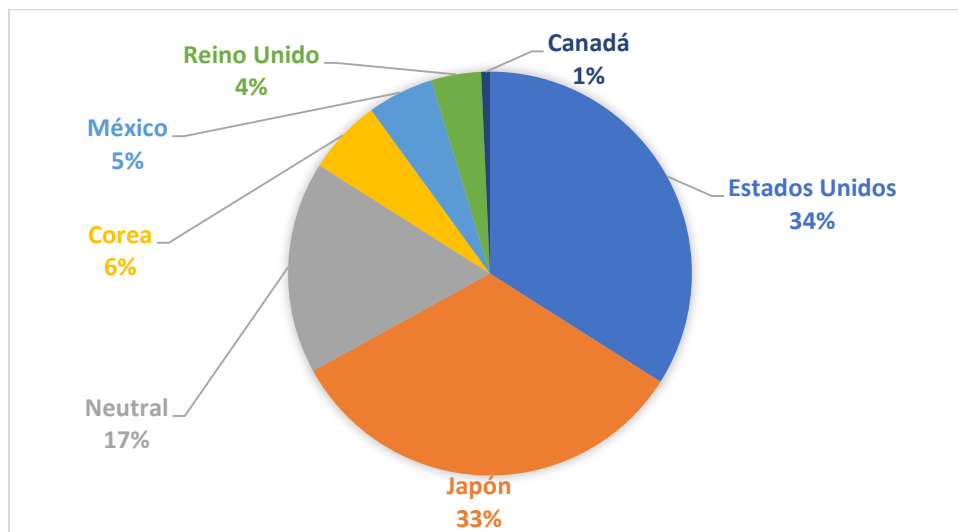
- Reacciones por publicación promedio: de 200 a 250 personas.
- Comentarios e interacciones referentes al contenido simbólico publicitado: de 90 a 100 personas (promedio de personas participantes y activas).
- Promedio de publicidad compartida por publicación: de 60 a 70.

Asimismo, se le dio seguimiento a los referentes simbólicos y culturales refrendados a partir del esquema publicitario dispuesto por las redes sociales. Desde la cualificación se concreta que la mayoría de los referentes simbólicos evocados pertenecen a la industria de contenidos estadounidense y a la industria creativa japonesa, que se postulan como las dos primordiales constructoras de sentido cultural y transcultural evocadas por la plaza, es decir, que los entramados simbólicos desde su referencia son aprovechados para ampliar el espectro de incidencia en el público meta, que mediante la preferencia da paso a que grupos sociales concurrentes adapten y resignifiquen conocimientos de diversas culturas a la suya propia, en un desarrollo transitivo que

engloba múltiples procesos de articulación y apropiación que son el motor de la confianza, la cohesión y la fidelidad que el recinto gesta y ha legitimado paulatinamente.

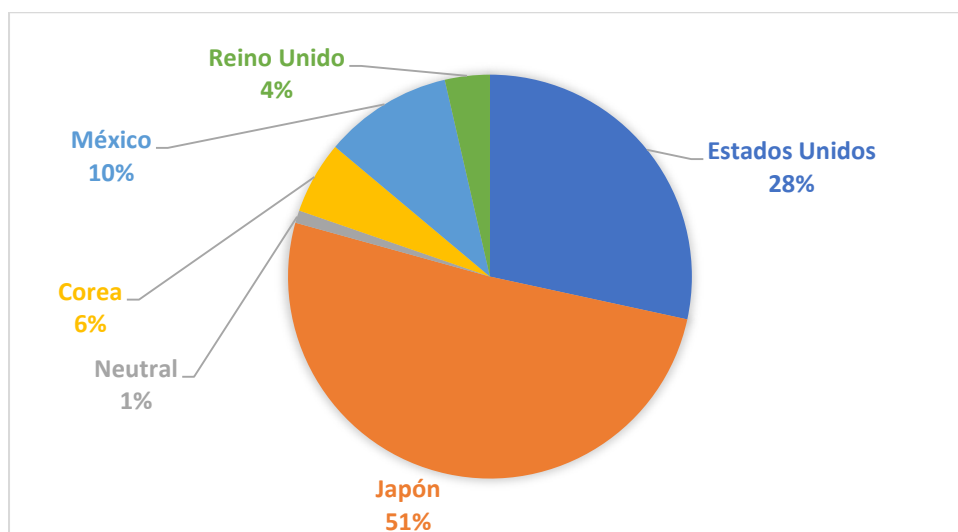
A continuación, se da exposición cuantitativa de los porcentajes prescritos en alusiones simbólico-culturales, rescatados a partir de un alto nivel de interacción convocado por los usuarios, referentes las principales industrias creativas y de contenido con alcance mundial desglosadas y utilizadas en la publicidad del recinto:

Figura 1. Alusiones simbólico-culturales presentes en la publicidad dispuesta en las redes sociales. Muestra extraída de la industria creativa internacional evocada en 2019



Fuente: elaboración propia

Figura 2. Alusiones simbólico-culturales presentes en la publicidad dispuesta en las redes sociales. Muestra extraída de la industria creativa internacional evocada en 2020



Fuente: elaboración propia

En este sentido, las estrategias publicitarias aplicadas a través de las redes sociales del recinto son diseñadas en relación con la industria de contenido de impacto internacional, es decir, desde un complejo dirigido al fan, y que se mantiene con un vínculo directo al trasfondo que se fomenta implícito en la narrativa de estos productos, por el que se adapta e impregna la relación de códigos y símbolos emanados como herramientas útiles en la divulgación y promoción comercial del espacio.

En conclusión, la publicidad virtual y aplicada por el recinto logra crear conciencia de productos y marcas, crea una imagen del espacio como inclusivo de múltiples grupos sociales y, a su vez, proporciona información de productos y comerciantes, persuade y brinda incentivos, activaciones y eventos temáticos para mantener el espacio activo en el imaginario social como formato de reforzamiento en su búsqueda también de que el visitante consuma, cumpliendo así una estrategia sustentable y de ciclo activo.

En un balance general, la actividad organizacional del recinto, a su vez, se amplía y fortalece desde una minería de datos apoyada en el *feedback* de los usuarios confluentes de sus redes sociales, donde de forma cíclica y con relación al tráfico de usuarios, la información retorna y es sistematizada para originar nuevas series de estrategias de *marketing* aunadas a eventos virtuales y dentro del espacio, con el fin de hacer prevalecer un esquema sostenible.

Conclusiones

Podemos delimitar que el espacio público de confluencia edificado mediante la imagen publicitaria puede cohesionar y convocar a grupos sociales que a su vez constituyen perfiles de consumo activo entre los que resaltan principalmente jóvenes en formación, que encuentran en la Frikiplaza y espacios de convergencia similares un reforzamiento de sus sistemas de valores, edificados a partir de sus nexos sociales y de la industria cultural, creativa y de contenidos a su disposición en plataformas de acceso público y privado.

Es pertinente que este tipo de recintos sean estudiados seriamente a partir de esquemas publicitarios y mercadológicos que obtienen su mayor difusión en las redes sociales, donde el «espacio físico colectivo de libre acceso» quebranta límites al establecerse como un «espacio público, virtual e individual», ubicuo, trascendente y de gran alcance. A partir de una mercadotecnia social se produce una transformación en la que la publicidad logra crear conciencia de productos

y de espacios inclusivos para prácticas y grupos sociales, construyendo dialógicamente al visitante por medio de incentivos, eventos temáticos y entretenimiento gratuito, en los que el *feedback* (retroalimentación y comunicación continua vía redes sociales) es la clave para abastecer analíticas de reacción a temáticas de interés del público meta, que son útiles para obtener respuestas inmediatas en la resolución de las necesidades de cada uno de los grupos sociales confluentes.

El trasfondo es claro: los flujos de información a partir de ejes publicitarios y estrategias mercadológicas construyen para el público cautivo una imagen de inclusión y transculturación en la que se da cabida a la inserción de elementos de múltiples culturas, amplificadas por la publicidad como una herramienta imprescindible para consolidar un ciclo activo de consumo físico y virtual, por lo que, en prospectiva, es necesaria la inclusión de estas temáticas en la agenda académica, en búsqueda de una aproximación teórica que confronte formatos de fusión, hibridación y mestizaje de convergencias culturales entre nichos de consumo y grupos sociales.

Como se ha anunciado, el presente estudio plantea únicamente los datos primordiales, que serán engrosados en los años subsecuentes, para dar seguimiento a una indagación sobre lo cultural y la influencia en las redes sociales, en una comparativa y análisis que permita profundizar en los recursos que alimentan el flujo simbólico e identitario, la interacción y las construcciones sociales virtuales y físicas con el pasar del tiempo; el sustento desarrollado se plantea como un acercamiento formal a los fenómenos sociales que envuelven y legitiman el recinto desde sus características esenciales.

Referencias

- Aedo, R., Berrios, M., Osorio, J. y Ruiz, O. (2005). *Espacios de Transculturación Latinoamericanos*. Chile: Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos.
- Aguirre, Á. (1997). *Cultura e identidad cultural*. Barcelona: Bardenas.
- Arens, C. (2008). *Publicidad*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, 35.
- Forbes. (20 de diciembre de 2019). *100 Creativos Mexicanos | La industria creativa genera el 7 % del PIB*. Obtenido de Forbes México: <https://www.forbes.com.mx/los-100-creativos-mexicanos-2019-la-industria-creativa-genera-el-7-del-pib/>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hidalgo Hernández, V. (2005). Cultura, Multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término. *Revista de ciències de l'educació*, 75-85.
- INEGI. (22 de junio de 2021). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/EN-DUTIH_2020.pdf
- Berger, P. L. y Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío, ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (1993). Espacio privado y espacio público de la era posmoderna. *Sociológica, UAM*, 227-240.
- Martín-Barbero, J. (1997). *De los medios a las mediaciones*. México: GG Mass Media.
- Mullins, J., Walker, O. C., Boyd, H. W. y Jamieson, B. (2000). *Marketing*. Reino Unido: Edinburgh Business School.
- Pech, R. R. (2008). *Manual de comunicación intercultural*. México: UACM.
- Thompson, J. B. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: UNAM.
- Zambrana Vega, M. (2012). *Marketing Social: aplicación práctica*.

Redes sociales como apoyo académico para el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato de Ecuador

Lucy Andrade-Vargas¹⁶

Diana Rivera-Rogel¹⁷

Introducción

Asistimos a los tiempos de la “tecnocultura”, donde Robins y Webster (1999) mencionan que se explora el significado social y cultural, por lo tanto, los adolescentes de esta época buscan aprender más de forma simple, acceden a plataformas digitales como YouTube o Instagram en busca de información. Sin embargo, aquí asoma una gran preocupación ¿los adolescentes están preparados para discernir, reflexionar y escoger la información que publican estas plataformas? Por otro lado, cabría saber si es relevante e importante para su aprendizaje.

Según Portilla (2017), el empleo de las TIC en las prácticas educativas se mantenía con un uso limitado, es decir, por debajo de su potencial. Sin embargo, durante el primer año de pandemia su uso se ha intensificado. Incluso el aprendizaje invertido es hoy una metodología recomendada porque permite a los estudiantes revisar el contenido previamente, de modo que emplee el tiempo en las aulas (virtuales) para practicar los contenidos que fueron adquiridos de forma autónoma: recibiría la lección en casa y haría los ejercicios en clase (Li, 2016).

Si bien hay plataformas propias para el aprendizaje tales como Canvas, Moodle, etc. hay otras a las que los alumnos visitan por iniciativa propia: las redes sociales. El alumnado tiende a realizar un uso más personal, mientras que los profesores compatibilizan dicho uso personal con otro más profesional (Posada, 2014; Madrid, 2014).

¹⁶ Vicedecana de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.
ldandrade@utpl.edu.ec

¹⁷ Decana, Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Humanidades, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.
derivera@utpl.edu.ec

Actualmente, estas redes sociales se encuentran estrechamente ligadas a los dispositivos móviles, principalmente al *smartphone*, por la inmediatez y rapidez en la difusión de información. Tomando en cuenta esta realidad, debemos aprovechar la presencia de los estudiantes en las redes para incluirlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr primero una comunicación horizontal y segundo, una educación más entretenida e innovadora.

La educación basada en el control y restricción del uso de estas tecnologías carece de sentido y resulta más efectivo apostar por una educación a largo plazo a través de la cual aprendan a utilizar las TIC de forma responsable y crítica, potenciar los beneficios que generan y empoderarse frente a las posibles amenazas que encuentren con el uso de estas. (Gabarda et al., 2017, p. 263)

Entre los profesionales de la enseñanza, la percepción mayoritaria es que las redes más empleadas por los jóvenes son YouTube, Instagram y WhatsApp, además así lo confirman algunos estudios (Argente et al., 2017). Por otro lado, la penetración de los dispositivos móviles hace que esta participación alcance cada día mayores nichos poblacionales, en enero de 2020 se alcanzaron los 5.200 millones de usuarios de móviles, así como 3.800 millones de usuarios activos en redes sociales (Hootsuite, 2020).

Es decir, las redes sociales en el ámbito educativo podrían fortalecerse, tal como lo indican Cabero et al. (2016, p. 4): “la mayoría de los alumnos acuden a sus clases conectados con las tecnologías portátiles y móviles, pero a menudo el uso –didáctico/curricular de estas es inexistente, e incluso se puede mirar con recelo”. Y es ese acceso a los dispositivos y a las fuentes de consulta e interacción lo que suscita, para el estudiante, una serie de aprendizajes que no siempre están en el marco de la formalidad del currículo (Cabero et al., 2016).

En este sentido, existen diversos estudios que ponen de manifiesto las ventajas y oportunidades del uso de redes sociales en relación con su potencial educativo (Tur et al., 2017), así como con la mejora del rendimiento académico de los estudiantes (González et al., 2016).

Finalmente, es importante mencionar que la eclosión del fenómeno “influencer”, “youtuber”, “gamer” o las plataformas de contenidos audiovisuales bajo demanda, refuerzan un modelo basado en un usuario activo, en un consumidor capaz de producir y participar en el proceso, tanto comunicativo como educativo (Pérez-Escoda y García-Ruiz, 2020).

