COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Cultura participativa, fandom y narrativas emergentes en redes sociales

Coordinadoras
Arantxa Vizcaíno-Verdú
Mónica Bonilla-del-Río
Noelia Ibarra-Rius

Dykinson, S.L.

CULTURA PARTICIPATIVA, FANDOM Y NARRATIVAS EMERGENTES EN REDES SOCIALES

CULTURA PARTICIPATIVA, FANDOM Y NARRATIVAS EMERGENTES EN REDES SOCIALES

Coordinadores

ARANTXA VIZCAÍNO-VERDÚ
MÓNICA BONILLA-DEL-RÍO
NOELIA IBARRA-RIUS

Dykinson, S.L.

2021

CULTURA PARTICIPATIVA, FANDOM Y NARRATIVAS EMERGENTES
EN REDES SOCIALES

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2021

N.º 13 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-588-3

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. CULTURA PARTICIPATIVA, FANDOM Y NARRATIVAS EMERGENTES EN REDES SOCIALES 11
ARANTXA VIZCAÍNO-VERDÚ
MÓNICA BONILLA-DEL-RÍO
NOELIA IBARRA-RIUS

SECCIÓN I
***PROSUMIDORES*, *INFLUENCERS* Y NARRATIVAS TRANSMEDIA**

CAPÍTULO 1. PERFILES PROSUMERS: SUJETOS Y OBJETOS EN EL MUNDO DE LOS NUEVOS MEDIOS 14
JOSÉ MARÍA GALINDO PÉREZ

CAPÍTULO 2. LA NARRATIVA TRANSMEDIA EN LA ACADEMIA, DOS DÉCADAS DESPUÉS. ANÁLISIS DE EXPERTOS Y ESTUDIANTES DE PROSGRADO 30
DAVID GARCÍA-MARÍN
LAURA PICAZO-SÁNCHEZ

CAPÍTULO 3. LA NARRATIVA TRANSMEDIA EN LOS TALENT SHOW. YOUTUBE COMO PRINCIPAL HERRAMIENTA DE CONTENIDO EN EL PROGRAMA OPERACIÓN TRIUNFO 54
ÁLVARO LINARES BARRONES

CAPÍTULO 4. DE *YOUTUBERS* A *TWITCHERS*. CÓMO LOS *INFLUENCERS* APROVECHAN LAS VENTAJAS DE LA NUEVA PLATAFORMA 77
EGLÉE ORTEGA FERNÁNDEZ
GRACIELA PADILLA CASTILLO
JONATTAN RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 5. EL ROL DE LOS INFLUENCERS EN EL SECTOR DEL LUJO: NUEVOS VALORES EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI 103
ELENA CERDÁ MANSILLA
MERCEDES GIL LAMATA
RAQUEL LOZANO BLASCO

CAPÍTULO 6. LA LLEGADA DE LOS NUEVOS INFLUENCERS CREADOS DE FORMA DIGITAL A INSTAGRAM. PERCEPCIÓN Y ANÁLISIS ACTUAL SOBRE EL PERFIL DE LIL MIQUELA 126
ELENA MADRID FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 7. BANALIDADES Y PELIGROS DE LOS MOVIMIENTOS YOUTUBER E INSTAGRAMER. REFLEXIONES URGENTES PARA EL PROGRESO DE NUESTRAS SOCIEDADES 150
JOSE HERNANDEZ RUBIO

CAPÍTULO 8. EL MOVIMIENTO *YOUTUBER* EN NUESTRA HISTORIA SOCIAL: UN FACTOR DECISIVO DE AUTOESTIMA ADOLESCENTE. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS 168
JOSE HERNANDEZ RUBIO

CAPÍTULO 9. ESTUDIO CONTRASTIVO DE FRASEOLOGISMOS EN LAS REDES SOCIALES 187
RUBÉN MEDINA SERRANO

CAPÍTULO 10. ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN DEL MENSAJE INFORMATIVO EN INSTAGRAM: @MUY INTERESANTE_REVISTA COMO CASO DE ESTUDIO 207
AIDA MARIA DE VICENTE DOMINGUEZ
MIREYA ROCIO CARBALLEDA CAMACHO

CAPÍTULO 11. EL USO DEL HILO NARRATIVO COMO CLAVE EN EL INTERÉS DE NUESTROS SEGUIDORES 227
JOSEP DURAN CARPINTERO
AYTHAMI SOTO RODRÍGUEZ
ALBERT POATER TEIXIDOR

CAPÍTULO 12. LOS LIBROS *BEST SELLERS* DE LOS *YOUTUBERS* INFANTILES*:* NUEVAS NARRATIVAS MÁS ALLÁ DE LAS PANTALLAS 247
PAULA HERRERO-DIZ

SECCIÓN II
FENÓMENO *FANDOM* Y COMUNIDADES CREATIVAS EN PLATAFORMAS DIGITALES

CAPÍTULO 13. LA SUBVERSIÓN DE LA HEGEMONÍA CULTURAL A TRAVÉS DEL ARTE DEL FANDOM 271
JAVIER ARROYO BRETAÑO

CAPÍTULO 14. DIFUNDIR EN TIKTOK. EL CASO DE LA CANCIÓN 'SOY REBELDE' (2021) Y SU REPERCUSIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS CANTANTES COMO ÍDOLOS Y PROSUMIDORES 287
VICTORIA TORIBIO-LAGARDE

CAPÍTULO 15. REPENSAR LAS COMUNIDADES Y LAS AUDIENCIAS. DE LOS 'TREKKIES' A LAS COMUNIDADES DE IBAI, RUBIUS Y OTROS 'STREAMERS' 303
DANIEL VALDIVIA ALONSO

CAPÍTULO 16. LA DIFUSIÓN DE NARRATIVAS DIGITALES, *FANDOMS* Y LA REPRESENTACIÓN PATRIMONIAL DE LA MARCA PAÍS COREANA: CASO *K-DRAMAS* HISTÓRICOS 323
LADDY-LISET QUEZADA-TELLO
SEBASTIÁN-ALBERTO LONGHI-HEREDIA

CAPÍTULO 17. CONTENIDO GENERADO POR LOS USUARIOS (CGU) EN INSTAGRAM EN TORNO A LA SERIE *BRIDGERTON* (NETFLIX)..... 353
ADRIANA PAÍNO AMBROSIO
Mª ISABEL RODRÍGUEZ FIDALGO
MONTSERRAT RODRÍGUEZ MONGE

CAPÍTULO 18. ASPIRANTES Y EXPERTOS: PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES DE FANS ADOLESCENTES EN ENTORNOS DIGITALES 379
MAR GUERRERO-PICO
MARÍA-JOSÉ ESTABLÉS

CAPÍTULO 19. AUDIENCIA SOCIAL Y TRANSFORMACIÓN DEL DISCURSO TELEVISIVO A TRAVÉS DE MEMES: ESTUDIO DE CASO LA ISLA DE LAS TENTACIONES..... 406
LUCÍA PUGA-LEDO
BEATRIZ GUTIÉRREZ-CANEDA
SARA PÉREZ-SEIJO

CAPÍTULO 20. EL FENÓMENO ANIME Y SUS REPERCUSIONES EDUCATIVAS. ESTUDIO DE CASO DE LA SERIE ATAQUE A LOS TITANES (ISAYAMA Y ARAKI, 2013-2021) 428
GEORGE VAN HOFF-FRAILE
MÓNICA ROSA-HERNÁNDEZ
RAFAEL MARFIL-CARMONA

CAPÍTULO 21. ¿APOCALÍPTICOS O INTEGRADOS? AUDIENCIAS CULTURALES Y EL MAL QUERER DE ROSALÍA COMO FENÓMENO TRANSMEDIA 450
MATEU TERRASA RICO

CAPÍTULO 22. LA UTILIZACIÓN DE YOUTUBE EN SKAM ESPAÑA: USO NARRATIVO, PROMOCIONAL Y DE ACERCAMIENTO CON EL PÚBLICO OBJETIVO 477
ROCÍO GAGO GELADO
MARTA SAAVEDRA LLAMAS
ANDY DAMIÁN TAVÁREZ PÉREZ
NICOLÁS GRIJALBA DE LA CALLE

CAPÍTULO 23. EL TRIÁNGULO BINGE-WATCHING, FENÓMENO FANDOM Y REDES SOCIALES 495
EVA MARÍA MARTÍNEZ SERRANO

CAPÍTULO 24. EL ECOSISTEMA POÉTICO EN INSTAGRAM: ANÁLISIS CULTURAL DE UN FENÓMENO DE MASAS 513
RAQUEL FERNÁNDEZ COBO
CARMEN PÉREZ-GARCÍA

CAPÍTULO 25. YOUTUBERS Y FANS, UNA RELACIÓN UNIDIRECCIONAL 540
DANIEL CUARTERO DE LEÓN

SECCIÓN III
NUEVAS ALFABETIZACIONES Y REDES SOCIALES: PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ERA DIGITAL

CAPÍTULO 26. LECTORES Y CLUBES DE LECTURA EN BOOKSTAGRAM: EL LIBRO COMO OBJETO ESTÉTICO Y LA LECTURA SOCIAL EN LA RED 554
CARMEN PÉREZ-GARCÍA
RAQUEL FERNÁNDEZ COBO

CAPÍTULO 27. EL COMERCIO DE LA CONECTIVIDAD: LOS *BOOKTUBERS*, YOUTUBE Y EL CAMPO LITERARIO 573
JOSÉ M. TOMASENA

CAPÍTULO 28. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA EDUCATIVA A TRAVÉS DE YOUTUBE: ACERCANDO LA UNIVERSIDAD A LAS AULAS 591
INGRID MOSQUERA GENDE

CAPÍTULO 29. ANIMACIÓN A LA LECTURA A TRAVÉS DE RESEÑAS BOOKTUBERS 612
TERESA-G. SIBÓN-MACARRO
MANUEL J. PICADO SÁNCHEZ

CAPÍTULO 30. LAS REDES SOCIALES COMO ESPACIO INFORMAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO 636
VICENTE GABARDA MÉNDEZ
NURIA CUEVAS MONZONÍS
CRISTINA GABARDA MÉNDEZ
ANTONIA MARTÍ ARAS

CAPÍTULO 31. LA IMPLANTACIÓN DE SALAS TRABAJO EN TWITCH COMO ENTORNOS DE COWORKING Y APRENDIZAJE ONLINE 656
SERGIO GUTIÉRREZ MANJÓN
MARÍA DEL MAR MARCOS MOLANO