YouTube e Instagram como apoyo académico y motivadores para el aprendizaje

Sin duda, el uso de las tecnologías en las aulas puede ser una alternativa atractiva para los alumnos frente a metodologías más tradicionales (Gabarda, 2017). Además, de que estas redes permiten la innovación didáctica al convertirse en herramientas que fomentan la participación individual y colectiva del alumnado, al tiempo que favorecen el trabajo colaborativo en el proceso de aprendizaje (Educaweb, 2018), asimismo, el éxito de las redes sociales actuales radica en la participación de los usuarios como protagonistas de la acción (Moreno, 2018).

YouTube como herramienta de aprendizaje

Esta plataforma se ha convertido en la nueva forma de consumir productos audiovisuales, se podría mencionar que asistimos al reemplazo de la televisión para las nuevas generaciones, la tendencia es evidente ya que existen nuevas plataformas de *streaming* como Netflix, HBO, y en el 2020, Disney estrenó su propio servicio de streaming.

Para Márquez y Ardévol (2018, p. 38) YouTube, por su naturaleza audiovisual, favorece la narrativa oral, de ahí que los youtubers “recurren a un lenguaje coloquial, en ocasiones vulgar, soez y ordinario”, con el que logran identificarse con un público, mayoritariamente joven que los sigue.

Esta identificación se logra a través de la conexión emocional e implicación que logra YouTube con su audiencia (Barrio, 2016), estableciendo relaciones de proximidad y fiabilidad. Lo cual se ve favorecido por la estructura de la plataforma que permite comentar, compartir y mostrar su apoyo o rechazo a lo que se publica.

El uso del lenguaje coloquial facilita a YouTube la creación de una identidad propia que le distingue de otras plataformas, al tiempo de establecer y mantener un nexo con la audiencia. Otros estilos utilizan el humor como forma de criticar o simplemente contar algo, que al mismo tiempo se posiciona como estilos de pensamiento.

En el ámbito educativo el aprovechamiento de YouTube puede suponer un escenario para aumentar la participación y expresión de los usuarios (Yarosh, et al., 2016). Incluso, los recursos audiovisuales han modificado las percepciones sobre la innovación curricular, principalmente en las últimas décadas. Algunos estudios, como el de Senís (2019), sostiene que a través de estos medios se han mejorado los procesos de enseñanza y aprendizaje puesto que los estudiantes,

indistintamente del nivel en que se encuentren, poseen una mejor disposición hacia su formación académica cuando se incorporan recursos audiovisuales en las aulas de clases.

La importancia del aprendizaje visual radica en la implementación de herramientas que desarrollen las habilidades del pensamiento. Dichas técnicas de aprendizaje visual (elaboración de gráficas, organización de ideas y de presentar información) enseñan a los estudiantes a clarificar su pensamiento, a procesar, organizar y priorizar nueva información y lo hacen principalmente a través de dispositivos electrónicos como computadoras, tabletas y teléfonos inteligentes, ya que este medio permite a las personas tener más y mejor acceso a la información textual y audiovisual, y ahorrar tiempo y dinero al no tener que trasladarse a lugares específicos de estudio o tener que comprar textos de alto costo (Posligua y Zambrabo, 2020).

Instagram como herramienta de aprendizaje

Instagram es una red social que tiene como característica más importante lo visual, al igual que en otras redes sociales se desenvuelven los *influencers*, en este caso se encuentran los instagramers que son aquellos influenciadores sociales que poseen una amplia comunidad de seguidores y que proporcionan información referente a los intereses en común que comparten con el público que lo sigue.

Según el estudio realizado por Casaló, et al. (2020) para ser un instagramer son factores claves la originalidad percibida y la singularidad de las publicaciones.

Por lo tanto, estamos ante los nuevos líderes de opinión que realizan producciones en formatos de video, fotografías e infografías. Juegan con diversos recursos para lograr llegar a sus seguidores. Además, dentro de sus perfiles, utilizan el humor como parámetro fundamental, pero también existen aquellos que usan la moda, el teatro, la música, los consejos, etc. para lograr posicionarse.

Es importante resaltar que la identidad de los instagramers viene dada por la autoidentificación “ya que son ellos mismos quienes se definen ante los ojos de sus seguidores” (Porta, al., 2017, p. 52)

Esta red social se consolida en la imagen y su exposición, aunque también existen opciones de agregar texto y emojis. Es indiscutible que Instagram trabaja en función de lo visual. En este contexto, las narrativas vienen dadas a través de los instagramers que buscan “influir en un determinado público generando un impacto positivo con sus opiniones y valoraciones” (Del Pino Romero y Castelló Martínez, 2017, p. 125).

Por su parte, Instagram es una aplicación que ofrece la posibilidad de mostrar la creatividad de los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Dumas, et al., 2017). Aprovechando que el 38% de los usuarios de Instagram a nivel mundial tienen una edad comprendida entre los 13 y 24 años, mientras que el 33% se halla entre los 25 y 34 años (Statista, 2019).

Con los antecedentes anotados anteriormente, el objetivo de este capítulo de libro es describir la frecuencia, los recursos, actividades y el uso de las redes sociales YouTube e Instagram como apoyo académico y motivación para el aprendizaje de los jóvenes bachilleres de Ecuador.

Metodología

El estudio se basó en un diseño cuantitativo, de carácter descriptivo (Bloomfield, 2019) con respecto al apoyo académico que brindan las redes sociales de YouTube e Instagram a los jóvenes bachilleres de Ecuador. El instrumento que se utilizó fue una encuesta sobre el uso, la frecuencia, los recursos y actividades de las redes sociales que fortalecieron el aprendizaje de los estudiantes, con 44 preguntas cerradas y con una medición nominal y ordinal vinculadas al desarrollo de competencias mediáticas a través del uso de estas dos plataformas. La validación del instrumento se realizó con expertos internacionales, incluyendo docentes investigadores de España, Portugal, Brasil y Perú. La confiabilidad de la encuesta con el Alfa de Cronbach dio como resultado un índice de 0,791 (Ríos-Hernández et al., 2020).

La encuesta se aplicó a 2894 jóvenes estudiantes de educación básica superior y bachillerato de instituciones educativas de Ecuador, que se eligieron mediante el método de auto-selección para participar en este estudio. La participación de los estudiantes fue opcional y anónima. La edad media fue de 15 años, en un 46.6% son de sexo masculino y 53.4% de sexo femenino. Las instituciones de educación en las cuales se inscribe la población de estudiantes son de tipo fiscal (26.3%), fisco-misional (55.4%) y particular (18.3%), asimismo, el 88.9% están ubicadas en el sector urbano y el 11.1% en el sector rural. Los estudiantes al momento de la investigación cursaban el octavo grado (12.9%), noveno grado (15.3%), décimo grado (15.2%), primer curso (18.0%), segundo curso (19.0%), tercer curso (18.6%) (ver Tabla 1).

Tabla 1. Características de los estudiantes

Edad	F	%
12 años	282	9.7%
13 años	431	14.9%
14 años	468	16.2%
15 años	464	16.0%
16 años	472	16.3%
17 años	506	17.5%
18 años	175	6.0%
Más de 18 años	96	3.3%
Total	2894	100.0%
Sexo		
Masculino	1350	46.6%
Femenino	1544	53.4%
Total	2894	100.0%
Provincia		
Azuay	2	0.1%
Bolívar	173	6.0%
Carchi	334	11.5%
El Oro	24	0.8%
Galápagos	176	6.1%
Guayas	29	1.0%
Loja	544	18.8%
Los Ríos	38	1.3%
Manabí	6	0.2%
Morona Santiago	53	1.8%
Napo	398	13.8%
Orellana	5	0.2%
Pastaza	33	1.1%
Santo Domingo de los Tsáchilas	283	9.8%
Sucumbios	725	25.1%
Zamora Chinchipe	71	2.5%
Total	2894	100.0%
Sector		
Urbano	2573	88.9%
Rural	321	11.1%
Total	2894	100.0%
Tipo		
Fiscal	761	26.3%
Fiscomisional	1604	55.4%
Particular	529	18.3%
Total	2894	100.0%

Año que cursa	Octavo grado	374	12.9%
	Noveno grado	442	15.3%
	Décimo grado	470	16.2%
	Primer curso de bachillerato	520	18.0%
	Segundo curso de bachillerato	550	19.0%
	Tercer curso de bachillerato	538	18.6%
	Total	2894	100.0%

Las variables de estudio que se describen en este capítulo están relacionadas con (1) frecuencia y uso académico de las redes sociales (2) recursos de YouTube e Instagram que utilizan para el aprendizaje y (3) actividades para fortalecer los estudios.

Análisis y discusión de resultados

A continuación, se presentan los resultados con base en los datos recolectados según las unidades de análisis.

Frecuencia y uso académico de las redes sociales

En la perspectiva social y cultural los jóvenes de esta época buscan aprender de forma simple (Robins y Webster, 1999) a través de dispositivos móviles que faciliten el acceso a redes sociales de manera inmediata y rápida. Los dispositivos que con mayor frecuencia usan los jóvenes ecuatorianos para acceder a las redes sociales son: celular (57.4%), laptop (18%), computador de escritorio (16.7%), tablet y smartwatch (4%). El fácil acceso a estos dispositivos móviles hace que cada vez más los usuarios sean más activos en las redes sociales (Hootsuite, 2020).

Las redes sociales que usan como apoyo académico los estudiantes ecuatorianos son: YouTube (78.44%), seguida de Facebook (38.60%), Academia.edu (19.07%), Instagram (18.35%), LinkedIn (5.70%) y Twitter con (5.46%). Estos resultados confirman algunos estudios donde se expresa que las redes más empleadas por los jóvenes son YouTube, Instagram y WhatsApp (Argente et al., 2017). Asimismo, otras investigaciones destacan el potencial educativo de estas redes (Tur et al., 2017) y la mejora del rendimiento académico de los estudiantes (González et al., 2016).

Así también, la frecuencia de uso de YouTube por parte de los jóvenes en sus estudios es ocasional (47.5%) y habitual (36.3%), mientras que la frecuencia de uso de Instagram es nula (56.9%) y en

ocasiones (33%). De igual manera, desde el criterio de los estudiantes, sus profesores también usan YouTube en ocasiones (57.6%) y habitualmente (17.2%) e Instagram nunca (82.9%) y en ocasiones (13.7%) (ver Tabla 2). La preferencia del uso y frecuencia de YouTube frente a Instagram, es evidente.

Tabla 2. Frecuencia de uso académico de las redes sociales YouTube e Instagram

		Nunca		En ocasiones		Habitualmente		Siempre	
		F	%	F	%	F	%	F	%
Uso en estudios	YouTube	100	3.7%	1293	47.5%	989	36.3%	340	12.5%
	Instagram	1398	56.9%	810	33.0%	184	7.5%	64	2.6%
Uso en clases	YouTube	550	20.3%	1561	57.6%	465	17.2%	135	5.0%
	Instagram	2035	82.9%	336	13.7%	63	2.6%	22	0.9%

Nota: F (frecuencia absoluta)

En la perspectiva de los resultados, las redes sociales YouTube e Instagram como apoyo educativo, podrían fortalecerse en su uso didáctico/curricular (Cabero et al., 2016), de tal forma que se constituyan en mediadoras del aprendizaje en contextos formales, garantizando mayor motivación en los estudiantes y experiencias significativas cercanas y contextualizadas.

Recursos de YouTube e Instagram para el aprendizaje

El acceso a los recursos de YouTube e Instagram como fuentes de consulta e interacción, suscita en el estudiante una serie de aprendizajes que no siempre están en el marco de la educación formal (Cabero et al., 2016), pero que cada vez más se integran en esta. De ahí que, los estudiantes utilizan las redes sociales YouTube (84.9%) e Instagram (52.1%) mayoritariamente para el autoaprendizaje y para el coaprendizaje una herramienta interesante es Instagram con el 32.3% (ver Tabla 3).

Tabla 3. Formas de aprendizaje en las plataformas de YouTube e Instagram

	Autoaprendizaje		Coaprendizaje		Heteroaprendizaje	
	F	%	F	%f	F	%
YouTube	2216	84.9%	186	7.1%	208	8.0%
Instagram	1092	52.1%	676	32.3%	327	15.6%

Nota: F (frecuencia absoluta)

Inscritos en estas formas de aprendizaje y tal como se muestra en la Tabla 4, los recursos educativos que más sobresalen para crear contenido académico son, en YouTube: tutoriales (20.08%), tips y trucos (11.23%), vídeos (6.8%), audios (6.7%) y libros recomendados (5.43%) y en Instagram: tutoriales (12.82%), tips y trucos (11.20%), audios (11.04%), carretes de imágenes (8.33%), transmisiones en directo (6.15%), conexión con personas (5.22%).

Todos estos recursos de los que hacen uso los jóvenes para el aprendizaje, refuerzan un modelo activo de estudiante, capaz de producir y participar en el proceso comunicativo y educativo (Pérez-Escoda y García-Ruiz, 2020). Es así que YouTube e Instagram por su naturaleza audiovisual favorecen la narrativa oral, los vídeos, fotografías e infografías, identificándose con un público mayormente joven (Ardévol, 2018) y definiéndose ante los ojos de sus seguidores” (Porta et al., 2017)

Tabla 4. Recursos de YouTube e Instagram para crear contenido académico

Recursos	YouTube		Instagram	
	F	%	F	%
Tutoriales	581	20.08%	371	12.82%
Tips y trucos	325	11.23%	324	11.20%
Infografías	81	2.80%	96	3.32%
Conexión con personas (presentar a alguien que aporte valor)	73	2.52%	151	5.22%
Libros recomendados	157	5.43%	129	4.46%
Entrevistas	125	4.32%	97	3.35%
Creación de hashtag	28	0.97%	116	4.01%
Carretes de imágenes (álbumes)	61	2.11%	241	8.33%
Transmisiones en directo	121	4.18%	178	6.15%
Vídeos	196	6.8%	101	3.68%
Audios (podcast)	195	6.7%	325	11.04%

Nota: F (frecuencia absoluta)

Los recursos audiovisuales han modificado las percepciones sobre la innovación educativa/curricular, de tal forma que, cuando se incorporan recursos textuales y audiovisuales en las aulas, los estudiantes poseen una mejor disposición hacia su formación académica (Posligua y Zambrabo, 2020; Senís, 2019). El uso de estos recursos desarrolla habilidades del pensamiento como la elaboración de gráficas, organización de ideas, presentación, procesamiento y priorización de nueva información.

Actividades para fortalecer los estudios

Las actividades de YouTube e Instagram que fortalecieron los estudios de los jóvenes bachilleres ecuatorianos fueron mayormente para promover la discusión de temas de interés tanto en YouTube (37.4%) como en Instagram (27.9%), asimismo, seguir a investigadores o profesores referentes es otra de las actividades para las que utilizan estas plataformas, YouTube (22.9%) e

Instagram (10.6%). Finalmente, las actividades que se destacan en Instagram son la lectura de artículos (25.5%) y formar opinión entre sus seguidores (14.8%) y en YouTube, documentar con historias o relatos digitales (12.3%), tal como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5. Actividades de YouTube e Instagram para fortalecer los estudios

		YouTube	Instagram
Promover la discusión de temas de interés.	F	985	537
	%	37.4%	27.9%
Formar opinión entre sus seguidores	F	155	285
	%	5.9%	14.8%
Lectura de artículos	F	258	490
	%	9.8%	25.5%
Seguir a investigadores o profesores referentes	F	603	204
	%	22.9%	10.6%
Redes de trabajo	F	67	78
	%	2.5%	4.1%
Escuchar TEDx	F	51	20
	%	1.9%	1.0%
Documentar con Historias o relatos digitales	F	325	157
	%	12.3%	8.2%
Apoyar en las salidas o prácticas educativas	F	144	67
	%	5.5%	3.5%
Crear repositorios de materiales	F	48	86
	%	1.8%	4.5%

Nota: F (frecuencia absoluta)

YouTube e Instagram se constituyen en escenarios educativos para aumentar la participación, discusión y expresión de los estudiantes (Yarosh et al., 2016). Asimismo, ofrecen la posibilidad de mostrar la creatividad de los jóvenes en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Dumas et al., 2017), a través de la lectura de artículos, documentación de historias o relatos digitales. Así también, para los jóvenes es muy importante seguir a profesores o investigadores que se constituyen en sus referentes, pero a la vez crear opinión entre sus propios seguidores.

Conclusiones

En los momentos actuales, es clave educar a través de procesos que sean creativos de tal manera que despierten el interés de los estudiantes por aprender y la motivación de los profesores para ejercer su rol por la vía virtual. En este sentido, las redes sociales de YouTube e Instagram

presentan características específicas con grandes ventajas para facilitar la educación porque impulsan el fomento de conocimientos y experiencias.

Las redes sociales como apoyo académico posibilitan la mediación e innovación didáctica en el aula promoviendo la participación individual y grupal de los estudiantes, así como la motivación para la lectura de artículos y la discusión de temas de interés, de tal forma que los alumnos se constituyen en los protagonistas de la acción educativa.

El uso didáctico-curricular de las redes sociales y sus recursos podrían fortalecerse a través del acceso a los dispositivos, a las fuentes de consulta digital y a la interacción virtual que promueven en el estudiante un sinnúmero de aprendizajes y experiencias significativas más cercanas y contextualizadas.

Referencias

- Argente, E., Vivancos, E., Alemany, J. y García-Fornes, A. (2017). Educando en privacidad en el uso de las redes sociales. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 18(2), 107-126. <https://doi.org/10.14201/eks2017182107126>
- Barrio, J. (2017). *La influencia de los medios sociales digitales en el consumo. La función prescriptiva de los medios sociales en la decisión de compra de bebidas refrescantes en España* [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense.}
- Bloomfield, J. y Fisher, MJ (2019). Diseño de investigación cuantitativa. *Revista de la Asociación de Enfermeras de Rehabilitación de Australasia (JARNA)*, 22 (2), 27-30. <https://doi.org/10.33235/jarna.22.2.27-30>
- Cabero, J., Barroso, J., Llorente, M. y Yanes, C. (2016). Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 51(X), 1-23.
- Casaló, L., Flavián, C. y Ibáñez-Sánchez, S. (2020). Influencers on Instagram: Antecedents and consequences of opinion leadership. *Journal of Business Research, Article in Press*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.07.005>
- Del Pino-Romero, C. y Castelló-Martínez, A. (2017). La comunicación publicitaria se pone de moda: branded content y fashion films. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 6(1), 105-128. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2015.6.1.07>
- Dumas, T. M., Maxwell-Smith, M., Davis, J. P. y Giulietti, P. A. (2017). Lying or longing for likes? Narcissism, peer belonging, loneliness and normative versus deceptive like-seeking on Instagram in emerging adulthood. *Computers in Human Behavior*, 71, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.037>
- Educaweb (2018). Educaweb. *Redes sociales: ventajas y desventajas para la formación*. Recuperado de <https://www.educaweb.com/noticia/redes-sociales-formacion16408/>
- Gabarda, S., Orellana, N. y Pérez, A. (2017). La comunicación adolescente en el mundo virtual: una experiencia de investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa* 35(1), 251-267. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.251171>
- González, J. G., Lleixà, M., & Espuny, C. (2016). Las redes sociales y la educación superior: las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el uso educativo de las redes sociales, de nuevo a examen. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), 21- 38. <http://dx.doi.org/10.14201/eks20161722138>
- Hootsuite (2020). *We are social. Digital 2020*. Abril Global Statshot Report. <https://bit.ly/2z3kLqk>
- Madrid, J. (2014). *Análisis de varias encuestas sobre el uso de Internet y las redes sociales*. Recursos en inglés para EOI de Jorge Madrid. <<http://jorgemadrideoi.blogspot.com/2014/05/analisis-de-varias-encuestas-sobre-el.html>>.
- Márquez, I. y Ardévol, E. (2018). Hegemonía y contrahegemonía en el fenómeno youtuber. *Desacatos* 56, 34-49.
- Moreno, M. P. (2018). Uso docente de la red social Instagram en la asignatura de Proyectos 1, *Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura*. Zaragoza. <https://doi.org/10.5821/jida.2018.5511>

- Pérez-Escoda, A. y García-Ruiz, R. (2020). El engagement del influencer en YouTube como recurso educativo para la innovación en el aula. En A. de Vicente Domínguez y J. Sierra Sánchez (Coord.). *Aproximación periodística y educomunicativa al fenómeno de las redes sociales*, pp. 447-460. McGrawHill.
- Porta, A., Cárdenes Bozán, J. y Corelich, R. (2017). *Instagramer: la construcción de un sujeto en las redes sociales*. Buenos Aires. Universidad Nacional de La Plata Facultad de Periodismo y Comunicación Social
- Portilla, G. (2017). *Concepción teórico-metodológica para el empleo innovador de tecnologías educativas emergentes (TEE) en la asignatura Sociedad y Cultura de la Nivelación de Carrera de la Universidad Nacional de Educación (UNAE)* [Tesis Doctoral no publicada], Azogues, Cañar, Ecuador.
- Posada, J. M. (2014). *Entorno escolar y uso de las rrs*. Blog de José María de Posada. <<http://jmposada45.blogspot.com/2014/05/entorno-escolar-y-uso-de-las-rrss.html>>. (9-1-2018).
- Posligua, R., y Zambrano, L. (2020). El empleo del YouTube como herramienta de aprendizaje. *Rebuso*, 5(1), 10-18.
- Ríos-Hernández, I.N., Rivera-Rogel, D. y Portugal, M.R. (2020). Análisis de las competencias mediáticas de alumnos y docentes de Latinoamérica: Casos Colombia, Ecuador, Bolivia y Argentina. In Aguaded & Vizcaíno-Verdú (Eds.), *Redes sociales y ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado* (pp.125-134). Grupo Comunicar Ediciones. <https://doi.org/10.3916/alfamed2020>
- Senís, J. (2019). Publicidad y poesía ilustrada en el nuevo ecosistema literario, un estudio en el marco de YouTube. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 18(2), 7-16.
- Statista (2019). *Distribution of Instagram users worldwide as of April 2019, by age group*. Recuperado de <https://www.statista.com/statistics/325587/instagram-globalage-group/>
- Tur, G., Marín-Juarros, V. y Carpenter, J. (2017). Using Twitter in Higher Education in Spain and the USA. *Comunicar*, 51, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-02>
- Yarosh, S., Bonsignore, E., McRoberts, S. y Peyton, T. (2016). YouthTube: Youth video authorship on YouTube and Vine. In *Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing*, 1423-1437. <http://dx.doi.org/10.1145/2818048.2819961>

Educación remota de emergencia en tiempos de distanciamiento social e interacciones con adolescentes

Cecília Oliveira Boanova ¹⁸

Raquel Paiva Godinho ¹⁹

Catiúcia Klug Schneider ²⁰

Introducción

Los relatos de este capítulo forman parte del grupo de profesores y de estudiantes del curso Técnico Integrado de Comunicación Visual (CVI), Escuela Secundaria obligatoria, del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Sur-rio-grandense (IFSul - Pelotas) localizado en Rio Grande Sul, en Brasil. La pandemia de la Covid-19 trajo la necesidad de adaptar su sistema curricular de la modalidad presencial a actividades remotas, frente a varias dificultades de una nación sin políticas públicas emergenciales anteriores o direccionadas hacia la inclusión digital en la red pública de enseñanza en Brasil.

De las actividades remotas, formadas a partir de las imposiciones de las condiciones sanitarias establecida por el nuevo SARS-CoV-2, surge la enseñanza remota emergencial (ERE), o “emergency remote teaching - ERT, un término usado por investigadores de la educación online y por profesionales del área para marcar un contraste claro con lo que muchos de nosotros conocemos por esa modalidad” (Hodges, 2020). Así pues, nos apropiamos del término ERE para clasificar nuestras prácticas, creadas y vividas en un contexto impuesto, inesperado y pandémico. Esa enseñanza ha sido parte de los cursos ocurridos en los años 2020 y 2021, pero el grupo de la CVI continúa buscando soluciones y estrategias para superar los desafíos limitantes del aprendizaje. Entre ellos destacamos: la baja inversión brasileña a lo largo de los años en inclusión digital, la falta de materiales para las actividades prácticas antes disponibles en la modalidad

¹⁸ Profesora, Diseño, Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Sur-riograndense (IFSul), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, ceciliaboanova@ifsul.edu.br

¹⁹ Profesora, Diseño, Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Sur-riograndense (IFSul), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, raquelgodinho@ifsul.edu.br

²⁰ Profesora, Diseño, Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Sur-riograndense (IFSul), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, caticuiciaschneider@ifsul.edu.br

presencial, y la problemática de construir conocimiento dada la limitación de las condiciones sensoriales por la nueva situación.

Presentado el contexto, nos enfocaremos en el primer desafío de la implementación y construcción de la ERE en torno a la baja inversión brasileña en inclusión digital. La falta de equipos adecuados como cámaras web, por ejemplo, dificulta mantener la audiencia y la interacción, las estaciones de trabajo inadecuadas, la inexistencia de señal de amplitud de internet, la división de aparatos entre miembros de una misma familia, etc. La estructura de las viviendas y la indisponibilidad de recursos para la compra de *software*, es otro obstáculo para este proceso.

Debemos resaltar las iniciativas de la institución al ofertar recursos financieros, buscando disminuir las distancias sociales que se han vuelto evidentes en ese contexto. Esas acciones contemplaron ayudas para la compra, arreglo o mejora de ordenadores y acceso a la internet móvil. A pesar de reducir los índices de exclusión de los estudiantes, estas ayudas no suplieron todas las necesidades técnicas. Especificidades de algunas asignaturas que exigen una tecnología más potente y, consecuentemente, de valor más elevado, como asignaturas de diseño.

El segundo desafío es prácticamente invisible en la literatura sobre ERE. La dificultad de acceso por parte de los estudiantes a materiales de papelería: lápiz, bolígrafos, marcadores, tintas, pinceles, entre otros. En asignaturas de diseño, el uso de esos materiales es un proceso importante, los estudiantes necesitan experimentar y aprender con ellos.

Nuestra institución hace muchos años ofrece a los estudiantes los materiales necesarios para el desarrollo de actividades. Con la pandemia y la imposibilidad de envío de materiales, debido a los protocolos de prevención, el escenario cambió. Los estudiantes se ponían en riesgo yendo a comprar materiales por depender del transporte público y algunos contaban con dificultades financieras para adquirir los materiales.

Sin poder elegir, los profesores, fueron adaptando sus actividades, algunos utilizando recursos digitales y otros buscando alternativas que les permitieran la continuidad de las prácticas en la modalidad. Las profesoras nos sentimos perdidas: sin aula, sin materiales, sin contacto visual, sin olores, sin presencia física para explicar algo y ayudar a los estudiantes. Aprendimos mucho, nos reinventamos, adaptamos materiales, creamos estrategias e hicimos todo lo posible.

El tercer desafío fue la construcción de conocimientos ante las limitaciones de las condiciones sensoriales en la nueva modalidad. El hecho de no tener los cinco sentidos actuantes durante los encuentros remotos, vuelve al aprendizaje poco comprometido. Visto los dos primeros movimientos que dificultan el aprender por la baja inversión en inclusión digital y la falta de

materiales en toda orden, el resultado es una educación con baja adhesión donde muchas veces las cámaras no son utilizadas por los estudiantes en los momentos síncronos, una educación que depende del nivel de atención de los actores, una educación de moribundos frente a la falta de estímulos sensoriales ocasionada por las condiciones de posibilidad de la ERE.

En torno a la necesidad de seguir con las clases durante la pandemia, creamos prácticas experimentales para enfrentar las dificultades y desafíos. Los sitios de redes sociales (SRS), presentes en la vida de los adolescentes, son vistas como aliadas por los docentes y fueron incorporadas a las prácticas pedagógicas en las asignaturas de diseño. Presentamos, por tanto, una investigación empírica que utilizó la cartografía e involucró a 50 estudiantes, tres profesoras y dos asignaturas. Los relatos son presentados a partir de tres escenarios cartografiados en encuentros síncronos. Utilizamos el término SRS (Boyd, 2008), en referencia a aplicaciones como Instagram, ya que creemos en la importancia de diferenciar los espacios que dan visibilidad a las interacciones de las redes sociales que se dan entre las personas.