CAPÍTULO 32. EDUTUBERS: LOS INFLUENCERS DE LA EDUCACIÓN INFORMAL A TRAVÉS DE YOUTUBE 679
DANIEL PATTIER

CAPÍTULO 33. EXPERIENCIAS TIC EN LA ENSEÑANZA DEL CATALÁN EN ADULTOS: YOUTUBE, TIKTOK E INSTAGRAM EN EL MARCO DEL PROYECTO *DE MICA EN MICA* 697
AINA MONFERRER-PALMER

CAPÍTULO 34. ¿QUÉ SE ESTUDIA DE LA ERA DE LOS YOUTUBERS E INSTAGRAMERS EN LA INVESTIGACIÓN ESPAÑOLA? UNA REVISIÓN DE LITERATURA 715
CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ
JAVIER MULA FALCÓN
CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ

CAPÍTULO 35. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN INSTAGRAM Y TIKTOK: UNA EXPERIENCIA DOCENTE EN RED 734
MARÍA ÁNGELA GARRIDO BERLANGA
MARÍA AURORA GARCÍA RUIZ
EUGENIO MAQUEDA CUENCA

CAPÍTULO 36. EL USO DE INSTAGRAM EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR SEMIPRESENCIAL 760
ALÍCIA MARTÍ CLIMENT
PILAR GARCIA VIDAL

CAPÍTULO 37. MATHUMERS: CREADORES Y CONSUMIDORES DE VÍDEOS EDUCATIVOS SOBRE MATEMÁTICAS 784
ÁLVARO AGUILAR-GONZÁLEZ
ESTHER LORENZO-FERNÁNDEZ
LAURA MUÑIZ-RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 38. POTENCIAL DIDÁCTICO DE YOUTUBE Y MEDIACIÓN VIRTUAL: EL FACTOR RELACIONAL EN ENTORNOS *ONLINE* Y *OFFLINE* PARA LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA 806
FAINIX MAYORGA-SOLÓRZANO

CAPÍTULO 39. IMPLEMENTACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS *FLIPPED LEARNING* Y USO DE YOUTUBE EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES 833
MARIO CORRALES SERRANO

CAPÍTULO 40. INSTAGRAM COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE Y LA COMUNICACIÓN DE LA CIENCIA 851
JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO
JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA

CAPÍTULO 41. LA ESTRUCTURACIÓN DE LAS PRESENTACIONES ORALES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO A TRAVÉS DE RECURSOS AUDIOVISUALES DE YOUTUBE 875
GABRIEL HERRADA VALVERDE

CAPÍTULO 42. VÍDEO-POESÍA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA RESCATAR LA LITERATURA ESCRITA POR MUJERES (EDAD MEDIA – XVIII) A TRAVÉS DE YOUTUBE SHORTS 893
ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO

CAPÍTULO 43. LOS CANALES DE YOUTUBE Y LAS PSEUDOCIENCIAS EN ESPAÑA 912
RAFAEL DIEGO MACHO REYES
MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ

CAPÍTULO 44. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA DE LA DIRECCIÓN DE FOTOGRAFÍA A TRAVÉS DE INSTAGRAM EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA DURANTE LA CRISIS COVID-19 932
VICENTE JAVIER PÉREZ VALERO
FRANCISCO CUÉLLAR SANTIAGO

CAPÍTULO 45. DALE *LIKE* A YOUTUBE Y SUSCRÍBETE A SU POTENCIAL EDUCATIVO 957
ISAAC J. PÉREZ LÓPEZ
CARMEN NAVARRO MATEOS

CULTURA PARTICIPATIVA, FANDOM Y NARRATIVAS EMERGENTES EN REDES SOCIALES

En la actualidad nos hallamos ante un amplio abanico de posibilidades mediáticas y narrativas, donde las comunidades convergen para construir nuevos escenarios de aprendizaje y creatividad. Un contexto en el que priman temáticas heterogéneas, convenciones, contenidos efímeros y plataformas que dan rienda suelta al contenido generado por el usuario. El auge de estos emplazamientos ha introducido en nuestra vida diaria modelos de interacción y prosumo de imágenes, vídeos, memes y emoticonos que van más allá de los límites conceptuales y funcionales de antaño. Y es que, en esta vorágine de contenidos, la cibercultura da muestra de un intercambio de intereses y una capacidad colectiva para construir nuevas identidades, compartir inquietudes y aprender en línea.

La industria creativa y tecnológica emergen como vía de desarrollo para la cultura *fandom* e *influencer* que, en su amplificación conceptual en materia de amateurismo, microcelebridad y celebridad, introducen prácticas y fenómenos cada vez más complejos. Conocer y profundizar en los acontecimientos que se gestan en las plataformas digitales requiere una inmersión exhaustiva y completa que, en muchos casos, hacen a los más objetivos investigadores sumarse a la ola fan y narrativa, en la que cada post, *like*, comentario, lenguaje y formato despliegan multitud de posibilidades de análisis y comprensión del universo digital. Muestra de ello es la presente obra, que abarca numerosos escenarios y acontecimientos incubados en la Red.

Este compendio recoge los trabajos de investigadoras/es de 32 universidades euroamericanas divididos en tres capítulos. El primero, 'Prosumidores, influencers y narrativas transmedia', nos introduce, desde una perspectiva global, en los conceptos de *prosumer*, narrativas transmedia, *YouTuber, Twitcher, Instagrammer, TikToker*, así como en las ventajas y retos que plantean las redes sociales. A continuación,

nos sumergimos en el fenómeno fan y la pluralidad creativa con el capítulo 'Fenómeno *fandom* y comunidades creativas en plataformas digitales', en el que descubrimos prácticas y tendencias específicas donde comunidad y audiencia se bifurcan entre música en TikTok, *trekkies* y *streamers*, K-dramas, anime, memes, *binge-watching* y poesía. Por último, en el capítulo 'Nuevas alfabetizaciones y redes sociales: Procesos de enseñanza-aprendizaje en la era digital', nos internamos en modelos pedagógicos emergentes por medio de *booksta-grammers, booktubers, coworking*, *edutubers*, *mathumers*, y otros recursos de aprendizaje informal. En suma, un repertorio de interés científico que nos permitirá entrever desafíos y prospectivas hacia un futuro colectivo de dilatada innovación creativa.

ARANTXA VIZCAÍNO-VERDÚ
Universidad de Huelva

MÓNICA BONILLA-DEL-RÍO
Universidad de Huelva

NOELIA IBARRA-RIUS
Universidad de Valencia

SECCIÓN I

PROSUMIDORES, *INFLUENCERS* Y NARRATIVAS TRANSMEDIA

PERFILES PROSUMERS: SUJETOS Y OBJETOS EN EL MUNDO DE LOS NUEVOS MEDIOS

JOSÉ MARÍA GALINDO PÉREZ
Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (UAM)

1. CAMPO CULTURAL Y COMUNICACIÓN: CONCEPTOS RESTRICTIVOS

Para comenzar un texto en el que se va a discutir sobre el concepto de campo cultural, parece obvio que hay que mencionar los trabajos de Pierre Bourdieu al respecto. En obras mayores, como *La distinción* (1988) o *Las reglas del arte* (1997), el sociólogo francés fija las grandes líneas conceptuales de su perspectiva, apoyada en nociones como el campo cultural o el habitus, y dirige su mirada a la constitución de uno de los campos culturales mejor perfilados en su institucionalización, en este caso el literario. Sin embargo, será Rivas (2008) quien, a través de un filtrado de las diferentes publicaciones al respecto de Bourdieu, sintetice una teoría general de los campos culturales, indicando explícitamente los elementos constituyentes comunes a todo campo: agentes, objetos, instituciones y valores.

Un resumen bastante ajustado de ese conjunto de elementos podría ser el siguiente: «sujetos que interaccionan en el interior del campo; componentes físicos que motivan, permiten o sancionan esas interacciones; entidades explícitas o tácitas que albergan y promueven dichas interacciones; y discursos que permean, matizan y presiden esos intercambios comunicativos» (Galindo-Pérez, 2016: 152).

La delimitación de las tesis de Bourdieu, acometida con gran fineza por Rivas, pone de manifiesto el carácter cartesiano del trabajo del sociólogo. En su propuesta, Bourdieu traza un campo diáfanamente diferenciado de otros, con unas categorías rastreables e identificables,

en una clara muestra de la naturaleza estructuralista que siempre acompañó sus investigaciones. Esa estructura, cerrada y limpia, elegante y, precisamente por ello, muchas engañosa (por ocultar la lógica borrosa y porosa que, en muchas ocasiones, caracteriza a diversos campos culturales) entronca directamente con otro esquema conceptual que pretende dar cuenta de un fenómeno social de primer orden: la comunicación.

Nos estamos refiriendo, naturalmente, al esquema que describe cualquier situación comunicativa como un emisor transmitiendo un mensaje a un receptor, a través de un determinado canal, utilizando un código, en un contexto dado. Esta propuesta de modelo lineal descansa sobre dos enfoques disciplinares aparentemente distantes, pero profundamente ligados en sus conclusiones: por un lado, la lingüística de Jakobson (1981), y por otro, la teoría matemática de Shannon y Weaver (1949). Este esquema comunicativo tradicional (que ha impregnado tanto las prácticas como las enseñanzas en ámbitos que van desde la comunicación interpersonal hasta lo relacionado con los medios de comunicación de masas), a pesar de las atinadas críticas que ha recibido, entre otras cosas, por su reduccionismo, se ha erigido en el discurso hegemónico desde el que pensar la comunicación a todos los niveles.

Basta cruzar esa idea lineal y cerrada de la comunicación, con la visión de Bourdieu sobre los campos culturales, para encontrar una dificultad teórica y analítica manifiesta para abordar el estudio riguroso de los elementos asociados a nuevas formas de comunicación, como las protagonizadas por los *prosumers*. La teoría, el análisis y la historia de los medios de comunicación que se configuraron en la modernidad abierta a principios del siglo XVIII y clausurada a finales del siglo XX debe poner a punto su arsenal metodológico (y, más aún, epistemológico) para poder acercarse, siquiera inicialmente, a unas formas comunicativas que exigen nuevos conceptos y nuevas categorías.