Nuevos encuentros

Tras el establecimiento de la amenaza traída por el SARS-CoV-2 a partir de 2019, las actividades escolares realizadas de forma aglomerada en su gran mayoría cambiaron. Al inicio se imaginó que el distanciamiento social sería algo rápido y pasajero. En virtud del encuentro con la nueva situación, nuevas necesidades surgieron y otras soluciones fueron creadas, así como el uso de palabras como: mascarilla, alcohol, gel, *home office*, *online*, internet, *drive thru*, remoto, híbrido, vacuna, nueva normalidad. Esas, entre otras palabras, ofrecieron nuevos sentidos a las acciones y voces que buscaron otras salidas, invenciones y/o creaciones para colocarlas en la educación frente a los imperativos sanitarios que impidieron las actividades educativas de modo como las conocíamos.

UNICEF (2020) alertó que el 40 % de los hogares mundiales no tenía acceso a lavabos con agua y jabón, es decir, lavarse las manos no era un acto fácilmente alcanzado, incluso en Brasil. Al considerar las dificultades que la falta de saneamiento básico proporciona, podemos imaginar los problemas de implementar la ERE frente a la falta de recursos materiales y tecnológicos para profesores y alumnos.

Aprender y sentir

Clarice Lispector, menciona: Lo mejor de mí es aquello que aún no sé (2016). Lo mejor será creado, aprendido, inventado. Lo mejor está reservado a lo nuevo, a aquello que nosotros aún no sabemos. Pero, ¿es posible no aprender? Paracelsus (1951) afirmó que nadie vive durante diez horas sin aprender. Entonces ¿es posible tener curiosidad en saber de que forma se establece ese fenómeno? ¿Quién decide cuáles contenidos se aprenden? ¿El ser es voluntario? ¿Cuáles son las formas del aprendizaje? ¿Cuál es el potencial de la tecnología y de la interacción de redes sociales en el aprendizaje?

El encuentro con nuevos signos permite actualizar algo en nosotros y es lo que entendemos como objeto de trabajo y estudios en la educación de los encuentros (Boanova, 2019). Este concepto surgió especialmente de la filosofía de la diferencia a partir de las lecturas de Gilles Deleuze y Félix Guattari, entre otros (Deleuze, 2006, 2007, 2013; Deleuze y Guattari, 2010; Deleuze; Parnet, 1998).

La educación, defendida con base en las filosofías de la diferencia, es aquella donde los sentidos son agudizados por los encuentros que nos hacen vibrar ante los signos. ¿Cabe entonces cuestionar cómo vibran los encuentros en la ERE? ¿Cuál es la potencia de los encuentros entre un signo y un aprendiente en el formato remoto (ERE)?

Boanova (2019), al referirse a la enseñanza presencial, ofrece una pista de cómo pueden vibrar los encuentros con signos que llevan a aprender. La autora dice que el profesor ajusta las distancias entre un signo y un aprendiente, él ajusta el foco para que los signos puedan ser sentidos y después percibidos. Ya en la enseñanza remota los sentidos del tacto, del olfato, del gusto quedan imposibilitados por la falta de materialidades, y ese no sentir se agrava cuando las cámaras permanecen apagadas. Si el aprender pasa por los cinco sentidos y tenemos tres o cuatro comprometidos, la enseñanza remota retira capacidades de sentir.

Los sentidos ayudan a revelar los signos resultados del aprendizaje. Deleuze (2006), al estudiar la obra de Proust, apunta que los signos se muestran oscuros desde el comienzo del camino. La revelación de un signo es el resultado de la violencia impuesta por él en el pensamiento. Lo que nos lleva a pensar es el signo. El signo es el objeto de un encuentro; es precisamente la contingencia del encuentro que garantiza la necesidad de aquello que nos hace pensar. El acto de pensar es la única creación verdadera. La creación es la génesis del acto de pensar en el propio pensamiento. Esa génesis implica alguna cosa que violenta al pensamiento, que lo saca de su natural estupor, de sus posibilidades abstractas. Pensar es siempre interpretar, explicar, desarrollar, descifrar, traducir un signo. Traducir, descifrar, desarrollar son las formas de la creación pura (Deleuze, 2006, p. 91).

La génesis del pensamiento ocurre por la fuerza de una violencia involuntaria en el encuentro con el signo. Las facultades, percepción, memoria, inteligencia e imaginación no se presentan de forma voluntaria, ellas necesitan encuentros con signos para expandirse. El encuentro con los signos conlleva el ejercicio involuntario de tales facultades.

El no sentir, un estado moribundo

Un profesor, desde la perspectiva de aprendizaje de la filosofía de la diferencia, no debe apresurarse en explicar lo que los signos a los sentidos aún no han revelado, lo que no lo hizo pensar. El no sentir impide el encuentro del signo.

Frente a todas las dificultades tecnológicas, materiales y sensoriales de la ERE, los actores de la educación prefirieron apostar en la posibilidad de la escucha, porque es posible aprender mientras uno de los sentidos esté activo. Veamos el ejemplo de los moribundos²¹ que sienten y pueden oír sonidos. En ese camino de un único sentido podemos decir sobre la potencia de aprender algo por el escuchar, aunque el moribundo al oír algo, de forma involuntaria, podrá producir un pensamiento. La dificultad, en esa escena de un moribundo, está en el proceso de evaluación de lo que podrá ser aprendido, lo que aquí llamamos de un estado moribundo de alguien que, aunque con salud, solamente escucha. La evaluación es un tema caro a los actores de la educación, por veces podemos afirmar que ella es el motivo de una clase y, en otras, ella encierra su fin. Aquí hay un engaño pedagógico recurrente en educación. La evaluación es algo que la enseñanza remota ha vuelto necesaria repensar. Para Hodges (2020) es importante no evaluar el aprendizaje remoto de emergencia comparándolo con el presencial. La ERE requiere cuestiones más amplias, principalmente en las prácticas iniciales. Entre preguntas, el autor sugiere, por ejemplo: ¿la infraestructura de tecnología era suficiente para atender a las necesidades de la ERE? Y nos preguntamos: ¿cómo evaluar lo que aprende un moribundo que apenas oye y raramente abre la cámara y habla por el chat?

El estado moribundo comienza con la cámara desenchufada, puede establecerse en distintos momentos durante las clases síncronas cuando apenas el sentido del audio actúa. Veamos algunos casos donde el audio pierde potencia: cuando algo en el ambiente doméstico acontece, cuando la

²¹La palabra proviene del latín *moribundus* y expresa el momento cercano a la muerte. Este término se compone de dos componentes léxicos: *mor* o *mortis*, que significa muerte, y el sufijo *bundus* en latín, que significa tendencia a algo fuerte.

señal de internet falla, cuando la comunicación en otro sitio de la red es establecida o simplemente cuando el cansancio se asoma y la mente se desenchufa, dándole lugar al sueño o a la desatención.

Frente al entendimiento del establecimiento del estado moribundo algunos estudiantes fueron propuestos durante las clases síncronas, en el sentido de mantener una audiencia por medio de situaciones estratégicas para que los estudiantes adolescentes mantuvieran las cámaras abiertas.

En el caso del modo síncrono, lo que usted escoge realmente dependerá de las características de los alumnos y de lo que mejor atiende a sus necesidades (alumnos adultos exigen más flexibilidad, entonces asíncrono es generalmente mejor, tal vez con sesiones síncronas opcionales, mientras que alumnos más jóvenes se benefician de la estructura de sesiones síncronas necesarias. (Hodges, 2020)

Algunas de esas estrategias presentadas aquí en escenas cartográficas formuladas a partir de tres clases. Las escenas se dedicaron a los procesos de adherencia a las aberturas de las cámaras en el incentivo a una mayor atención y audiencia.

Metodología - un plan de las clases

Esta investigación cualitativa, empírica, retrata experiencias de aprendizaje en medio a un escenario pandémico que exigió nuevas maneras de enseñar y aprender. El método utiliza pistas cartográficas, que actúan entre lo teórico, lo metodológico y la producción de escenas, da forma a un plan de los sentidos producidos a través de las clases, permitiendo ver la actuación y la inversión de las profesoras en las condiciones de posibilidades de la ERE. Para Rolnik (2006), la tarea del cartógrafo es relatar lo vivido, anunciar cambios en el tiempo y mantenerse atento a lo que encuentra.

Según Barros y Barros (2014), el procedimiento cartográfico se ocupa del mapeo de experiencias vividas, no de resolver problemas obvios. Sin embargo, existen dimensiones de la experiencia que no son transparentes; es necesario entonces, disponer de métodos y técnicas de atención para acceder a la experiencia, una vez que las evidencias ocultan los acontecimientos, lo que hace del proceso de análisis una condición de la trayectoria. En una cartografía, el análisis acompaña todo el proceso y se vuelve inherente a los procedimientos de la investigación de otras perspectivas que suponen el análisis como un momento específico realizado tras reunir los resultados.

La muestra se refiere a un grupo de 50 estudiantes del primer y sexto semestre del curso integrado en CVI, Escuela Secundaria obligatoria, tres profesoras y dos disciplinas. Destacamos que estos estudiantes cursaron pocas disciplinas de diseño y, por eso, no poseen mucha experiencia con

creación. La mayoría de los contenidos estudiados hasta entonces hace parte de las disciplinas propedéuticas.

En relación a las disciplinas, Introducción a la Comunicación Visual y Percepción, la primera es de bienvenida al diseño, en ella se presentan diversas vivencias a partir de conocimientos que a lo largo del curso el estudiante tendrá la oportunidad de explorar con más intensidad. Ya la segunda, Percepción, aborda conocimientos específicos como introducción a la percepción, gestalt, color y principios de la semiótica. Con la implementación de la ERE, una de las adaptaciones curriculares necesarias reflejó en el número de encuentros que fue reducido de 20, en el presencial, para 12 en la remota, siendo el restante complementado con momentos en actividades asíncronas, es decir, realizadas en tiempo y espacios variados.

Los relatos cartografiados en tres escenas, a partir de la mirada de las profesoras, traen un recorte de sus experiencias en los momentos síncronos. Dos profesoras trabajaron con un grupo del primer semestre y otra profesora trabajó con un grupo del sexto semestre. La escena uno evidencia acciones de interacción con los SRS, la escena dos presenta una alternativa para driblar la escasez de materiales y la escena tres aborda la importancia de los estímulos sensoriales para el aprendizaje.

RELATOS DE EXPERIENCIAS EN LA CLASE - ESCENAS

A continuación presentamos tres escenas que retratan aspectos de la ERE en sus aciertos y dificultades con la audiencia en medio a las interacciones del aprendizaje mediado por tecnologías.

Escena 1. La visibilidad en los SRS y los desafíos frente a la inclusión digital

Faltaba poco para las 14 h. Algunos alumnos ya estaban conectados en el aula *online*, donde la profesora aguardaba para dar inicio al encuentro de la disciplina de Percepción. Los 25 estudiantes, adolescentes de aproximadamente 18 años, cursan el sexto semestre. Así que la profesora evalúa si el grupo está completo, y da inicio a la clase:

-¡Buenas tardes! ¿Cómo están? ¿Preparados para las presentaciones? ¡Algunos me mandaron sus ideas durante la semana y hay muchas cosas bien hechas!

Los estudiantes comienzan a responder vía *chat* y audios, aproximadamente un tercio con las cámaras prendidas. Una alumna abre el micrófono:

-Buenas tardes profesora. Estoy nerviosa...

En el *chat* varios se manifiestan con el mismo sentimiento de nerviosismo.

-¡Yo también!

-Nervioso con las presentaciones.

La profesora tenía expectativas sobre el resultado de los posts de los alumnos. El trabajo era autoral y ella sentía que podría, por medio de los planes de expresión presentados, conocer mejor sus firmas de estilo.

La profesora retomó con los alumnos la propuesta, que fue definida con los estudiantes, con la temática: “Celebración de los 30 años del Diseño” con una publicación en SRS. Esta demanda tuvo como requisito un tema generador, la creación de un post.

Siendo esta una disciplina de base teórica no había exigencia de una forma específica para el desarrollo de las actividades, esas podrían ser hechas de forma manual o digital. En este sentido, no había diferencia entre la experiencia presencial y la remota.

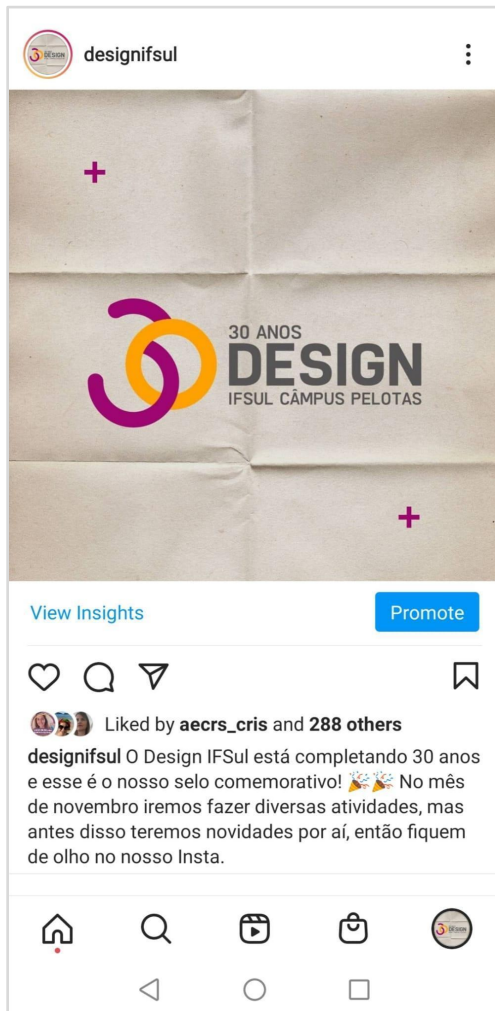
La última clase sigue, los estudiantes finalizan las presentaciones individuales y la profesora hace sus consideraciones sobre cada trabajo presentado.

-¿Vamos a hacer la evaluación? Querría oír sus propuestas, ¿qué les pareció? ¿Cómo se sintieron? Siéntanse libres para hablar de forma espontánea. ¿A quién le gustaría empezar?

De forma espontánea los alumnos comienzan a hablar:

-Profesora, yo estaba desanimada. Hacía tiempo que no creaba una identidad visual. Y es algo que yo hacía mucho. En mi trabajo estoy haciendo muchas actividades de gestión. ¡Este trabajo de la disciplina de homenaje a los 30 años del diseño para el Instagram me animó mucho! Volví a crear, por eso hice un logotipo (véase Imagen 1) para celebrar los 30 años. Fue bueno, y estoy muy feliz.

Imagen 1. Logotipo adoptado para las festividades de los 30 años. Instagram @designifsul (2021). Autora Anabelle Motta Rosa, 2021



Otra estudiante:

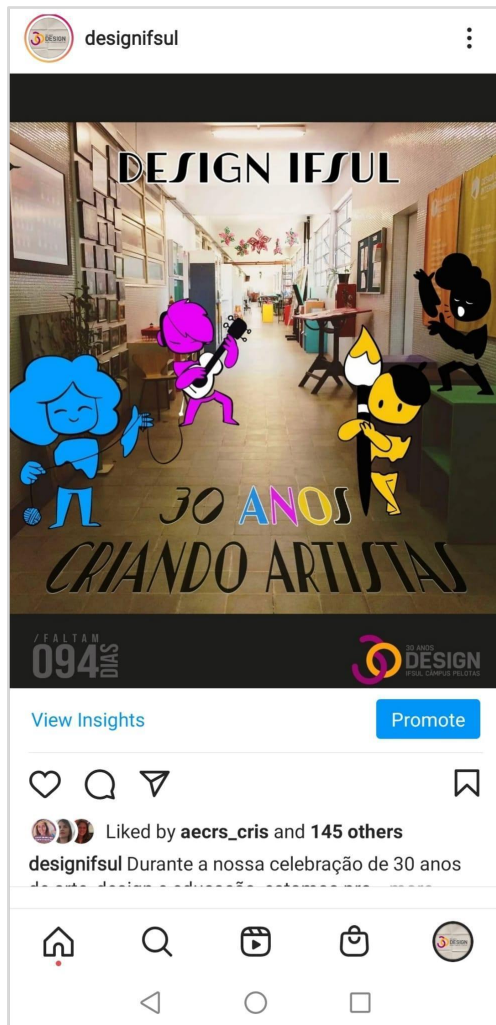
-Profesora, yo nunca había hecho un trabajo así con *software* gráfico. Fue un desafío, aún así me gustó el resultado.

Otro estudiante:

-Bah, yo quería usar la foto del pasillo del Diseño porque es un espacio que nos acoge. No sabía bien lo que iba a hacer. Comencé con unos personajes, es lo que más me gusta hacer y parece que salió bien. Hice cuatro personajes, cada uno con un color CMYK representando una personalidad

diferente y medio acabados para dar la idea de que los estudiantes van ganando forma durante el curso y también para usar una ley de la Gestalt (véase Imagen 2).

Imagen 2. Post n° 94 Instagram @designifsul (2021). Autor Eduardo Reyes, 2021

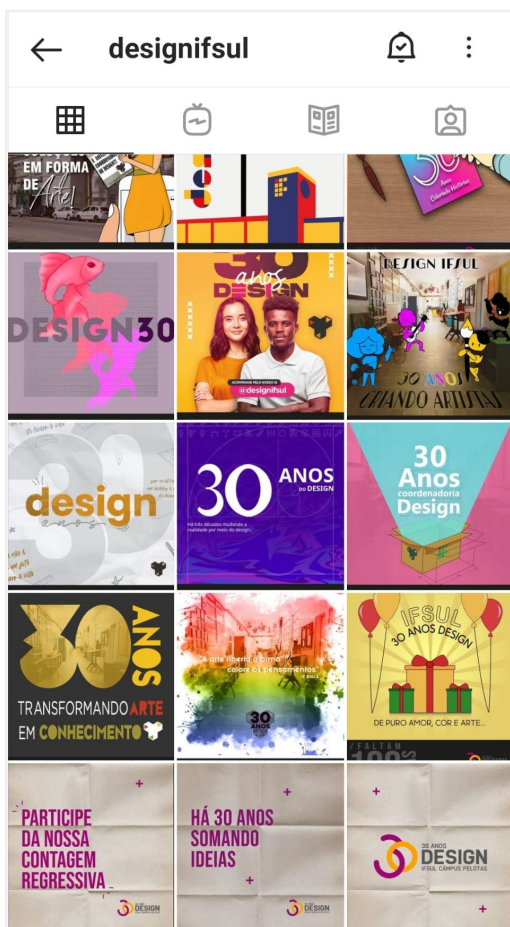


En ese momento la profesora entiende que realizar una propuesta para los SRS trajo la potencia de la visibilidad y del enfrentamiento de proponer un plan de expresión posible de ser publicado. Además de la interacción está la socialización de la propia vida mezclada con los encuentros que hacen aprender.

- ¡Bien! La mayoría de ustedes consiguió crear el post de forma realmente autoral. Otros precisarán de un poco más de tiempo. Vamos a ver cuál será el orden de publicación. Aquellos que aún quieran hacer algún ajuste antes de la publicación pueden hacerlo.

La profesora percibe la satisfacción del grupo y entiende que su propuesta dio cuenta de los contenidos y al mismo tiempo involucró a todos los alumnos para la celebración de los 30 años del diseño. De esa forma se encierra la disciplina manteniendo la interacción entre los adolescentes y la visibilidad de sus planes de expresión.

Imagen 3. Resultado final de los trabajos desarrollados en la disciplina. Instagram @designifsul (2021)



Escena 2. La creación de tintas naturales por la escasez de material

En una sala *online*, dos profesoras esperan a 25 alumnos, la mayoría de ellos adolescentes de entre 16 y 17 años. La asignatura se denomina Introducción a la Comunicación Visual.

Las profesoras pasaron prácticamente toda la semana anterior experimentando y creando esa clase. Una de las profesoras hace la recepción:

—¡Buenos días! ¡Buenos días, Jennifer! ¡Buenos días, Bruno! ¿Cómo pasaron la semana? ¡Buenos días, María Eduarda!

El reloj marca las 9 h y la pantalla se llena de cuadraditos, el chat comienza a moverse:

—Buenos días, buenos días profesores, buenos días compañeros.

El número de cámaras abiertas es creciente, lo que alienta a las profesoras, otras permanecen cerradas y la fotografía usada en el perfil de los estudiantes las hace sentir añoranzas de los tiempos cuando la pandemia aún no les había sacado el privilegio de la comunicación por la mirada.

Pasados los cinco minutos de tolerancia del horario inicial, una de las profesoras da inicio a la clase:

—¡Hoy tendremos una clase llena de colores e historias! Estoy feliz y motivada y espero contagiarlos.

Las profesoras siguen. Comparten la pantalla con la presentación de las diapositivas (véase la Imagen 4). Con muchas historias detrás de cada una de estas diapositivas. Y una de las profesoras comienza a contar:

Imagen 4. Aglutinantes naturales (Acervo de las profesoras, 2021)



—Quiero compartir con ustedes mi primera experiencia con tintas naturales. Primero me gustaría decir que estamos trabajando con cosas nuevas, experimentando, testamos todo junto con ustedes. Hemos invertido muchos días en este intento. Y hemos pasado por algunos desafíos.

La profesora sonríe y continúa:

—Yo he estado probando las mezclas, y decidí usar yema de huevo como aglutinante y el huevo estaba podrido. Eran las 2:30 h de la madrugada, todos dormían y el mal olor hundió el ambiente.

La profesora se rio recordando el hecho.

Era posible percibir las risas de aquellos que estaban con la cámara encendida, y el chat se llenó con comentarios sobre lo ocurrido.

Las profesoras pudieron percibir la importancia de mostrar sus procesos, en aquello que fue error y fue un acierto, una nueva manera de interactuar que necesitaba registrar con los experimentos. La preocupación principal era cómo expresarse durante la clase, durante la implantación de la ERE. Al contar errores notaron que nuevas maneras de interactuar se iban creando. Además de aprender sobre tintas naturales, estaban aprendiendo a traducir las peculiaridades de la enseñanza a través de efectos que llevan al conocimiento.

Algunas diapositivas se compartieron con los estudiantes mostrando procesos y posibilidades de hacer tintas naturales, presentando algunas plantas con potencial de tinta, ingredientes y otras alternativas para preparar. La Imagen 5 reúne materias primas como flores, semillas y legumbres junto a sus pigmentos.

Imagen 5. Procesos con tintas naturales (Acervo de las profesoras, 2021)



Los estudiantes se mostraron interesados, preguntando sobre la posibilidad de usar otras flores, condimentos, hojas, cáscaras y legumbres. Deseaban explorar la naturaleza para producir sus propias tintas. Un estudiante pregunta:

—¿Fresa?

—Y con café —escribe otro en el chat.

Surge así una lista de posibilidades: café, yerba mate, remolacha, tomate, fresa, barro, azafrán, cebolla, rosa, margarita, canela. Para algunos elementos la respuesta era positiva, en otros quedaba aventurarse por errores, aciertos, olores y colores con cada nueva sustancia experimentada.

Una estudiante enciende el micrófono y hace una pregunta.

—¿Y si yo hiervo una planta tóxica? ¿Qué plantas no podemos utilizar?

Una pregunta que no tenía, aún en aquel momento, respuesta. Las profesoras sugieren varias opciones de plantas que no liberan toxinas y afirman la importancia de investigar sobre la toxicidad antes de trabajar con una planta no contemplada en la lista. Entonces se dan cuenta de otro desafío del remoto. Ellas están lejos. No consiguen acompañar presencialmente el desarrollo de la actividad. No pueden validar ningún proceso, pero en aquel momento perciben la importancia de haber vivenciado antes y registrado todos los errores y aciertos de todo lo presentado hasta el momento.

La clase continuó, siguieron presentando ideas y conocimientos con la expectativa de que los estudiantes vieran el potencial de aquella actividad. Un pigmento o la creación de una tinta natural remiten a una nueva posibilidad para el curso como un todo que, además de sostenible y colorido, es una acción llena de expectativas y buenas energías.

Como ya se mencionó, esta clase fue la primera del curso en el uso de pigmentos naturales, por la falta de tintas industrializadas. En este momento, las profesoras invirtieron en el estudio y en la producción de tintas naturales por la necesidad del aislamiento social que llegó de manera invasiva e intensa. Entre las dificultades del remoto, nuevas posibilidades surgieron, como menciona una profesora:

—Tuvimos dudas. Esta experiencia tiene que fijarse como un proyecto futuro para este curso, vamos a incluir las tintas naturales como un material base para la serigrafía y la acuarela.

Otra profesora acienta. Ambas terminan la clase con la decisión de comprar un curso *online* avanzado sobre la temática y acuerdan iniciar un espacio de formación con otros profesores del equipo. Aquel jueves fue muy productivo.

Escena 3. El desafío de encender la cámara para sentir

Después de unas semanas, las mismas dos profesoras esperan un nuevo encuentro con los estudiantes. Otro encuentro lleno de desafíos y creaciones:

—¡Buenos días Alice! ¡Buenos días Bruno! ¡Buenos días Gabriel! —Hasta que varios comienzan a solicitar juntos la entrada en el aula virtual y el saludo de buenos días pasa a ser general:

—¡Buenos días!

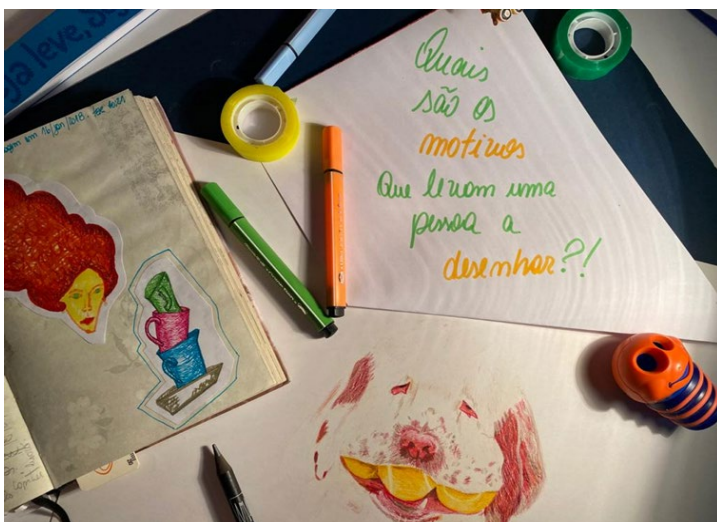
Después de pasados cinco minutos de tolerancia del horario inicial una de las profesoras pregunta:

—¿Está todo bien? ¿Y sus familiares y conocidos?

La profesora quiere saber si alguien fue víctima de la Covid, estamos en el segundo año de la pandemia y Brasil registra casi 4 mil muertes por coronavirus por día, el peor mes de la pandemia hasta entonces. Felizmente, todos dijeron estar bien. Las profesoras pasan la presentación y en la segunda diapositiva (véase Imagen 6) hacen una pregunta que provoca una mayor audiencia e interacción:

—¿Cuáles son los motivos que la llevan a una persona a dibujar?

Imagen 6. Tipos de dibujo (Acervo de las profesoras, 2021)



La pregunta, en educación, es un camino que mueve a los estudiantes a interactuar. En ese momento, el chat comienza a recibir algunos mensajes y otros comienzan a abrir sus cámaras:

—Me gusta expresarme por medio del dibujo. Yo dibujo desde pequeña, ¡siempre me gustó!

En el chat aparecen las palabras: expresión, gusto, distracción, diversión y relajamiento son mayoría.

Otro estudiante dice:

—Yo dibujo para calmarme, para distraerme.

Las profesoras tienen preparada una diapositiva (véase Imagen 7) con la respuesta. Entre los motivos que llevan a una persona a dibujar están la representación, la creación y la observación.

Imagen 7. Slide de la clase - Tipos de dibujo - Representar, crear y observar (Acervo de las profesoras, 2021)



En la presentación, las profesoras anuncian que durante cada clase tendrán momentos de desafíos:

—Para esa actividad vamos a necesitar las cámaras encendidas. Aquellos que no tienen problemas, por favor, ¡enciendan sus cámaras! Vamos a hacer una actividad de dibujo, de observación colaborativa, como si fuera un dictado de objetos para ser dibujados. Voy a cronometrar el tiempo, y algunos de ustedes van a buscar objetos dentro de casa, para que sean dibujados por los compañeros. ¿De acuerdo?