2. EL MODELO CINEMATOGRÁFICO: LA REFERENCIA NECESARIA A SUPERAR

Pero, para empezar a pensar esos nuevos entornos comunicativos, hay que partir de algún sitio. La propuesta, en este caso, es emplear de plataforma de lanzamiento para la reflexión las dos formas expresivas que han ocupado (en un caso) u ocupan (en el otro) el centro simbólico de las prácticas comunicativas masivas durante el siglo XX: el cine (el espejo en el que se miraron todos los medios audiovisuales e hipermediales hasta las postrimerías del siglo) y el videojuego (el medio que tomó el relevo en un cambio de siglo que apuntó, a su vez, un cambio de paradigma).

En el mundo del cine, cobra especial relevancia la atención destinada al concepto de institución cinematográfica, trasunto filmológico del campo cultural de Bourdieu. Esta noción puede rastrearse en tres grandes vertientes: la teórica de Metz (2001), la historiográfica de Burch (2011) y la sincrética de Alonso-García (2010).

Metz emplea el concepto de institución cinematográfica para abordar los tres tipos ideales de sujeto que operan en el interior del mundo del cine: los que hacen cine (los cineastas), los que ven cine (los espectadores) y los que escriben sobre cine (críticos, teóricos, historiadores… filmólogos). ¿Por qué se califica esta visión de teórica? Porque supone una abstracción que tiene como fin ubicar las diferentes relaciones que los sujetos pueden desempeñar en su contacto con las películas (crearlas, verlas o pensarlas). Abstracción que, por otra parte, asume una diferenciación entre roles que, en la práctica, no es tal, pero que, en cualquier caso, delimita adecuadamente las funciones observables.

Por su parte, Burch utiliza la idea de lo institucional para formular sus famosos conceptos: Modo de Representación Primitivo (M.R.P.) y Modo de Representación Institucional (M.R.I.). En ellos, afirma Burch, se pueden observar una serie de rasgos expresivos y de prácticas sociales que los diferencian entre ellos, y con respecto a otros modos de representación (cinematográfica). En este caso, la institución responde a una práctica concreta: la llevada a cabo en el seno del sistema de estudios estadounidense en las décadas de los treinta y los

cuarenta. Así pues, allí donde Metz generaba un sistema teórico abstracto, Burch lo pone de manifiesto en un contexto específico y concreto.

Alonso-García (2010: 33), recogiendo el aliento de uno y otro, propondrá en su caso el concepto de «sistema institucional», en el que «la institución cinematográfica sería un entramado sociotextual conformado por dichos elementos [agentes, objetos, instituciones y valores] y que cristaliza en un período y un lugar concretos de la historia del fenómeno cinematográfico, en los cuales instaura dos claves en la producción de filmes: la narración de historias […] y la búsqueda de rentabilidad comercial […]» (Galindo-Pérez, 2018: 465).

En resumidas cuentas, el somero repaso por algunos acercamientos clave al estudio del mundo del cine como campo cultural revelan algunas cuestiones fundamentales: la clara separación (tanto en la teoría como en la práctica) de los tipos de sujetos que operan en su interior (los que hacen, los que ven, los que escriben y/o piensan sobre ello); la importancia del relato como elemento articulador de la producción audiovisual (ya sea para seguir la narrativa lineal tradicional, o para situarse a la contra, deconstruyéndola); y el hecho básico de generar un rendimiento económico a esos productos audiovisuales (lo que, a su vez, propicia un tejido industrial, más o menos robusto, pero existente, al fin y al cabo).

Estas características se imprimirán con gran pregnancia en todos los medios audiovisuales que tomarán al cine como molde de sus textos y sus prácticas. Será uno de estos medios, el videojuego, el que, en los albores del siglo XXI, reconfigure de forma radical esas premisas sólidamente asentadas durante décadas.

3. EL MODELO VIDEOLÚDICO: EL ESPEJO MÁS PRÓXIMO

El mundo de los videojuegos supone el referente cultural más cercano, tanto en lo textual como en lo social, para el mundo de los *prosumers*. No solo desde el punto de vista más puramente epidérmico (cristalizado en el hecho, nada casual, de que muchos de los protagonistas de los nuevos medios basen gran parte de su actividad en jugar a videojue-

gos y comentar la experiencia), sino, también, y, sobre todo, por las dinámicas generadas en torno a un contenido audiovisual que, de manera radical, transforma varios de los principales asertos emanados del mundo del cine.

El campo cultural videolúdico se constituye, de forma simbólica, a partir de la polémica (convertida ya en materia mítica) entre narratólogos y ludólogos. O, en otras palabras, entre quienes querían privilegiar el estudio de los videojuegos como objeto narrativo que se suma a un extenso linaje (poemas épicos, novelas, dramas teatrales, películas, cómics…), y quienes aspiraban a analizarlos en tanto en cuanto eran, fundamentalmente, juegos, priorizando, en este caso, la naturaleza lúdica de esta forma expresiva.

Si bien la pelea no fue ni mucho menos enconada, ya que figuras emblemáticas de ambas tendencias no tuvieron especiales problemas en cultivar estudios de signo opuesto al que en principio parecían defender (y los *Game Studies* como ámbito académico se ha valido sin reparos de las aportaciones de ambas vertientes, y de otras más, naturalmente), la polémica sirve para empezar a vislumbrar cómo se tambalean algunos de los cimientos hegemónicos impuestos por el cine para el resto de formas audiovisuales. En este caso, la preponderancia de la narración.

Aunque, siendo precisos, habría que hablar de la preponderancia de cierto tipo de narración, basada, en gran medida, en el borrado de las huellas del enunciador (una práctica que el cine estadounidense, gran adalid de esta estrategia, heredó de la novela decimonónica, como bien señaló Eisenstein) y la pretensión de transparencia y naturalidad del relato. Los narratólogos pretendieron aplicar las categorías ya empleadas anteriormente en un medio que, por su propia naturaleza, se resistía a ser observado bajo ese prisma.

Y es aquí donde viene una de las principales (si no la principal) cesura con el esquema anterior: la desaparición de la clara línea que divide al narrador del narratario (escritor/lector, cineasta/espectador) que se da en el videojuego obliga a repensar este objeto y, por ende, el campo cultural que lo alberga, rearticulando o construyendo nuevos paráme-

tros. En este caso, resulta evidente que la noción de jugador, intrínsecamente diferente a la de lector/espectador/oyente, introduce elementos de reflexión, cuanto menos, novedosos.

De esta manera, podría afirmarse que el propio concepto de jugador resquebraja la solidez de los planteamientos anteriores, y exige una apertura en las miras a los objetos audiovisuales. El videojuego impondría un nuevo marco que, partiendo de las premisas nacidas del campo cinematográfico, se caracterizaría por los siguientes elementos: unos perfiles de sujeto bastante marcados, herederos de los que pueden encontrarse en la institución cinematográfica (a saber: creadores de videojuegos, jugadores, críticos/analistas); una redescripción del concepto de narración, en la que los modelos de narrador y narratorio pierden su clara diferenciación, adquiriendo una marcada porosidad que hace que el relato se enhebre por la acción colectiva (más o menos relacionada, más o menos colaboradora), perdiendo la anterior unidireccionalidad del proceso; y, por último, el rendimiento económico sigue buscándose y, más importante, siendo posibilitado por una industria que establece sinergias y reúne perfiles e intereses para la producción y distribución de contenidos.

Llegados a este punto, conviene atender a otro de los elementos surgidos en el campo videolúdico: la tipología de los jugadores. Un elemento que, como puede suponerse, amplía y enriquece la complejidad de los posibles sujetos enmarcados en un determinado campo cultural.

4. LA TIPOLOGÍA DEL JUGADOR COMO COMPLEJIDAD CONCEPTUAL DEL SUJETO

El hecho de que los jugadores de videojuegos hayan sido estudiados, analizados y clasificados, supone un hecho fundamental que no conviene pasar por alto: significa que el sujeto receptor del objeto comunicativo no es pasivo, ni se integra en una masa uniforme y homogénea de entes (indiferenciados e indiferenciables), sino que desempeña una serie de actividades y manifiesta un conjunto de rasgos que permite dedicarle una mirada específica que atienda a sus particulares características.

En un trabajo seminal sobre esta cuestión, Richard Bartle (1996), valiéndose de dos grandes criterios (la tendencia a interactuar o actuar, y la tendencia a interactuar con otros jugadores o con el mundo del videojuego), estableció cuatro grandes tipos de videojugador: *killer*, *socializer*, *achiever* y *explorer*. O, en castellano: asesino, sociable, triunfador y explorador. Es lo que ha venido a denominarse la Taxonomía de Bartle.

Brevemente, podría indicarse que el asesino es un tipo de jugador proclive a la competitividad y el ejercicio del poder; el sociable, tendente a disfrutar de la interacción con otros jugadores; el triunfador, orientado a conseguir todos los logros y premios posibles; y el explorador, propensos a la investigación y la deambulación por el mundo del juego. Por supuesto, se trata de una clasificación que propone tipos ideales, modelos abstractos que, en la realidad del juego, adquieren perfiles combinados o matizados.

Sin embargo, lo interesante es el hecho de pretender categorizar a los jugadores. El establecimiento de unos criterios que permitan ubicar a un jugador en uno u otro tipo revela, a su vez, la idea de que el jugador no es un concepto unitario, sino todo lo contrario: un sujeto del campo cultural videolúdico sujeto a determinadas circunstancias y contextos que delimitan una manera de ser y hacer, una praxis videolúdica, diferente en cada caso.

En realidad, la preocupación por la figura del destinatario de las formas expresivas no sería, en sí, novedosa. Por ejemplo, en literatura, la estética de la recepción, encarnada en figuras fundamentales como Jauss (2013) o Iser (1976), ya dedicó sus esfuerzos a analizar cómo era el contacto del lector con las obras literarias. Y, en el ámbito cinematográfico, propuestas como las de Bettetini (1996) o Casetti (1989), firmemente enraizadas en la semiótica, ya consideraban la figura del espectador en el complejo significativo que significaba ver una película. Pero Bartle, con su planteamiento, permite una primera individualización de los jugadores de videojuegos, un paso fundamental para acometer una inicial cartografía de los sujetos que pueblan el entorno de los nuevos medios.

5. MAPEANDO EL TERRIORIO DE LOS NUEVOS MEDIOS (I): LOS SUJETOS

El término *prosumer*, en castellano, prosumidor, une las nociones de productor (*producer*) y consumidor (*consumer)*, en una aparente síntesis perfecta de dos ámbitos tradicionalmente antagónicos en el estudio y la práctica de los medios de comunicación (y de las formas expresivas). De esta manera, parecería borrarse la línea divisoria entre los que hacen (crean) y los que ven, escuchan o leen. O, en términos de determinados enfoques de teoría de la comunicación, entre el emisor y el receptor.