Cada estudiante tiene un minuto para correr hacia la cocina y traer un objeto que será dibujado por todos. El tiempo es controlado por un cronómetro en el teléfono móvil de una de las profesoras. El hecho de cronometrar el tiempo establece un estado de desafío, hace correr y moverse para cumplir la tarea en un corto espacio de tiempo.

El primer estudiante que regresa de la cocina, muestra un objeto en la mano. Nuevas cámaras se abren y el estudiante muestra un batidor de claras. La profesora pide que lo aproxime a la cámara para apreciar el objeto. Una de las profesoras informa a los estudiantes que va a activar el cronómetro nuevamente, dándole al grupo dos minutos más, pero para dibujar el objeto. Conforme transcurre el tiempo va indicando cuanto tiempo falta:

—¡Un minuto y medio! ¡Ahora falta un minuto! ¡Treinta segundos!

En los últimos cinco segundos hace un conteo regresivo. El grupo está alegre, la actividad divierte, agita, parecen todos alegres. Los adolescentes comienzan a presentar sus resultados, más cámaras se encienden. El ejercicio parece haberlos provocado. Las dos profesoras también dibujan el objeto y presentan sus resultados. Los dibujos de las profesoras tienen menor calidad que los presentados por los adolescentes, y ese hecho provoca la risa en general. El ejercicio se repitió con un control remoto, un cepillo de dientes, una planta, un perfume y un ratón (véase la Imagen 8).

Imagen 8. Resultado de la actividad de dibujo de observación colaborativa (Dibujos del portfolio de una estudiante, 2021)



Finalizado el conteo, las profesoras piden que todos muestren sus resultados. Una de ellas dice:

—Veamos cada dibujo, para que los podamos apreciar mejor.

Tras la interacción con la muestra de los dibujos una alumna habla:

—¡Profesoras! Me gustó la clase de hoy. Muchas gracias.

Una de las profesoras responde:

—A nosotras también, especialmente porque todos participan y nosotras estamos contentas de que hayan encendido las cámaras. En la clase ahora tendremos un nuevo desafío. Queden atentos en la red social del curso.

Todos se despiden, algunos por el chat y otros por micrófono, la clase finaliza. Las profesoras siguen haciendo el análisis del proceso que resultó satisfactorio por la amplia audiencia e interacciones alcanzadas.

Buena parte de los resultados obtenidos en esta experiencia fueron publicados en SRS. Los trabajos en la escena 2 (la creación de tintas naturales dada la escasez de material) y la escena 3 (el desafío de encender la cámara para sentir) fueron publicados por los estudiantes de forma voluntaria y replicados por las profesoras por los diferentes canales (Instagram) del curso. En relación a la escena 1 (la visibilidad en los SRS y los desafíos debidos a la inclusión digital), todos los trabajos fueron publicados de forma programada en los canales oficiales del curso dando inicio al conteo regresivo de la celebración de los 30 años del diseño.

Consideraciones finales

Una emergencia como la pandemia vivida, resulta en la inexistencia de un planeamiento y siendo la ERE una respuesta a una emergencia, en ella están inmersos los esfuerzos de creación, así como las carencias de recursos para que su propio plan de expresión. Una de las aportaciones sustanciales de este texto es el señalar que no es una transposición y no puede ser pensado como una simple adaptación del formato presencial, aunque sea efectiva la necesidad de traducir contenidos más técnicos y de instrucción de forma más fiel. Afirmamos que el ERE demanda la construcción de nuevas maneras de interactuar, de enseñar y de aprender, de la misma forma que la Covid-19 nos impuso nuevas formas de ser y vivir en el mundo.

El encuentro con la tecnología por parte de los profesores brasileños, en forma de emergencia y de manera intensa, que incluyó hasta a los más adeptos a los medios digitales, dio como resultado

la necesidad de articular nuevos conocimientos que permitieran nuevas formas de pensar y hacer en la educación. Fue necesario sentir de forma diferente, pensar y planear una actividad en un momento nunca antes vivido y para los estudiantes, como para los profesores, también fue diferente.

La preocupación de las profesoras fue mantener la audiencia de los estudiantes, muchas veces una tarea difícil en una disciplina teórica, pero este problema fue superado gracias al uso de actividades de creación. La temática de la celebración de los “30 años del diseño” junto a la posibilidad y visibilidad de publicar los resultados de los creadores en SRS fue un incentivo de permanencia y éxito.

El desafío por la falta de materiales parecía inviabilizar las actividades prácticas. La preocupación se cernía principalmente en el hecho de que algunos conocimientos y experiencias importantes dejaran de ser parte del proceso de formación. De la necesidad de superar estos desafíos surgieron nuevos experimentos para la ERE, respetando sus limitaciones y explorando sus potencialidades.

Detectamos así como surge, en medio de lo que fue posible realizar en la ERE, de un estado moribundo que puede ocurrir a los adolescentes por la limitación del sentido de la visión en la interacción mediada por la tecnología. Audiencia e interacción juntas pueden promover encuentros que den como resultado un aprendizaje, pero sin la adherencia y falta de atención junto a cámaras no encendidas, el estado moribundo se instala. Escuchar y ver posibilita dos formas de llamar la atención en el intento de establecer un estado de aprendizaje, de cambio, en aquello que es nuevo, que toca a la curiosidad, con la novedad que llama al cuerpo a mirar, a moverse, articular y encontrar nuevos signos y significados. Escuchar y ver, ambas acciones juntas, amplían las posibilidades de un encuentro potente con signos que permiten a los estudiantes pensar, tener ideas y aprender, esto último, primera finalidad de la educación. Creemos que el aprendizaje se realiza gracias a los sentidos y a cualquier otra forma de interacción que pueda agudizarlos, y todo esto es bienvenido, ya sea presencialmente o por actividades mediadas por la tecnología.

Referencias

- Barros, L. M. R. D. y Barros, M. E. B. D. (2014). O problema da análise em pesquisa cartografia. En: Virgínia Kastrup; Eduardo Passos; Lílíana da Escóssia. (Org.). *Pistas do Método da Cartografia. A experiência da pesquisa e o plano comum*. (2 ed., Vol. 2) Porto Alegre: Editora Sulina, p. 175-202
- BOANOVA, C. O. (2019). *Invenção e criação: o que pode o Design e seu ensino?* [Tese]. <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/5587/1/Cecilia%20Oliveira%20Boanova.pdf>
- Boyd, D. M., y Ellison, N. B. (2008). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer-mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Deleuze, G. (2013). *Conversações*. São Paulo: Editora 34. 3 ed.
- Deleuze, G. (2007). *Francis Bacon: lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Deleuze, G. (2006). *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Deleuze, G. y Guattari, F., (2010). *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1998). *Diálogos*. (1977) Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. y Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educase Review. *Creative Education*, 11 (7), <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Lispector, C., Telles, L. F., Cony, C. H., Fonseca, R., Sant'Anna, S., Vilela, L., & Resende, O. L. (2016). *Todos os contos*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Paracelsus, P. A. T. (1951). *Selected Writings*. London: Routledge & Kegan Paul.
- UNICEF (13 de agosto 2020). *Dos de cada cinco escuelas del mundo carecían de instalaciones básicas para ellavado de manos antes de la pandemia de COVID-19*. UNICEF <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/duas-em-cada-cinco-escolas-em-todo-o-mundo-nao-tinham-instalacoes-basicas-para-lavar-maos-antes-pandemia>
- Rolking, S. (2006). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS.

Filosofía de la salud y divulgación de la intimidad en la era digital

Amada Cesibel Ochoa-Pineda²²

Introducción

A nadie se le ocultan los enormes riesgos que representa poner en manos de jóvenes y adolescentes —en especial de aquellos que se vienen denominando *millennials* o la mal llamada generación de cristal, esto es, los nacidos a partir de la era digital y, en especial, después del cambio de siglo— los dispositivos electrónicos, artefactos de uso generalizado en cada vez mayores grupos humanos de las sociedades desarrolladas y en vías de desarrollo. So pretexto de una mayor seguridad para los menores, una facilidad para la comunicación y educación de los adolescentes y, en especial, de una mayor tranquilidad para padres y madres, los progenitores no evalúan de manera idónea los riesgos evidentes y crecientes que supone poner en manos de sus hijos celulares, computadoras, tabletas y demás dispositivos.

El gran gurú del universo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC), Nicholas Negroponte, veinticinco años atrás, no podía ser consciente del alcance de sus palabras, cuando hablaba de la división generacional entre seres digitales y no digitales, y sobrevaloraba las virtudes de las comunidades digitales, como las únicas con capacidad de supervivencia en un futuro inmediato que, paradójicamente, se identifican con nuestro presente. El optimismo negropontiano sobre las ventajas de ser digital se ha convertido en este espacio de tiempo en un cierto velo de ignorancia o ceguera previsible sobre determinadas consecuencias negativas de la pertenencia *velis nolis* a la comunidad de lo virtual (Negroponte, 1995).

La filosofía de la salud (en adelante, FS), perspectiva desde la cual se construye esta aportación, pretende convertirse en un marco genérico, de carácter tanto epistémico y ontológico como ético,

²² Docente titular de Filosofía de género y sexualidad. Universidad del Azuay. Cuenca, Ecuador. cochoa@uazuay.edu.ec

para abordar los fenómenos de la vida humana relacionados con la salud como responsabilidad individual. Desde este punto de partida heurístico, la salud consiste en la energía propia de los seres vivos para desarrollar sus funciones, tanto orgánicas como mentales, tanto en su estado de normalidad como en el de pérdida, deterioro, déficit de esa energía, al que se suele denominar estado normal o patológico, funcional o disfuncional. La salud no puede ser pensada, desde el punto de vista filosófico, como un estado fijo, detenido, medido por constantes vitales predeterminadas y, en general, sometida a parámetros biológicos, sino antes bien como un cierto equilibrio cambiante y dinámico, que regula la interacción humana con el medio físico y social, espiritual, etc. (Ochoa y Aranda, 2020a; Ochoa y Aranda, 2020b). La proyectada filosofía de la salud tiene como uno de sus temas preferentes la salud sexual, en especial la de los jóvenes, dentro de una dimensión global de lo que se viene llamando «educación para la ciudadanía». Ha sido Ferraris el que ha relacionado toda educación con la red de redes.

De aquí la exigencia, sobre todo para la web, de una *basilikè téchne* (la técnica política que busca lo mejor para la sociedad), para expresarse con Platón, y de una educación de la voluntad, como decía Kant. Es decir, precisamente la exigencia de una razón práctica. Parece evidente, pero no es así: basta considerar que la técnica parece resumirse todavía hoy, en los programas de enseñanza, en la trinidad *inglés-Internet-empresa*, y que la reflexión más crítica se limita a la exigencia de tutelar la *privacy*. (Ferraris, 2020, p. 139)

Consideraciones generales sobre educación y mundo digital

La realidad actual, que se manifiesta en el ejemplo de nuestros jóvenes, visualizados, en casi todos los lugares poblados como seres humanos ensimismados en sus dispositivos electrónicos, ya sea en la casa familiar, la calle o el parque, la escuela o la universidad y que se encuentren solos o acompañados de otros jóvenes, se ha constituido en un fenómeno que requiere (pre)ocupación, por las consecuencias indeseadas que representa esta ya realizada y sin posible marcha atrás revolución comunicacional. La juventud, sus modos de comunicación, la educación y la salud parecen estar más profundamente imbricados de lo que pudiera parecer a primera vista. En definitiva, la digitalización de la información, a todas luces beneficiosa para el progreso civilizatorio, amenaza, a su vez, con la digitalización de nuestras mentes y nuestros cuerpos, algo que ya se ha iniciado con los jóvenes. La progresiva eliminación del soporte físico de la comunicación, que hizo nuestras delicias en forma de papel impreso, cintas de audio o video, y su consecuente sustitución por bits en la red, advierte con alcanzar la totalidad de la vida humana, en una mutación en la que lo virtual sustituye a lo físico. Por ejemplo, el beso, la caricia y el abrazo, que nos corporalizan y nos apegan a lo propiamente humano, se ven sustituidos por imágenes y sonidos encerrados en un frío y desangelado dispositivo. La vidriera/ventana (*windows*) no es solo

de cristal transparente, para que se filtre nítidamente la información, sino que tiene un marco (*frame*) que convierte lo en él visualizado y quizá contemplado, en una representación escénica en la que todos desempeñamos un papel o rol, que no siempre deseamos o hemos elegido, más aún en la actual pandemia que nos azota.

La inteligencia puesta en obra en los dispositivos electrónicos resulta sobremanera de gran ayuda, pero jamás puede ni podrá sustituir lo que los griegos llamaron *phronesis* (Aristóteles, 1988 –para esta edición-, pp.158-177), y que nosotros tomamos como sensatez, sentido común y prudencia, en el uso de las maquinas computacionales, porque el modo propio de ser humano al que llamamos excelencia o virtud va vinculado a un trato entre humanos que no puede evitar la presencia *vis a vis* entre personas. Por imitación de nuestros mayores y docentes, y por la fuerza de la costumbre, podemos llegar a tener la virtud de la convivencia cívica. En definitiva, solo con el trato humano somos capaces de llegar a ser buenos o malos ciudadanos, y eso no va de suyo con los dispositivos electrónicos. La no tan lejana imagen de una familia en torno al hogar, la radio o el televisor, con sus inevitables discusiones sobre qué escuchar o ver, resulta hoy casi entrañable ante la diáspora de sus miembros que, incluso en el mismo espacio convivencial, han convertido sus respectivos dispositivos en hogar, radio y televisor personal y a la carta. Ahora sí que entendemos de nuevo a Negroponte cuando auguraba, no hace demasiado tiempo, que en un futuro no muy lejano los aparatos de aquella época serían sustituidos por computadoras o, dicho en terminología actual, por televisión inteligente (Negroponte, 1995, p. 55).