Este hecho parecería apuntar a la siguiente situación: la existencia de un campo cultural (el de los nuevos medios) que haría convivir a los sujetos clásicos (creadores y espectadores/lectores/oyentes) con una nueva especie, híbrida, que aunaría ambas vertientes (el prosumidor, que genera contenidos a la vez que los consume). Sin embargo, esta descripción adolece de dos grandes problemas que lastran su operatividad como elemento de análisis: en primer lugar, es de una simpleza reduccionista atroz, permitiendo nada más que el añadido o la eliminación en un esquema de categorías completamente restringido; en segundo lugar, y más grave aún, esas categorías vienen de reflexiones y desarrollos teóricos que no pueden ser trasplantados, sin más, a un ámbito que exige categorías propias.

Si categorías como las planteadas por Metz se basaban en la relación de los sujetos con las películas, quizá lo primero que debiera hacerse en este caso es establecer el criterio a partir del cual proponer una tipología de sujetos del campo. El empleo del criterio metziano resulta problemático, en tanto en cuanto él se valió del objeto privilegiado del campo cultural cinematográfico (las películas), pero, ¿cuál es el objeto privilegiado del campo de los nuevos medios (si es que tal cosa existe)?

Si en vez de atender a ese presunto objeto privilegiado, se dirige la mirada al tipo de práctica comunicativa desde la perspectiva de la competencia técnica, podría hablarse de expertos o inexpertos (y, forzando los límites del concepto de experticia, anexpertos); y desde la

perspectiva de la relación laboral, podría hablarse de profesionales o amateurs. Esos dos polos podrían resumirse de la siguiente manera: en el primer caso, el criterio vendría definido por el mayor o menor nivel de especialización en la praxis de los nuevos medios (ya sea en la vertiente creativa, ya sea en la vertiente analítica); en el segundo caso, el criterio se establecería a partir de la vinculación entre la práctica comunicativa y la posibilidad de constituir esa práctica en un desempeño laboral concreto.

Cruzando varias de estas perspectivas (a saber: la participación en la creación y/o fruición de contenidos, el grado de experticia en el campo y el nivel de profesionalización) podrían empezar a esbozarse algunas categorías. Y el concepto que ejercería de eje rector sería, en este caso, el de tecnología. Pero no en el sentido que le da cierto fetichismo tecnológico obnubilado por las novedades de la tecnología de vanguardia o por las posibilidades de la aplicación de máquinas a todo tipo de procesos. Por el contrario, el sentido al que se alude es el que se desprende de las dos acepciones del vocablo en el diccionario de la Real Academia Española.

En primer lugar, el DRAE define la tecnología como el «conjunto de los conocimientos propios de una técnica». Y, por otro, lado, se refiere a esta como «conjunto de instrumentos, recursos técnicos o procedimientos empleados en un determinado campo o sector». En otras palabras, lo que el diccionario de los académicos está haciendo es resaltar la relación que tiene el concepto de tecnología con el de conocimiento o saber, ya que, tal y como se deduce de las definiciones propuestas, la tecnología sería el conjunto de conocimientos básicos y saberes aplicados sobre un ámbito de actuación humana determinado. Por lo tanto, lo nuclear del campo cultural de los nuevos medios radica en cómo se relacionan los sujetos con la tecnología (entendida esta desde el punto de vista explicitado).

Partiendo de esa centralidad de la idea de tecnología como epistemología, el campo cultural de los nuevos medios podría estar habitado por los siguientes tipos ideales de sujeto: el tecnólogo, el iniciado, el transeúnte y el profano. Cada uno de estos perfiles se configuraría en función de la relación que establece con la tecnología a la hora de

articular, a su vez, su contacto con los contenidos generados, los saberes y haceres implicados o la vinculación laboral derivada de ello.

Recurriendo nuevamente al DRAE, puede comprobarse que un tecnólogo es alguien «especialista en tecnología». Recordando la discusión acerca del concepto de tecnología, se puede concluir que, en este caso, el tecnólogo sería alguien especialista en los conocimientos básicos y los saberes aplicados a la creación y/o interpretación de los contenidos generados en el ámbito de los nuevos medios. En otras palabras: el tecnólogo conoce las dinámicas socioculturales y las rutinas técnicas que albergan tanto la producción de un vídeo en YouTube o una fotografía en Instagram, como las relacionadas con la comunidad de comentadores y opinadores de esos contenidos, y las vinculadas a los circuitos de distribución y exhibición de dichos contenidos. No se extraña ante determinados tics estilísticos, ni ante concretas expresiones, ni, por supuesto, ante el hecho de que un mismo vídeo le pueda llegar a través de diversas plataformas de mensajería instantánea. A su vez, el tecnólogo, como sujeto más especializado en la tecnología de los nuevos medios, es, a su vez, el sujeto con más opciones de convertir este conocimiento en profesión (de ahí que sea fácil concluir que en la categoría de tecnólogos entrarían youtubers o célebres influencers que han monetizado su imagen en Instagram).

Sobre el término iniciado, el DRAE dice que se trata de alguien «que participa en el conocimiento de un secreto, especialmente si está relacionado con un estilo artístico o movimiento intelectual minoritario». Pensando en las implicaciones que tiene esa idea de comunidad de práctica (Wenger, 2001) y su especial vinculación con el conocimiento compartido (tan interiorizado que, incluso, se desconoce que se tiene), el iniciado en el campo cultural de los nuevos medios resultaría ser un sujeto familiarizado con las prácticas de creación y comentario de los contenidos de este entorno, alguien que está en contacto asiduo con los resortes propios del campo, pero que aún no ha alcanzado los niveles extremos de competencia tecnológica que podrían sancionar, por ejemplo, la praxis de los tecnólogos.

El transeúnte, según el DRAE, es aquel «que transita o pasa por un lugar». Un visitante esporádico, más o menos efímero, que, fruto de

sus entradas y salidas del campo, no son ajenos a los contenidos de los nuevos medios (ya sea como creadores de contenidos, ya sea como consumidores). De hecho, pueden ser usuarios habituales de redes sociales, pero no alcanzan el grado de competencia técnica o de especialización económica que caracteriza a otros sujetos más implicados.

Por último, restaría describir el sujeto profano. Tal y como indica el DRAE, profano es el «que carece de experiencia o conocimientos de una determinada materia». En otras palabras: el campo cultural de los nuevos medios, si se constituye como tal, ha de ser capaz de identificar los límites que lo diferencian de otros campos. Por ello, hace falta señalar aquellos sujetos que, en su relación con los contenidos de los nuevos medios (sus especificidades estéticas, narrativas, de creación y circulación social), carecen de conocimientos para decodificar adecuadamente la situación comunicativa que estos plantean. Un profano es tanto el que ignora los detalles técnicos (de equipos y de programas) de los nuevos medios, como el particular lenguaje que emplean sus formas expresivas. Alguien sorprendido de la interfaz de una aplicación, y del montaje utilizado en un vídeo producido por un *youtuber*.

6. MAPEANDO EL TERRITORIO DE LOS NUEVOS MEDIOS (II): LOS OBJETOS

Resulta paradójico que, en un entorno cultural caracterizado por la hegemonía de lo digital (y, por lo tanto, por el retroceso del cuerpo material y tangible), se intente determinar qué clase de objetos pueden encontrarse en el campo de los nuevos medios.

En campos culturales ya estudiados, como el literario o el cinematográfico, se pueden identificar como objetos privilegiados (aquellos que condicionan y generan las relaciones de los sujetos, de las instituciones y de los propios valores asociados) los libros o las películas. Sin embargo, una pequeña reflexión pondrá de manifiesto que esa rápida identificación resulta un tanto problemática. La razón es la doble naturaleza de ese tipo de objetos: si bien son un objeto físico (un conjunto de hojas con caracteres impresos, debidamente encua-

dernadas; o un rollo de celuloide con fotogramas, esperando a ser proyectados), también son un discurso (la novela, el poema, el drama… el largometraje). El asunto se complica aún más si se tiene en cuenta el factor digital: el objeto físico es traducido a un formato de archivo digital, perdiéndose la tangibilidad, el volumen, la corporeidad, de manera que la dimensión discursiva se acentúa hasta convertirse en la hegemónica de esta clase de productos.

Haciendo abstracción de esta idea, podría empezarse por afirmar que la primera afinación que debe hacerse es, precisamente, la que separe (utilizando terminología informática) el *hardware* del *software*. O, en otras palabras, distinguir entre el utillaje tecnológico físico que permite (técnicamente) la producción de los contenidos, y esos mismos contenidos. Iniciando el camino en esa dicotomía, la hipótesis de este trabajo es la siguiente: si el campo cultural de los nuevos medios se constituye como tal, lo hace situando en la centralidad, como objeto privilegiado, el contenido. Ahora bien, ¿cómo puede aprehenderse semejante noción en los términos de este debate?

El contenido, o, mejor dicho, los contenidos, haría referencia a las creaciones temático-expresivas que un sujeto de los nuevos medios pone en circulación. Los contenidos son la forma básica de participación y comunicación en el entorno de los nuevos medios, constituyendo la condición necesaria para el establecimiento de redes y entramados de relación.

Sin embargo, el problema de la definición anterior es la aparente dificultad que presenta para caracterizar más concretamente los contenidos que se pueden encontrar. Un posible intento de clasificación podría derivarse del concepto de "atractores expresivos" (Alonso-García, 2010), gracias al cual podría hablarse de contenidos verbales (basados en la palabra), visuales (basados en la imagen), aurales (basados en el sonido) y referenciales (basados en la ocupación de un espacio). La limpieza y claridad de este criterio esconde, no obstante, un gran peligro: la porosidad y tendencia a la hibridación de los nuevos medios hace que esta forma de taxonomía pierda toda su operatividad.

El problema radica, muy probablemente, en el hecho de que la tipología de los contenidos de los nuevos medios no puede reducirse exclusivamente a su vertiente expresiva, sino también a su dimensión pragmática. En otras palabras: en este campo cultural que se está tratando de perfilar, es muy posible que la mirada deba dirigirse al modo de circulación social que cada contenido plantea, generando asimismo unas condiciones de relación concretas en cada caso.