Lo realmente trascendente de estos tiempos de mudanza, en los que lo digital ha sustituido a lo analógico, consiste en que, en la interacción entre seres humanos, si esta se produce por imágenes y sonidos, se ha producido una auténtica revolución de incalculable alcance, porque no interactuamos cara a cara, sino mediante el móvil, la tableta o la computadora, lo que ha convertido a estos dispositivos en nuestros aliados más fieles, en los instrumentos indispensable de nuestras vidas, y el apéndice que siempre nos acompaña y sin el que no somos quienes somos. Si ellos nos faltan nos falta la propia vida. Negroponte lo formulaba entonces como un *desiderátum*: «es hora de que las computadoras aprendan a ver y oír» (Negroponte, 1995, p. 134), pero no podía imaginar de qué manera el sistema digital ha cambiado el modo de ver y oír al otro, hasta el extremo de que la imagen de los/as semejantes ya viene siendo lo que se refleja en la pantalla iluminada.

Es cierto que el progreso en la capacidad educativa, de enseñar y aprender, se ha visto implementado con la ayuda de la tecnología y el *e-learning*. Pero en paralelo observamos que

nuestros niños/as, adolescentes y jóvenes, desde el jardín de infancia a la universidad, no extraen todo el rendimiento ni el aprovechamiento que la computadora permite. Lo cierto es que ellos dedican un escaso tiempo, en proporción, al estudio y aprendizaje, y un tiempo enorme al cultivo y dedicación, casi exclusivos, de las poderosas RRSS. Llama poderosamente la atención que los teóricos de la descolonización del pensamiento pongan énfasis en que «la fractura digital entre el Norte y el Sur muestra que el modo como vive la gran mayoría de la población mundial, no tiene nada que ver con la sociedad de la información» (Sousa Santos, 2019, p. 134). La transición de la palabra a la pantalla ha acarreado la conversión de las nuevas tecnologías en instrumentos pedagógicos, pero «esta transformación es además responsable de la desigualdad y segmentación en el conjunto global de las universidades, debido a la brecha digital que hay entre ellas» (Sousa Santos, 2019, p. 150). En definitiva, no podemos olvidar la gran fractura digital que supone que la gran mayoría de la población mundial no tiene qué ver ni dispone de acceso a la sociedad de la información, lo que supone que un objetivo esencial de toda consideración de la educación digital desde la FS tiene que ser tender a minimizar la brecha digital entre países pobres y ricos.

En consecuencia, es preciso, desde el punto de vista de una evaluación somera y primeriza de los efectos del ser y la sociedad digital sobre adolescentes y jóvenes, ser capaces de poner el contrapunto a un modelo demasiado optimista, tal vez hasta la extenuación y el agotamiento entre los fanáticos de la digitalización, que se repite de modo homogéneo y sospechosamente unánime y coincidente, a fin de que padres y educadores/as tomemos las riendas y asumamos nuestras responsabilidades. El modelo que hemos de afrontar y con el que tenemos que confrontarnos puede ser llamado «optimismo digital». Afirma de modo taxativo que los jóvenes aprenderán más y mejores matemáticas, dispondrán de una mayor cultura visual, que conducirá a una pluralidad de estilos cognoscitivos, de esquemas de aprendizaje y de una enorme y fluida capacidad de expresión y comunicación. Para nuestros jóvenes cabe augurar el borrado de la línea de demarcación entre trabajo y juego, placer y obligación, conocimiento teórico y conducta práctica, de manera que la generación digital, convertida en fanática de la computación, accederá a un desempeño laboral, familiar y social más satisfactorio que las generaciones anteriores. Forzosamente han de ser más felices que todos aquellos que, anclados generacional, cultural y educativamente en el poco edificante y pasado siglo XX, estamos llamados/as a extinguirnos lo antes posible, sin pena ni gloria, como dinosaurios de lo analógico, ejemplarmente representados en la cultura del libro.

El presente texto parte de la motivación por la necesidad de tomar conciencia de los efectos no deseados del ser digital y de poner en claro sus límites. No negamos, como no puede ser de otra manera, los inmensos beneficios de las TIC y la comunidad en red en todos los ámbitos de la vida humana, pero no por menos podemos cerrar los ojos y negar la evidencia de las muchas falencias

de la educación de nuestra juventud y del enorme riesgo que pone en peligro una institución como la familiar, que ha venido siendo un pilar esencial de la hominización, tanto desde el punto filogenético como ontogenético. De ahí la oportunidad y pertinencia de este ensayo, que nace de la tensión esencial entre las funciones socializadoras y transmisoras de valores, fundamentalmente de la familia y la escuela, y el empuje arrollador de la revolución digital, de imprevisibles consecuencias y, por cierto, no todas favorables y beneficiosas para la especie humana.

Por todo lo anterior, la ola creciente de ingenuo entusiasmo por la comunicación digital a nivel planetario lleva a Carr a preguntarse en 2011, ¿qué está haciendo internet con nuestras mentes?, y su respuesta no deja de ser sumamente elocuente: nos hace superficiales (*Shallows*), esto es, caminantes en tierra pantanosas de baja profundidad, en apariencia seguros porque el agua apenas si supera la suela de nuestras botas, pero ignorantes de los peligros que encierran las aguas pantanosas. En definitiva, nos falta profundidad, tanto para lo bueno como para lo malo; frente y contra la creencia de que sabemos cómo utilizarla, de la presunción de controlarla, de que es una buena herramienta a nuestro servicio, la tecnología electrónica, ejemplarmente representada en internet, moldea nuestra mente, nos cambia como individuos y transforma la sociedad (Carr, 2011).

La mayor paradoja de la digitalización no es otra que el hecho de que ella labora contra la propia alfabetización, que siempre se ha basado en la lectura y escritura, de manera que llegamos a contemplar atónitos a expertos en el manejo de las TIC, que son analfabetos funcionales. Por otro lado, blogueros y *youtubers* gozan de una credibilidad casi total entre nuestros jóvenes, cuando algunos de ellos ni están capacitados, ni instruidos, ni mucho menos acreditados para opinar, sentenciar y dictaminar en numerosos asuntos de importancia capital para todos/as nosotros/as, dada su escasa preparación profesional o especializada y menos en un aspecto tan crucial como lo es la sexualidad, dado que aún en la actualidad la pornografía continua siendo el modelo de instrucción sexual, frente a la controversia de si sería adecuado educar sobre sexualidad en los centros escolares, sobre todo en Iberoamérica. Ya mencionaba Hasinoff en 2015 que el medio digital y las RRSS estimulan y espolean tanto la osadía de opinadores como la credibilidad de los *followers*/seguidores y de los llamados *haters*, quienes tienen un rol importante en el *sexting panic*.

Es tan fácil pulsar «Me gusta» que los que pugnamos diaria y duramente por salir de nuestra ignorancia, no podemos creer que nuestros jóvenes y adolescentes crean a pies juntillas y sin respirar todo lo que aparece en la pantalla, y que comulguen con ruedas de molino con opiniones, ideas, consejos o recomendaciones de cualquier persona con criterio sesgado que escribe en un

blog o sabe grabar y subir un video a *YouTube*, red que, conviene recordarlo, solo tiene diez años de vida. Bulos, mentiras, engaños, falsedades, etcétera, de todo tipo y laya, pululan por la red, sin que nadie sea capaz de poner coto a esta intromisión fraudulenta en el dominio del saber humano, tan trabajosamente adquirido a lo largo de milenios. Lamentable, desafortunada y desdichadamente nuestros menores, por los que tanto luchamos para dejarles un mundo mejor, son víctimas de una red que no discrimina, ni cuestiona ni critica lo verdadero y lo falso, el retoque y lo natural.

Si no hay alfabetización sin cultura, ni cultura sin alfabetización, cabe preguntarse: ¿qué tipo de cultura es la cultura digital?, ¿qué implica para la cultura que, en lugar de padres, maestros y libros, con la consiguiente autoridad a ellos aparejada, tengamos celulares, tabletas y computadoras? Pues, sencillamente, una información superficial, ahíta de reflexión y maduración, una acumulación de datos leídos sin criba, criterio ni crítica, unos contenidos digitales, sacados de vaya usted a saber dónde, a todo lo cual ha otorgado relevancia un motor de búsqueda basado en un algoritmo (una serie de reglas de procedimiento), para el que no siempre el resultado mejor posicionado es el más relevante ni el más verdadero, ni siquiera el más oportuno ni conveniente.

Breve acercamiento a la divulgación de información y el *sexting* en las RRSS desde la FS

Para ejemplificar el modo como la cultura digital está cambiando nuestra mentalidad, hemos elegido el cada vez creciente fenómeno del *sexting* por sus implicaciones sobre la salud sexual, que consiste básicamente en el intercambio entre dos o más personas de mensajes, imágenes, audios o videos de explícito contenido erótico y/o sexual. Este fenómeno cuya extensión sucede a pasos tan agigantados como el uso de los dispositivos electrónicos entre la población, si bien se puede considerar que no distingue entre grupos etarios, clases sociales, niveles económicos o formación académica o cultural, sí es cierto que predomina de modo muy mayoritario entre adolescentes y jóvenes. Es un fenómeno transversal y longitudinal que afecta/mejora la salud de la pareja y la sexualidad (Stasko y Geller, 2015). Se puede decir, sin temor a equivocarse, que interesa a las relaciones de pareja, hasta el punto de estar cambiándolas de manera significativa, que tiene que ver con la familia, porque esta se ve impotente ante los posibles efectos adversos o no deseados de esta práctica y, lo que es más importante desde la perspectiva que aquí se aborda, que afecta a la relación y a la vida sexual de los humanos, pues el *sexting* está ocupando importantes parcelas de la relación sexual, vinculadas al deseo, el impulso, la estimulación y la obtención de placer. Dentro de la investigación del *sexting* se ha evidenciado una profunda relación con esquemas tempranos de conductas inadaptadas (Ochoa et al., 2019). En el fenómeno del *sexting* se depositan y cristalizan

todas las características de los adolescentes y jóvenes contemporáneos, que vamos a ir desmenuzando y desbrozando de una manera analítica, pero con la brevedad del caso.

Como es bien sabido, la adolescencia se caracteriza, entre otras cosas, por una preocupación por la imagen corporal y el despertar sexual; de esa manera, las RRSS se han convertido en el principal vehículo para demostrar el interés sexual, a través de sus múltiples aplicaciones. Ellas han venido a amplificar, dar cauce adecuado y servir como excusa para que los adolescentes se tomen a sí mismos como adultos desde el punto de vista de la maduración sexual (Walrave et al., 2014), pero también para mejorar nuestros encuentros eróticos (Stasko y Geller, 2015). Teniendo en consideración este apartado, muchos estudios se han enfocado en los riesgos de las RRSS, nunca tan decisivos en nuestro tiempo, y las nuevas expectativas de comportamiento sexual que, en forma de estereotipos, tópicos, prejuicios e ideas preconcebidas, finalmente alteran la percepción de lo que es común a los grupos humanos.

En todo el gran fenómeno del intercambio de contenidos sexuales por medio de plataformas tipo Instagram, Telegram, OnlyFans, etc., llamado *sexting*, se han estudiado numerosas variables que podrían ser potencialmente negativas. Por poner un ejemplo, los esquemas maladaptativos tempranos favorecen una visión subjetiva y sesgada en el procesamiento de la información. En el estudio antes citado (Ochoa *et al.*, 2019) se demuestra que el narcisismo o esquema de derecho esta implicado directamente con la divulgación de información a adolescentes practicantes de *sexting*. En este sentido para Young (1990) este tipo de esquemas tempranos son variables mentales duraderas que se van desarrollando a partir de la infancia, se consolidan y prevalecen durante la vida, y determinan una forma particular de pensar, sentir y comportarse. Estos sirven para definir la identidad, para explicar la conducta y son difíciles de modificar o adaptar, por tanto, existen indicadores que bien pueden ser modificados para mejorar las interacciones sexuales virtuales o no (Ochoa y Aranda, 2019; Pérez, 2020).

No obstante, cuando se habla de problemas ligados a la difusión de información privada la mayor parte de historias negativas se dan desde edades tempranas (Ochoa et al., 2019). Si este tipo de esquemas se presentan de forma disfuncional afectarán a la forma de vivir y de enfrentarse a las circunstancias de la vida. Por ello son imprescindibles para explicar el comportamiento sexual en la adolescencia y en la vida adulta. Si a lo mencionado en párrafos anteriores le sumamos la baja capacidad de autorregulación y la carencia de habilidades resolutivas (Carbonell et al., 2012) se profundiza el problema de la difusión de material erótico. De hecho, una de las consecuencias más

preocupantes y extremas de este fenómeno es el suicidio que, como conocemos bien, se ha incrementado por la difusión indebida de los productos elaborados para el intercambio íntimo. Pero no lejos de esta consecuencia nefasta, notamos un alto incremento de los trastornos emocionales y las crisis vitales, entre otros, que no son atendidos debido a la falta de asesoría/tratamiento y, peor aún, al miedo persistente de comunicar que se atraviesa por una situación así, no solo a la familia, sino a alguien de confianza que pueda servir de apoyo. Sin lugar a dudas, como cualquier otro fenómeno, la divulgación de información íntima se ve mediada por falacias y elementos normativos de género que se evidencia en las TIC y en la vida cotidiana (Henderson, 2011; Dir et al., 2014). Estas no permiten actuar de manera adaptativa, como se mencionó anteriormente. Lejos de ello, los adolescentes poseen creencias que los apartan de una acertada visión de la sexualidad: libre, sin culpas y responsable (Albury, 2017). Conviene destacar que libertad y responsabilidad son los componentes esenciales que rigen y regulan las relaciones sexuales entre humanos. Como se ha expuesto, los esquemas tempranos de inadaptación, las distorsiones cognitivas o la baja autorregulación son disfuncionales y deterioran la manera de afrontar los hechos que se presentan, de ahí su importancia a la hora de realizar análisis profundos en relación con la sexualidad en la época de las redes sociales. Actualmente, los espacios privados se han convertido en terreno público, y existe la percepción de que los riesgos son menores, porque los medios electrónicos son neutros (Sibilia, 2008). La revelación de la vida íntima se ha constituido en una característica propia de la época; sin embargo, este mismo rasgo ha generado problemas intrafamiliares que, como muchos padres no ignoran, se han vuelto muy difíciles de tratar. Variables moduladoras importantes de este fenómeno, indudablemente, son las presiones sociales y de los medios, que están estimulando comportamientos de riesgo.