Así pues, ¿qué clase de relaciones comunicativas pueden originarse de los contenidos creados? Desde aquí se proponen tres grandes tipos: consumo, viralización y participación. Por supuesto, se trata de categorías generales, sometidas a contaminación entre unas y otras, en función de las circunstancias empíricas en las que se produzca el contacto con el contenido. Se antoja oportuno describir cada una de ellas.

El consumo hace referencia a la acepción del verbo consumir que alude a «utilizar combustibles u otros bienes para satisfacer necesidades y deseos». Ver fotos o vídeos, escuchar cortes de audio, leer textos cortos, escribir en un foro, leer los comentarios de una publicación, indagar en las novedades de los contactos en redes, conectarse a una emisión en directo… Todo ello conforma un conglomerado de nuevas prácticas de ocio, en una sociedad que privilegia el acceso rápido y efímero a estímulos que ocupen el tiempo libre. Muchos de esos estímulos son proporcionados por los contenidos de los nuevos medios, que se erigen de ese modo en un objeto alimenticio para ciertas necesidades de un sujeto acostumbrado a emplear parte de su tiempo diario en el contacto con dichos contenidos. Ese contacto que cumple funciones de saciar ansias y anhelos de orden primario se enmarca en la práctica del consumo de contenidos.

La viralización es, posiblemente, uno de los conceptos que con más frecuencia se emplea para describir los rasgos de los nuevos medios y, concretamente, de los contenidos producidos en su seno. Hace referencia a la rápida propagación de un determinado contenido a través de las redes sociales, a una velocidad desconocida por los medios de comunicación tradicionales, basados en otras dinámicas. En este sentido, hay que hacer varias apreciaciones: el hecho de que un contenido sea viral no implica intención por parte del creador del contenido, sino

que se refiere básicamente a la capacidad de expandirse con gran rapidez; no obstante, ello no es óbice para que multitud de contenidos tengan la pretensión de ser virales. La forma de relación que genera un contenido de este tipo es evidente: la comunicación masiva del mismo por parte de los sujetos del campo, en un esquema de crecimiento exponencial que termina multiplicar los contactos y mezclar, una vez más, los roles de emisor y receptor.

La participación sería, en este caso, la forma de comunicación derivada de los contenidos de los nuevos medios que propicia una intervención más intensa y proactiva por parte del sujeto. Implica una voluntad de interactuar con el contenido, editarlo, partir de él para generar nuevo contenido, comentarlo, o cualquier otro tipo de práctica basada en tomar parte en el propio contenido. Sería, como resulta evidente, la máxima expresión de la práctica del prosumidor característica de la cultura transmedia.

Tras los criterios formales y pragmáticos, los contenidos del campo de los nuevos medios quedan acotados dentro de, al menos, dos esquemas básicos que delimitan sus rasgos y les confieren una especificidad propia dentro de la maraña que en muchos casos supone este entorno.

7. CONCLUSIONES

El presente trabajo pretende servir de propuesta inicial, de mapa que cartografíe un nuevo campo cultural que ha de fijar con más firmeza las coordenadas que lo hagan específico dentro del mundo de la comunicación. Es por ello que, necesariamente, las conclusiones que se presenten tendrán un carácter mucho más abierto de lo habitual.

La primera conclusión es que el campo de los nuevos medios debe pensarse haciendo un esfuerzo doble: por un lado, imbricándolo en una tradición (la de la teoría e historia de los medios de comunicación), evitando el riesgo de adanismo demasiado presente en las conceptualizaciones de esta clase de fenómenos; por otro lado, explorando nuevas categorías que no hagan de estos medios subsidiarios permanentes de las reflexiones y la terminología de otros campos culturales. El entorno de los nuevos medios debe encontrar su sitio en un

panorama más amplio, que lo acoge, pero que al mismo tiempo reconoce su especificidad.

Hecha esta precisión, conviene señalar los dos grandes caminos que pretende abrir este texto en lo que respecta a la teoría de los nuevos medios: la identificación de perfiles de sujeto, y la de perfiles de objeto (teniendo en mente la perspectiva de Bourdieu al respecto). Llegados a este punto, se antoja oportuno recapitular las principales ideas planteadas.

En lo que respecta a los sujetos del campo de los nuevos medios, paree necesario abandonar antiguas dicotomías, sencillas pero restringidas, como la de creador frente a lector/espectador/oyente. La figura del prosumidor pone de manifiesto que la participación en la creación o en la recepción del contenido no puede ser un aspecto decisivo, sino solo uno más de un conjunto de criterios que deben conjugarse. En este caso, junto al citado criterio, comparecerían, de entrada, otros dos: el grado de experticia y el nivel de profesionalización. Pero, si hay una aportación especialmente significativa que se haga aquí, esa es la de considerar el concepto de tecnología (en su sentido más amplio) como el eje sobre el que colocar los diferentes perfiles de sujeto. Así, aparecerían cuatro categorías generales (necesitadas de posteriores matices y refinamientos): el tecnólogo, el iniciado, el transeúnte y el profano, cada una de ellas con unas características asociadas sobre la base de los criterios explicitados.

En cuanto a los objetos, el paso es doble: en primer lugar, identificar los contenidos como el objeto nuclear del campo (por encima de otra clase de objetos que, si bien son necesarios, no articulan una organización general de las relaciones en el seno de dicho campo); en segundo lugar, proporcionar una serie de categorías analíticas que sirvan para rastrear las posibles manifestaciones concretas de esos contenidos. Sumado a un criterio utilizado en otro tipo de medios (el formal que se sustenta sobre la sustancia expresiva del medio en cuestión), desde aquí se plantea la posibilidad de manejar otro criterio que complemente el anterior, y que se base en tipo de relación comunicativa que puede propiciar.

Para finalizar, restaría indicar que el mapeo de este nuevo entorno precisa de múltiples aportaciones, desde diferentes puntos de vista, con enfoques disciplinares alternativos, en una estrategia de investigación que, en su propia complejidad y profundidad, dé buena cuenta de lo poliédrico que es el objeto de estudio al que dirige su mirada.

8. REFERENCIAS

Alonso-García, L. (2010). *Lenguaje del cine, praxis del filme*. Plaza y Valdés.

Bartle, R. (1996, 20 de marzo). Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players who suit MUDs. Richard Bartle's web site. https://bit.ly/3BgeHpw

Bettetini, G. (1996). *La conversación audiovisual*. Cátedra.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Taurus.

Bourdieu, P. (1997). *Las reglas del arte*. Anagrama.

Burch, N. (2011). *El tragaluz del infinito*. Cátedra.

Casetti, F. (1989). *El film y su espectador*. Cátedra.

Galindo-Pérez, J. (2016). La desarticulación de los discursos institucionalizados. En B. Díaz-Nosty, y R. de-Frutos (Coords.). *Rumbos de la investigación en España sobre comunicación* (pp. 151-162). Universidad de Málaga.

Galindo-Pérez, J. (2018). Los entresijos de la mirada: una propuesta metodológica para analizar la praxis fílmica. *Área abierta*, *18*(3), 461-476. https://doi.org/10.5209/ARAB.59423

Iser, W. (1976). *El acto de leer*. Taurus.

Jakobson (1981). *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral.

Jauss, H. (2013). *La historia de la literatura como provocación*. Gredos.

Metz, C. (2001). *El significante imaginario*. Paidós.

Rivas, V. (2008). Nuevos conceptos teóricos para reflexionar sobre la institución cine. En À. Quintana (Coord.), *Cinema i modernitat: Les transformacions de la percepció* (273-280). Museu del Cinema & Colleció Tomàs Mallol y Ajuntament de Girona.

Shannon, C. y Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

LA NARRATIVA TRANSMEDIA EN LA ACADEMIA, DOS DÉCADAS DESPUÉS. ANÁLISIS DE EXPERTOS Y ESTUDIANTES DE PROSGRADO

DAVID GARCÍA-MARÍN
Universidad Rey Juan Carlos

LAURA PICAZO-SÁNCHEZ
Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La llegada de Internet y, sobre todo la Web 2.0, potenció la posibilidad de crear producciones transmedia, grandes universos narrativos mediante la utilización de plataformas diversas y textualidades diferentes en espacios diferenciados de la Red (y fuera de ella), desbordando las fronteras de los relatos monomediáticos del pasado. Sin embargo, hemos de considerar la existencia de universos transmedia antes de la llegada de la Web, por lo que las dinámicas de transmedialización de las historias no deben ser explicadas como un fenómeno exclusivo de nuestros días. En realidad, la narrativa transmedia constituye una reconfiguración de viejas lógicas del sector de la producción cultural, ya que la idea de expandir una franquicia en varios medios no es algo completamente nuevo (Jenkins et al., 2015).

Henry Jenkins definió el concepto de narrativa transmedia en el año 2003, época en la que comenzaban a aclararse ciertos elementos canónicos de esta forma de contar historias. Este autor emplazaba este tipo de relatos en aquellas producciones que utilizan múltiples medios y plataformas y en los que una parte de los usuarios o fans no se limita a consumir tales productos culturales sin más, sino que se embarcan en la tarea de extender el mundo narrativo con nuevas piezas textuales (Scolari, 2014). Una de las definiciones tradicionales asociadas al

concepto de transmedia defiende la necesidad de construir universos que presenten una historia dividida entre una diversidad de plataformas y multiplicada por la acción de los fans/usuarios, resultando en un número infinito de historias.

FIGURA 1. *Fórmula de la Narrativa Transmedia*

Fuente: Tolkitan.tv

Beddows (2012) señala que la narrativa transmedia comercial comenzó hace varios siglos. Chevalier (2004) identifica uno de los primeros intentos de esta forma de entender los relatos hacia mediados del siglo XVIII, consistente en la introducción de un personaje de un periódico impreso, *May Midnight*, en una obra de teatro. Tiempo más tarde, este medio impreso, titulado *The Midwife*, comenzó a extender sus temáticas a la escena teatral y a menudo fue utilizado como vehículo promocional para el espectáculo escénico, de modo que, como anota Chevalier (2004: 112), "la obra teatral y la revista coexistían a fin de actuar como contextos para cada una de ellas".

Una de las franquicias de esta naturaleza con mayor recorrido es el universo Batman, relato que fue iniciado en forma de cómic a finales de la década de los 30 y que, desde entonces, ha sido estudiado por varios académicos debido a sus componentes transmediáticos. Sin embargo, fue Marsha Kinder en 1991 quien realizó una de las prime-

ras sugerencias sobre este tipo de narrativa a partir de una investigación practicada sobre productos de entretenimiento infantil. Este estudio supuso el punto de partida de su obra *Playing with power in movies, televisión and videogames* (1993), donde desarrolló un interesante análisis sobre la relación intertextual existente entre los contenidos realizados para la televisión, videojuegos, películas, productos de marketing y plataformas multimedia e interactivas (Montoya et al., 2013). Su estudio se centró en la exitosa marca de dibujos animados *Las tortugas ninja*, que recogía la existencia de un "supersistema comercial de intertextualidad transmedia" (Kinder, 1991: 42). Las conclusiones nucleares de este pionero estudio podemos localizarlas en dos elementos centrales. Por un lado, el relato de esta franquicia presenta en sí mismo elementos intertextuales, como por ejemplo los nombres de los personajes (Donatello, Miguel Ángel, Rafael y Leonardo, grandes figuras artísticas del Renacimiento), de modo que Kinder interpreta el concepto de intertextualidad al modo de Fiske, quien defendía que todo relato es necesariamente leído en relación con otros textos (Montoya et al., 2013). Por otro, Kinder observa el carácter transmedia de la historia como la posibilidad de recorrer la narración por diferentes medios, introduciendo el componente vinculado a la variedad de plataformas como requisito indispensable en la definición de este tipo de procesos.

Sin embargo, el término narrativa transmedia (*transmedia storytelling*) no penetró en la academia de forma definitiva hasta finales del siglo XX, utilizado de forma primigenia en 1999 gracias al éxito del film *The Blair Witch Project*. Esta película de bajo presupuesto creó una vasta comunidad de fans online más de un año antes del estreno de la película, ofreciendo a sus seguidores la oportunidad de sumergirse en un universo extendido relacionado con su mitología central. Esta idea fue seguida por otras películas que desarrollaron similares métodos de expansión narrativa en la Red, como *Memento* (2000) y *Donnie Darko* (2001). No obstante, *The Blair Witch Project* fue la primera producción de este tipo en utilizar completamente la funcionalidad de Internet como una herramienta para la promoción y la narrativa extendidas.

1.1. Un concepto, múltiples aproximaciones

El uso de múltiples plataformas para distribuir las historias, alcanzar amplias audiencias y seducir a los movimientos fan tiene fundamentalmente raíces económicas y comerciales (García-Marín, 2016). La llegada de Internet y la difusión de nuevas formas de comunicación fragmentaron enormemente el ecosistema mediático produciendo una atomización tanto de las audiencias como de las experiencias de consumo mediático. Las industrias televisiva y cinematográfica funcionaban porque millones de personas consumían sus productos. Si esos consumidores ahora distribuyen su dieta mediática en diferentes plataformas y experiencias, resulta necesario extender los relatos por una constelación de canales a fin de afrontar la dispersión de los públicos (Scolari, 2014).

Desde su aparición en la arena académica, muchos han sido los investigadores en materia de comunicación y marketing que se han acercado al estudio de los fenómenos transmedia utilizando diferentes abordajes, desde el análisis de las estrategias hasta la construcción de elaboradas teorías acerca del *engagement* que los fans de productos culturales mantienen con sus contenidos predilectos. De forma resumida, y para construir conceptualmente nuestro objeto de investigación, presentamos a continuación un compendio de las más interesantes aportaciones realizadas por los autores con mayor visibilidad que, de forma complementaria, ofrecen una completa mirada sobre la narrativa transmedia.

1.2. La taxonomía de Porto

Porto (2014) defiende la existencia de dos modelos generales de extensión narrativa transmedia: aquellos basados en la diversidad geográfica y los anclados en la variedad lingüística. Las lógicas del modelo multigeográfico se asientan en la diversidad de plataformas diferentes de extensión narrativa para que un proyecto pueda concebirse como verdaderamente transmedia. En oposición, encontramos la multiplicidad de lenguajes mediáticos (dentro de una única plataforma o en espacios diferentes) para considerar a una obra como ejemplo de este

tipo de narrativas. Esta discusión nos lleva a la identificación del propio término transmedia como un concepto ciertamente resbaladizo y no exento de aspectos debatibles.

1.3. Montoya, Vásquez y Salinas. El doble eje intertextual

Estos autores definen la intertextualidad como el complejo nudo de relaciones y conexiones entre los distintos textos que conforman las historias transmedia; es decir, la trascendencia de unos textos hacia otros. Montoya et al. (2013) defienden que para analizar los productos transmedia habría que diferenciar dos tipos de intertexto: uno referido al universo narrativo (la historia narrada) y el otro, relacionado con los productos que dan cuenta de la historia pero que no la afectan (es decir, no la expanden, no incorporan elementos nuevos a la narración), de modo que solo los primeros pertenecerían a la narrativa transmedia de la franquicia. De este modo, podemos distinguir dos ejes presentes en estos relatos: el diegético, en el que se sitúan todos los productos que se construyen dentro del sistema y que tienen incidencia en la narrativa (series, novelas, videojuegos, etc.) y, de otro lado, el eje paratextual, referido a las producciones que no constituyen ampliación de la historia (por ejemplo, resúmenes, avances, noticias, blogs de análisis y textualidades generadas por los fans o por la franquicia que no incorporan nuevos hilos argumentales).

1.4. Scolari y la interconexión textual

Con una amplia trayectoria como estudioso de los productos de la cultura popular, Scolari (2013) ha descrito con acierto las diversas maneras de interconectar las diferentes textualidades o contenidos presentes en las historias transmedia: 1) la producción de contenidos intersticiales que completan los hechos narrativos de las obras seminales, 2) los saltos narrativos hacia el pasado o el futuro, 3) la creación de nuevos personajes que interactúan con los ya conocidos, 4) las parodias sobre el contenido matriz.

1.5. Los siete principios de Jenkins

Además de darle al concepto cierto marchamo fundacional, Henry Jenkins propuso siete principios esenciales para entender y definir las producciones transmedia en un doble artículo titulado *The revenge of the origami unicorn* publicado en su blog en 2009, que fueron recogidos y traducidos por Scolari (2013). Estos siete principios son: expansión frente a profundidad, continuidad frente a multiplicidad, construcción de mundos, serialidad, subjetividad, realización e inmersión frente a extraibilidad.

1.6. Dena: Formatos de segmentación multiplataforma

Las ideas de Christy Dena (2008) a propósito de las diferentes estrategias para construir mundos transmedia resultan útiles para proponer una clasificación de este tipo de relatos. Según Dena, podemos observar tres tipos de formatos de segmentación multiplataforma de las historias:

a) En series. Cada extensión transmedia continúa la historia a la vez que se concibe como una sola experiencia narrativa. Hallamos ejemplos en el cómic que realizó la franquicia de la serie *Buffy Cazavampiros* cuando esta había abandonado el medio televisivo; o en el videojuego de la serie *24* cuya finalidad era rellenar huecos argumentales entre la segunda y la tercera temporada de la serie.

b) Seriales. Son aquellas que plantean textos en diferentes plataformas, siendo estas altamente dependientes de otras textualidades. Estas lógicas se pusieron en juego en 2007 con la serie *CSI: NY* cuando los productores utilizaron la red social *Second Life* como plataforma expansiva de su relato.

c) Híbridas. Consisten en una combinación de las dos anteriores. En su descripción, Dena utiliza un concepto introducido por el estudioso del medio televisivo Robin Nelson, la *flex-narrativa*, para describir los programas de televisión con objetos mediáticos independientes y líneas narrativas sin resolver, constituyendo una técnica ideal para satisfacer las necesidades tanto de los fans más involucrados en la franquicia como de los usuarios menos dedicados. Esta estrategia es la

que más se acerca al modelo de Jenkins, donde cada medio tiene carácter autónomo y continúa la narrativa de la forma que mejor sabe.

1.7. Los sistemas de comunicación transmedia de Giovagnoli

Experto en creación transmedia, Max Giovagnoli (2011) define tres posibles sistemas de comunicación transmedia bajo los que podemos determinar las relaciones existentes entre plataformas mediáticas dentro de un mismo proyecto: el sistema de apoyo (*supportive system*), el competitivo (*competitive system*) y el omnívoro (*omnivorous system*).

Los sistemas de apoyo plantean una estructura en la que los medios o plataformas involucrados están integrados y comparten contenidos e informaciones, a la vez que invitan a la audiencia a participar en diferentes experiencias y desafíos. Estos medios construyen enlaces entre distintos soportes para permitir a los seguidores un mejor flujo comunicativo a fin de lograr que los fans participen conjuntamente en la creación de contenidos para el proyecto.

La estructura competitiva proporciona diferentes versiones creadas *ad hoc* para cada medio integrado en el sistema, de forma que estos disparan movimientos antagónicos entre los usuarios, que pueden interactuar de forma independiente con los contenidos y construir una experiencia autónoma en el seno de la comunidad generada de forma específica en cada una de las plataformas del relato.

El modelo omnívoro di narraciones asentadas en la centralidad de una de las plataformas que integran el proyecto, configurando un espacio nuclear del que dependen todas los demás (tanto los productos oficiales como los contenidos creados por los seguidores). Según Giovagnoli, este tipo de sistemas transmedia favorece la creación de una suerte de ágora común para todos los autores -oficiales y *fandom*- involucrados en la historia.

1.8. Teoría del consumo transmedia de Beddows

La tesis doctoral de la investigadora australiana Emma Beddows (2012), *Consuming Transmedia: how audiences engage with narrative across multiple story modes*, nos ofrece un concienzudo análisis

sobre la relación que mantienen los fans con los textos transmediáticos. Este extenso trabajo argumenta que el consumo transmedia –entendido como aquel que se produce a través de diversos lenguajes y plataformas– es facilitado gracias a la combinación de altos niveles de participación y una indiferenciada preferencia en cuanto a la clase de texto a consumir, de modo que los fans de este tipo de proyectos tienden a realizar un uso del relato guiado por el contenido o la historia (*story/content driven*), no por el tipo de soporte en el que tales contenidos se despliegan.

2. OBJETIVOS Y MÉTODO

Ante esta variedad de perspectivas y teorías alrededor del fenómeno, el objetivo central del trabajo es conocer cuáles son las percepciones que se despliegan en la actualidad sobre el concepto de narrativa transmedia a fin de determinar cómo ha evolucionado el término y los debates alrededor de este en sus dos primeras décadas de desarrollo académico. De forma más concreta, se pretende reflexionar sobre dos cuestiones esenciales para su construcción conceptual: los objetivos de la narrativa transmedia y el papel del usuario en este tipo de producciones. Para ello, se diseñó una metodología cualitativa basada en: 1) entrevistas semiestructuradas a académicos y profesionales expertos en narrativa transmedia de diferentes perfiles y 2) grupos de discusión con estudiantes de posgrados especializados en la creación de este tipo de producciones.