Cuestionamientos actuales del *sexting*

Dejando al margen muchos otros elementos relevantes en el estudio del *sexting*, creemos que conocer la variable de los esquemas tempranos de inadaptación puede ser uno de los ejes vertebradores en el abordaje de este fenómeno juvenil desde diferentes aproximaciones. En relación con los estudios revisados queda patente que esta relación podría devenir en uso inapropiado del material enviado (Dir et al., 2014; Montiel et al., 2014). El ser tomado en cuenta también presenta asociaciones importantes con el hecho de pertenecer al grupo de pares o iguales, por la retroalimentación positiva que actualmente brinda la exposición de material erótico en las redes sociales. Tal como se mencionó con anterioridad, los jóvenes viven en una situación de revelación de su vida íntima para ser más visibles, para sentirse más atractivos, más populares y

más aceptados en su grupo (Henderson, 2011). El cuerpo de los jóvenes debe ser mostrado, de acuerdo con determinados requisitos. «Tendencias exhibicionistas y performativas alimentan la persecución de un efecto: el reconocimiento en los ojos ajenos y, sobre todo, el codiciado trofeo de *ser visto*. Cada vez más hay que *parecer* para *ser*» (Sibilia, 2008, p. 81). De la exhibición para ser reconocido, que tiene voluntad de «parecer» más que de «ser», al riesgo de acoso solo hay un delgado límite. Más importante que la resistencia invasiva en la intimidad propia, nos encontramos con la paradoja de exponerse a sí mismo con afán de darse a conocer. Según Walrave *et al.* (2014), más de la mitad de nuestros jóvenes y adolescentes han publicado en las RRSS datos personales y biográficos susceptibles de ser usados en su contra. El mundo de lo virtual/digital, que para muchos no es del todo real y efectivo, genera, sin embargo, potentes lazos afectivos, que pueden llegar a ser un peligro para las personas.

Lo más preocupante del caso es que un buen número de los adolescentes encuestados afirmaron que han conocido a alguien que ha sido acosado sexualmente en las redes sociales o directamente por medio de sus propios celulares en Ecuador, de modo específico (Ochoa y Aranda, 2019). Estos hallazgos son importantes y muy relevantes, dada la alta prevalencia de acoso cibernético que se ha venido referenciando en artículos rigurosos en la última década. De los resultados analizados en los estudios recientes en Ecuador, llama la atención que, además de los desconocidos, sean los docentes, familiares o amigos quienes ejercen coerción sobre adolescentes sin importar su género, con lo que se corrobora que el peligro no solo procede de lo desconocido, sino también del ámbito más cercano o íntimo. Genera especial alerta la carencia de redes de apoyo dado que la gran mayoría no se apoyaría en nadie para solicitar ayuda en caso divulgación de información sexual (Ochoa y Aranda, 2019).

Al respecto, la evitación del apoyo es común porque se asienta sobre la base de falacias propias del adolescente que no le impiden resolver sus problemas. De ahí que sea imprescindible no solo fijarse en los fenómenos negativos asociados a las nuevas formas de comunicación electrónica, sino que, además, debemos comprender la realidad subjetiva, los modos de afrontamiento y la posible positividad, a la hora de expresar la sexualidad (Castañeda, 2017).

Tratamiento de la divulgación de la información (educación sexual) desde la filosofía de la salud

Dada la pobreza de conocimientos sobre sexualidad en el ciclo vital humano y una participación limitada, parcial y escasa de los padres en la educación sexual, sumadas a una educación sexual enfocada a lo biológico y a los roles de género tradicionales, con un bajo interés por incluir temáticas actuales, se podrían aventurar algunas reflexiones, a modo de recomendaciones generales para la educación sexual en el contexto de las redes sociales. Ante todo, se impone una capacitación sobre sexualidad dirigida a maestros y profesores de educación inicial, secundaria y universitaria (escasa en muchos programas académicos). Es clave trascender los enfoques biologists del hecho sexual humano y profundizar sobre relaciones amorosas y afectivas saludables. Conviene analizar las implicaciones de las variadas y populares aplicaciones para citas, conocer que se entiende por *sexting* responsable, y aprender a reconocer las estrategias y tácticas coercitivas por parte de las posibles parejas. Por lo demás, cuando se trata de adolescentes y jóvenes, no podemos dejar de prestar atención a una visión de la educación basada en estrategias negociadoras y tácticas de afrontamiento en situaciones de riesgo (*ciberstalking*, *cibergrooming*, divulgación masiva de material privado), evitando juicios de valor y centrándonos en comunicar y denunciar, llegado el caso, estos delitos. Un tratamiento preventivo, anticipativo, democrático y responsable de la sexualidad exige la capacitación de los/as educadores/as y nuevas políticas abiertas en materia de sexualidad.

No está de más, sino todo lo contrario, recurrir al uso de metodologías basadas en narraciones, historias, experiencias, la llamada «aula invertida» y demás recursos para promover el aprendizaje sobre sexualidad, para su ejercicio libre y responsable. Finalmente, *last but not least*, es probable que el mejor recurso didáctico sea potenciar el rol de la educación sexual dirigida por pares, adolescentes y jóvenes, en temáticas como la preocupación por el desempeño sexual, la preocupación excesiva por la imagen corporal, las restricciones sexuales femeninas, el respeto a las diferencias y a los problemas del género (Ochoa y Aranda, 2020a).

Conclusiones

El conocimiento de las consecuencias indeseadas o imprevistas del uso de las nuevas tecnologías por parte de los adolescentes y jóvenes de nuestro tiempo solo puede llevarse a cabo a partir de sólidas investigaciones, por las cuales podamos conocer la extensión de fenómenos que como el *sexting*, afectan de modo decisivo a varios ámbitos de nuestra vida íntima, acosada por el entrometimiento e intromisión de los medios digitales y las todopoderosas redes sociales. Lo que

en principio no significa otra cosa que el libre y responsable intercambio de información relativa a nuestra intimidad se convierte en una práctica a ratos indeseada e indeseable por la intervención de una publicidad irresponsable y malsana. Las personas de confianza, a menudo del círculo más íntimo, se convierten en agentes de divulgación sin tasa de tus fotos más íntimas y personales. La fluidez, liquidez y casi el carácter gaseoso de las relaciones amorosas en la era digital juega a desfavor de las relaciones de confianza que tratan de apuntalar la maltrecha identidad personal.

Por esa razón, en el futuro, sería interesante fomentar el desarrollo de estudios de corte cualitativo para comprender de manera más profunda las implicaciones de este fenómeno contemporáneo en la vida y el desarrollo emocional de nuestros jóvenes. Como sabemos, la prevalencia de esta práctica aumenta exponencialmente, así como como sus usos positivos en el plano de las parejas como medio para incrementar sus fantasías y sus vínculos amorosos: eso ha quedado patente en la época del confinamiento; sin embargo, la forma del uso del material elaborado se convierte en un riesgo mayor tratándose de menores edad, sin dejar de lado lo que supone este problema en la juventud. Es necesario, adicionalmente, conocer con qué herramientas cuentan las familias contemporáneas para educar afectiva y sexualmente a sus hijos, y plantear la necesidad de esa educación en colaboración con las instituciones educativas.

Es determinante, claro está, la asesoría y la educación apropiada y asertiva sobre este tema, no solo en el seno de la familia, sino de la sociedad misma, que muchas veces enjuicia cruelmente a sus integrantes y más en temas que son moralmente tratados. Por esa razón, y ante las necesidades actuales, los estudios cualitativos tienen un gran futuro para profundizar no solo en la forma de práctica, sino en su abordaje tan descuidado hoy en día. Sin embargo, desde la perspectiva de la FS, que trata de empoderar al individuo, al plantearle el cuidado de sí mismo como exigencia ética imprescindible para vivir en sociedad, es importante considerar que una educación integral y estrategias preventivas podrían ser una vía válida para evitar riesgos mayores.

La educación sexual y el asesoramiento apropiado a los padres de familia, a la vez que la reeducación de unos y otros, se hacen imprescindibles, además de promover y gestionar campañas que generen conciencia sobre el daño que la sociedad aporta: reenviar imágenes o videos de contenido sexual explícito sin el consentimiento de sus protagonistas. Existe en las redes sociales campañas que pueden llegar a los/as adolescentes para que tomen precauciones, pero no llegan a todos/as. El verdadero y auténtico reto es la familia y su involucramiento sistemático y sin juicios de valor que, lejos de ayudar, perjudican enormemente.

Una FS que se plantea los retos de la educación sexual como parte de la educación para la ciudadanía libre y responsable, al tiempo que defiende la absoluta libertad de los seres humanos para vivir y atestiguar su sexualidad de la manera más oportuna y adecuada que cada cual considere no deja de poner especial énfasis en el hecho de que la salud sexual es un campo de juego en el que la biomedicina ha plantado sus reales y establecido supuestos principios científicos sobre la salud sexualidad. Tanto el etiquetaje biomédico y sexológico al uso como la moral conservadora que trata de preservar a adolescentes y jóvenes libres de una contaminación mórbida, genéricamente en la sexualidad de los grupos LGBTI+, plantea un desafío entre la libertad sexual y el respeto incondicional a la intimidad, frente a todas las instancias que se valen de los medios digitales para invadir, colonizar y disponer de la intimidad en un mundo de la transparencia, pero también en el mundo de la utilidad y el rendimiento económico.

El eje adoptado por la FS representa tomar el concepto de «cuidado de sí / *souci de soi* / *epímeleia heauton*», traído a la reflexión contemporánea por Foucault, como eje central de toda ocupación, cuidado, atención, solicitud y respeto, en el que se centra el uso social de la libertad en las sociedades contemporáneas (Foucault, 1999). La necesaria implicación entre saber y poder nos lleva a pensar que la educación sexual buscada, no ajena al uso de medios tecnológicos, solo puede servir a la causa del empoderamiento social de los grupos que han adquirido carta de ciudadanía mediante el recurso a las minorías/mayorías generizadas, racializadas y etarias. Solo el empoderamiento de los adolescentes y jóvenes que se forman en nuestras aulas, en especial en relación con su propia sexualidad, hará posible que la gubernamentalidad, que hasta ahora se refería a la capacidad represiva de los poderes sociales, se difumine y atomice, formando centros de resistencia y de emancipación del poder del que hemos sido excluidos la inmensa mayoría de los ciudadanos y ciudadanas.

Referencias

- Albury, K. (2017). Just because it's public doesn't mean it's any of your business: Adults' and children's sexual rights in digitally mediated spaces. *New Media & Society*, 19(5), 713-725. <https://doi.org/10.1177/1461444816686322>
- Aristóteles (1988). *Ética nicomáquea. Ética eudemia*. Madrid: Gredos.
- Carbonell, X., Chamarro, A., Griffiths, M., Oberst, U., Cladellas, R. y Talarín A. (2012). Problematic Internet and cell phone use in Spanish teenagers and young students. *Anales de Psicología*, 28, 789-796. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156061>
- Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Bogotá: Taurus.
- Castañeda, D. M. (2017). Sexting and sexuality in romantic relationships among latina/o emerging adults. *American Journal of Sexuality Education*, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1007/s12119-015-9295-0>
- Dir, A. L., Coskunpinar, A. y Cyders, M. A. (2014). A meta-analytic review of the relationship between adolescent risky sexual behavior and impulsivity across gender, age, and race. *Clinical psychology review*, 34(7), 551-562.
- Ferraris, Maurizio (2020). *Metafísica y web*. Madrid: Dykinson.
- Foucault, Michel (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales II*. Barcelona: Paidós.
- Hasinoff, A. (2015). *Sexting Panic: Rethinking Criminalization, Privacy, and Consent*. Urbana. University of Illinois Press.
- Henderson, L. (2011). Sexting and sexual relationships among teens and young adults. *McNair Scholars Research Journal*, 7(1), 9.
- Montiel, I., Carbonell, E. y Salom, M. (2014). Victimización infantil sexual online: online grooming, ciberabuso y ciberacoso sexual. En Lameiras Fernández, M., (coord) Orts Berenguer, E. (coord) *Delitos sexuales contra menores: abordaje psicológico, jurídico y policial* (pp. 203-224). Valencia: Tirant Lo Blanch. doi:10.13140/RG.2.1.2992.7521
- Negroponte, N. (1995). *Ser digital*. Buenos Aires: Atlántida.
- Ochoa Pineda, C. y Aranda Torres, C. (2019). *Sexting: signo de identidad en la sociedad digital*. Colección de sexología 1. Universidad de Almería - Casa Editora, Universidad del Azuay.
- Ochoa Pineda, C. y Aranda Torres, C. (2020a). Epistemología y ética de género en educación inclusiva. *Educ@ción en contexto*, 6, 124-147.
- Ochoa Pineda, C. y Aranda Torres, C. (2020b). Pensando la pandemia desde la filosofía de la salud. Una propuesta para la discusión. *MEDICA Review*, 8(2), 37-48.
- Ochoa Pineda, C., Aranda Torres, C., Parrón Carreño, T. y Alarcón Rodríguez, R. (2019). El sexting y su relación con los esquemas tempranos de inadaptación en adolescentes. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 28(4), 461-470. <https://doi.org/10.24205/03276716.2019.1122>
- Pérez, M. (2020). Comunicación digital entre el placer y el peligro: una lectura feminista del sexting juvenil. *Comunicación y Sociedad*, 17, 1-24.

- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sousa Santos, Boaventura de (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO – CEDALC.
- Stasko E. C. y Geller, P. A. (2015). Reframing sexting as a positive relationship behavior. *Paper presented at American Psychological Association 2015 Convention*, 6–9 de agosto, Toronto, Ontario (Canadá).
- Walrave, M., Heirman, W. y Hallam, L. (2014). Under pressure to sext? Applying the theory of planned behaviour to adolescent sexting. *Behaviour & Information Technology*, 33(1), 86-98.
- Young, J. E. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: a schema-focused approach*. Professional Resource Exchange, Inc.



Institut de la Comunicació
Universitat Autònoma de Barcelona

Publicacions