Se decidió realizar un total de seis entrevistas a académicos y/o profesionales relacionados con la narrativa transmedia y la producción mediática digital. Los criterios de selección de los expertos entrevistados fueron:

a) El mantenimiento, en el momento de la entrevista, de una alta actividad docente, investigadora y/o profesional. Esta actividad debía estar centrada en el campo de los nuevos medios digitales interactivos y/o la narrativa transmedia, así como la participación y la cocreación

en la Red o el diseño de experiencias de usuarios en proyectos transmedia.

b) La pertenencia a diferentes universidades y/o centros de investigación. Se valoró especialmente el hecho de contar con expertos de diferentes países, que ofrecieron perspectivas diferentes, además de representar distintas líneas de abordaje del estudio de los nuevos medios. En este sentido, se buscó la heterogeneidad del grupo de especialistas, a fin de conocer el mayor número de perspectivas posible. Esta heterogeneidad fue buscada también mediante la selección de dos informantes que presentan un doble carácter: por un lado, que trabajaran o hubieran trabajado como docentes en universidades españolas y, por otro, que fueran importantes profesionales dentro del campo de la comunicación digital y, por tanto, pudieran aportar interesantes visiones desde el ámbito de la empresa.

Tras la aplicación de estos criterios de selección, se obtuvieron perfiles muy diversos, enfocados en la dirección y guionización de producciones transmedia, la participación en comunidades virtuales, las narrativas digitales, el consumo y la lectura digital y la semiótica de los nuevos medios. Los expertos entrevistados fueron:

- Fernando Irigaray. Director de la Maestría/Especialización en Comunicación Digital Interactiva y de Comunicación Multimedial en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Productor de documentales transmedia. Premio Internacional Rey de España 2013 con el documental transmedia *Calles Perdidas.*

- Valeria Levratto. Doctora por la UNED y profesora en la Universidad Rey Juan Carlos. Su campo de estudio se centra en las modalidades de lectura en entornos hipertextuales.

- Gabriela Pedranti. Su valor como entrevistada reside en su doble carácter de docente universitaria y profesional de la comunicación: es fundadora de la firma *Semiotica Studio*, empresa dedicada a la formación de profesionales en semiótica y análisis cultural para la investigación social, de

tendencias y mercado y coordinadora general de la carrera de Fashion Marketing and Communication (IED Barcelona/Universidad de Westminster).

- Anahí Lovato. Guionista transmedia. Coordinadora de Contenidos Multimedia y Community Manager en la Dirección de Comunicación Multimedial de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Realizó la producción periodística, infografías y mapa interactivo del documental *Calles Perdidas.*

- Raúl Antón. En la actualidad trabaja para la empresa *WordPress*, pero tiene una amplia trayectoria como académico. Es doctor por la UNED y ha sido docente del Máster de Comunicación y Educación en la Red de esta universidad. Uno de los principales motivos para su elección fue su grado de especialización en materia de participación y cocreación digital, puesto que su tesis doctoral se centró en el estudio de los modos de construcción colaborativa en la Red.

- Iván Sánchez López. Experto en narrativas digitales. Doctor por la Universidad de Huelva con una tesis sobre narrativas en la era digital y empoderamiento creativo de los jóvenes. Productor del relato digital interactivo *Contadores del Caos.*

De forma paralela, se llevaron a cabo un total de cuatro grupos de discusión con estudiantes del Máster de Comunicación y Educación en la Red y del Máster de Periodismo Transmedia (ambos de la UNED). Los grupos de discusión tuvieron entre seis y diez participantes y se realizaron de forma telemática. Contaron con una duración media de 90 minutos. Una guía de los temas a tratar fue elaborada como un marco de referencia que, en ningún caso, supuso un obstáculo para que los integrantes del grupo pudieran introducir aspectos que consideraran relevantes. En la presentación de resultados, se ha procedido a anonimizar a los diferentes participantes de tales sesiones, de modo que cada sujeto tendrá un número adjudicado, pero su nombre no aparecerá en la redacción del trabajo. Presentaremos cada intervención bajo la siguiente nomenclatura:

GDX: GRUPO DE DISCUSIÓN X

PX: PARTICIPANTE X

De forma que, por ejemplo, GD2P4 significa:

GRUPO DE DISCUSIÓN 2, PARTICIPANTE 4

El examen de los datos, la elaboración de categorías y su interpretación fueron facilitados por el software de análisis cualitativo MAXQDA, utilizado también en este estudio para la codificación de las entrevistas semiestructuradas. El uso de dos técnicas distintas se fundamenta en la necesidad de investigar a sujetos diferentes (por un lado, expertos; por otro, estudiantes). Los resultados obtenidos con ambos instrumentos deben, no obstante, ser reunidos mediante el uso de alguna de las técnicas de articulación metodológica utilizadas en ciencias sociales. Al analizar un mismo objeto de estudio desde diferentes perspectivas, consideramos que la complementación es la manera más apropiada de articular ambas técnicas de investigación (Callejo y Viedma, 2005).

3. RESULTADOS

3.1. OBJETIVOS DE LA NARRATIVA TRANSMEDIA

En primer lugar, se detecta una visión moderadamente celebradora y optimista de la narrativa transmedia, cuyos objetivos se establecerían en los siguientes cuatro ejes:

a) Contar historias complejas de forma más efectiva. Los múltiples soportes por los que fluyen los relatos transmedia facilitan más que en ninguna otra época la posibilidad de narrar historias en toda su complejidad, aprovechando las cualidades específicas de cada plataforma utilizada para construir los relatos de forma más eficiente, más poliédrica, con mayor número de matices:

Porque las historias son complejas, son interesantes y tienen la posibilidad de expandirse. Sí, el mundo narrativo es interesante. No nos alcanza con una plataforma única para contar lo que queremos contar. (Anahí Lovato).

A partir del fenómeno fan la historia se amplía a distintos medios, se alimenta de nuevas ideas, puede ser infinita. (GD2P2).

Creo que el objetivo es salvar las distintas limitaciones que cada medio pone al desarrollo del relato. Y al tratarse precisamente de productos de ficción..., ¿no tratarán de conseguir esa credibilidad que les falta mediante el transmedia? (GD4P1).

b) Adaptación a la evolución natural del ecosistema y el consumo mediático del presente. De acuerdo con esta idea, los relatos deben adaptarse a la realidad multipantalla de la era actual y, por ello, no tendría sentido obviar las posibilidades que las estrategias multiplataforma ofrecen en un ecosistema donde el consumo mediático ha evolucionado de forma natural hacia la dispersión de soportes:

Hoy los últimos consumos de medios, de hace veinte años para esta parte, son transmedia, ¿no? Probablemente mucha gente no sepa si se llama transmedia, si es postconvergencia, si es convergente... Da igual cómo se llamen, porque para las audiencias lo que importa es que cambió la forma de ver. (Fernando Irigaray, entrevista).

El consumo de medios y el consumo cultural justamente está en distintas capas, en distintas narrativas entre estas plataformas. Por lo tanto, sería de no ser inteligente desconocer esto y seguir haciendo desarrollos monomedias. (Fernando Irigaray, entrevista).

Consigue difusión a públicos diferentes, consigue popularizar su marca o producto. (GD2P5)

c) Potenciar la creciente demanda participativa de las audiencias. Desde esta visión, la facilidad de acceso y el uso de los dispositivos tecnológicos que permiten al usuario no profesional la creación y distribución de mensajes ha abierto nuevas vías de participación de las audiencias que, crecientemente, están demandando tomar parte del discurso público:

Y aparte, me parece que toda la narrativa transmedia da algo que daban los medios o las narrativas tradicionales, pero de una forma mucho más activa. Para aquellos que estén interesados en poner juntas las piezas como si fueran un puzzle. Bueno, yo me entero de esto,

paso a lo otro, paso a lo de más allá, y esto da una gran satisfacción y una gran participación desde el lado de la interpretación. (Gabriela Pedranti, entrevista).

d) Ofrecer a los fans diferentes niveles de interacción con los relatos. Lejos de la linealidad de los textos clásicos que dejaban poco margen a la individualización de la experiencia de lectura y a la profundización en la obra en diferentes capas, la narrativa transmedia ofrece distintos estratos de interacción entre las diferentes piezas del universo narrativo y los usuarios, potenciando la individualización de los consumos. El objetivo es ofrecer un producto personalizado para cada sujeto. Para un mismo universo narrativo, existen tantos relatos como fans tiene tal universo:

Ofrecer distintos niveles de lectura para los seguidores que estén interesados en hacerlo, y eso es fantástico… (Gabriela Pedranti, entrevista).

Resulta evidente que cuestionarnos sobre los objetivos de la narrativa transmedia equivale a analizar cuál es el verdadero rol que los productores mediáticos y culturales le reservan al usuario que genera contenidos para este tipo de historias. En este sentido, ¿podemos considerar al usuario/fan como parte del contenido o como elemento constitutivo del producto? Ofrecemos algunas claves sobre este aspecto en el siguiente apartado.

3.2. Papel del usuario en los relatos

El discurso de los participantes en el estudio a propósito de los diferentes roles de los usuarios en los proyectos transmedia se despliega a partir de los siguientes cinco aspectos:

a) El usuario como actor susceptible de empoderamiento colectivo y transformador. Esta idea concibe las narrativas transmedia, sobre todo aquellas que tienen un claro componente social, como agentes potenciales de cambio o, al menos, de toma de conciencia al incluir la voz de los afectados en tales relatos como constructores de la propia narrativa:

Nosotros, en ese sentido, estamos viendo también (la narrativa transmedia) como una forma de empoderamiento colectivo, la posibilidad de que la misma narrativa transforme a ciertas comunidades y a la realidad social que están viviendo. (Anahí Lovato).

b) El usuario como actor con libertad creadora dentro de espacios regidos por la teoría del caos. Esta dimensión choca frontalmente con los deseos de los productores canónicos de controlar todo el flujo creativo y las experiencias de los usuarios y fans dentro de los universos transmedia. En ocasiones, resulta complicado predecir cuáles van a ser los comportamientos y las acciones de las audiencias cuando entran en contacto con el canon oficial. El lanzamiento de determinadas estrategias y/o productos puede llevar a los fans a reaccionar de formas inesperadas y poco predecibles, tal y como sucede en los sistemas caóticos, donde una leve variación de una de sus variables origina consecuencias imposibles de predeterminar con antelación:

En el mundo del fan pasan muchísimas cosas que son imposibles de controlar, que a veces son muy divertidas, que a veces son cruces entre personajes, que a veces son invenciones, finales nuevos, explicaciones posibles, y ahí hay un mundo permanente de ebullición que está librado al azar. (Anahí Lovato).

c) El usuario en busca de diversión. El homo *ludens transmedia*. En clara conexión con la idea anterior, el papel del sujeto en los universos transmedia también tiene un componente claramente lúdico: muchos fans juegan a reconstruir de forma personal las piezas textuales que despliega este tipo de narrativa, imaginando otros mundos narrativos, relaciones entre personajes impensables en el canon oficial, saltos en el tiempo y viajes a otros mundos. Los productos transmedia también suelen colocar al usuario y al fan en la posición de competidores desafiados por concursos, juegos de realidad alternativa y retos:

La narrativa transmedia tiene un componente lúdico muy grande. Entonces, en esa búsqueda narrativa, de conceptos, de intercambio entre plataformas con un aspecto lúdico, es cuando sucede esa participación. (Fernando Irigaray).

d) El usuario como actor con capacidad para cambiar el devenir de las historias. En ocasiones, los productores oficiales aprovechan el caudal de talento y la inteligencia colectiva que encuentran en su masa de seguidores a fin de modificar los hilos narrativos previamente fijados. Aunque podamos identificar esta dimensión con la asunción de cierta dosis de empoderamiento comunicacional, el verdadero objetivo de estas estrategias, en las contadas veces que se ponen en práctica, suele relacionarse con la búsqueda de la mayor rentabilidad empresarial posible como consecuencia de darle a las audiencias el tipo de mensaje que están demandando. Aun así, una de las especialistas entrevistadas ofrece una visión más próxima al empoderamiento narrativo del usuario que a la explotación del trabajo de las audiencias:

Hay propuestas transmediáticas en las que el consumidor participa en el hilo conductor de la historia y en la dirección que toma la misma. En este caso me quedo con la idea del fan como parte de la historia. (GD1P5).

A veces, los mismos seguidores, los mismos fans, pueden modificar la actitud de un proceso informativo, una marca que está haciendo algo que no les convence. Esa creatividad y cocreación de los seguidores enriquece el relato canónico y los convierte en seguidores más fieles. Con lo cual, creo que salen ganando todos. (Gabriela Pedranti).

e) El usuario como actor cuya producción es alienada y explotada por la franquicia. En un tono totalmente opuesto a las ideas anteriormente expuestas, la última dimensión que incorporamos a esta cartografía del papel de los usuarios en los universos transmedia se vincula con una falsa participación del fan que siempre queda sometida al interés mercantil de las empresas, para las que realiza un trabajo de prosumición que es incorporado como parte del diseño del producto y, por tanto, su gestión busca la mayor rentabilidad posible:

Ha habido ejemplos en la historia del transmedia muy reciente en los que es cierto que el ciudadano se ha podido imponer y ha sido activo en la construcción de relato, pero ¿para qué? O sea, veo un interés en el fondo y el interés siempre es económico, no el empoderamiento del ciudadano. (Valeria Levratto).

En teoría, es para involucrar al consumidor en la historia. Pero suele haber intenciones comerciales detrás de muchas de estas narrativas. (GD3P1).

Yo creo que están situados, por lo general, en la zona inferior de una jerarquía. Pueden extender una idea (muchas veces con condiciones por parte de los autores), pero nunca cruzar ciertas líneas creativas. En realidad, están perpetuando la idea original. (GD1P7).

3.3. Anatomía de la participación significativa

Los datos obtenidos en nuestro trabajo nos animan también a realizar un análisis de la participación significativa del usuario en las producciones transmedia, a partir de tres claves:

a) Tensión empoderamiento/trabajo gratis. En nuestro estudio hemos observado la presencia de un discurso que tiende a identificar la producción del usuario en las redes como una forma de empoderamiento comunicacional al considerar la creación de estos contenidos como una forma de construcción de la identidad propia a partir de la publicación de elementos significativos de la vida diaria con los que conecta un grupo determinado de personas. En este sentido, la participación relevante queda ligada a la conexión con otros usuarios de la Red con los que se comparten gustos, aficiones, creencias y modos de vida y con los que se fabrican comunidades de afinidad:

Lo significativo es aquello que conecta y tiene sentido en mi vida diaria. Los que dan con eso, digamos, para un público determinado, creo que son justamente los que empiezan a influir más. (Gabriela Pedranti).

Frente a esta percepción, encontramos aquellas visiones que colocan al usuario como un productor de contenidos cuyo fin es extender los relatos de los grandes medios y franquicias culturales, adquiriendo un papel que ciertos analistas vinculan con la idea del trabajo gratis para las grandes corporaciones que operan en el mundo digital y que diseñan de antemano el papel y las experiencias que adquirirán los usuarios y fans en cada momento del relato.

Obsérvese que, en ambos casos, la relación en el proceso comunicativo no es horizontal, sino que se establece una clara diferencia entre los productores originales de las historias (las grandes marcas culturales y emporios mediáticos) y aquellos cuyo único rol es el de producir para la difusión y propagación del universo narrativo previamente diseñado, si bien en ocasiones estos contenidos generados por el usuario pueden resultar significativos en el devenir de las historias:

Una participación significativa es una participación que aporta a un producto, a un proyecto, a una historia y que muchas veces puede transformar la lógica, el camino, el futuro de esa historia o de ese producto. Creo que a través -fundamentalmente- de las redes sociales, se consiguen comunidades o espacios de participación más activos donde, a veces, lo que aparece ahí, lo que se comparte, lo que se crea y lo que circula por esas diferentes plataformas, puede transformar las historias, y puede incluso aportar cuestiones que no estaban pensadas en los guiones originales o en los proyectos originales. (Anahí Lovato).

No se puede dejar solamente a la voluntad de las personas. Yo no creo que, porque uno ponga una herramienta de participación, esta vaya a funcionar. Esto tiene que ser activado continuamente. (Fernando Irigaray, entrevista).

b) La importancia de la microparticipación. En el punto anterior relativo a la tensión entre empoderamiento y trabajo gratis referíamos las dos percepciones existentes a propósito de las aportaciones explícitas, la construcción de materiales nuevos que contribuyen a la creación de comunidades identitarias online y a la expansión de las narrativas de las producciones profesionales. Pero, en la Red podemos encontrar numerosos actos que, sin ser estrictamente creación de contenido, pueden resultar relevantes. En esta categoría, que nosotros denominamos actos de microparticipación, podemos encajar las reacciones muy extendidas en las redes sociales del tipo *like* o retuit (o el simple visionado o visita a un contenido) que, sin producir nuevos materiales, pueden resultar clave para la difusión y visibilidad de un contenido. La sobreinformación que encontramos en la Red determina que una de las claves para la relevancia e influencia de un contenido es su accesi-

bilidad y, precisamente, estos actos de microparticipación, los "me gusta", retuits o visitas que recibe un contenido son impulsores de su visibilidad. Del mismo modo, el etiquetado de determinados materiales por parte del usuario resulta esencial para canalizar su circulación y determinar su resignificación:

No se pueden dejar pasar participaciones que pueden a priori no parecer significativas; pongamos el ejemplo de Instagram. Fíjate con qué tontería está alguien participando de manera, probablemente, más significativa que el propio que puso la foto: poniéndole una etiqueta. (Raúl Antón).

Situándonos en una capa de análisis más profunda: ¿la ausencia total de participación no podría ser considerada también una forma de participar?:

La no participación aparente puede tomar forma de nada, de propio disfrute, de visitas a la página o de retuitear lo que te ha gustado, o de mil formas que parece que son inocuas, pero no lo son, porque hoy en día en Internet a veces no es tan importante cuánto de bueno sea un contenido, sino cuántas veces se visita. (Raúl Antón).

c) La cocreación. Una forma de participación significativa puede identificarse con la cocreación compartida de contenidos. Si las interacciones entre productores canónicos y usuarios se horizontalizan tanto que alcancen cierto grado de ausencia de jerarquía entre producciones de los sujetos no profesionales y el mensaje mediático profesional, nos adentraremos en un proceso de construcción colaborativa del discurso en el que se difuminan las barreras entre emisores y receptores. Para ello, resulta esencial la apertura, entendida en un doble sentido: de un lado, la necesidad de dejar la obra abierta para la adición de capas de significado de cualquier miembro de la comunidad cocreadora y, por otro, la ausencia de barreras de acceso a la obra para ser modificada. Esta dimensión se relaciona, a su vez, con la participación de individuos diferentes que garanticen la diversidad y la riqueza de aportaciones:

Son fundamentales estas estrategias de participación para después llegar a la cocreación. La cocreación sería una participación mucho más extrema y mucho más comprometida. (Fernando Irigaray).

Para mí la cocreación debe tener esos puntos: la horizontalidad y la apertura. Es fundamental que tú dejes hacer las cosas abiertas. ¿Por qué? Porque cuando creas un grupito de personas limitado para crear algo entre ellos, tienden a converger. (Raúl Antón).

Estamos hablando de un lugar líquido, donde no está tan claro, tan determinado, quién es el fan y quién es el creador. Esto puede invertirse a lo largo del proceso, donde uno pasa a un lado y el otro al otro. Sobre todo, para generaciones más jóvenes que ya han nacido con esto. (Gabriela Pedranti).

Desde el lado de los estudiantes, la cocreación se tiende a percibir desde un punto de vista más vertical, de arriba a abajo: son los productores mediáticos y culturales profesionales los encargados de diseñar los espacios y modos de cocreación de contenidos. Bajo este paradigma, las creaciones no dejan de ser propiedad exclusiva de las franquicias comerciales y el rol del usuario es el de participante periférico que puede añadir elementos a las historias, pero nunca serán poseedores de los relatos. Les corresponde, pues, a los creadores del canon narrativo la labor de prefijar las posibilidades participativas y cocreadoras de los sujetos, de forma que estas acciones y estrategias se tomen en consideración con el mismo grado de importancia que se le da a la producción de los contenidos. Para lograr un alto nivel de participación, sería necesario diseñar desde el inicio del proyecto mediático y cultural cómo se desarrollarán las experiencias de usuario:

El punto está en cómo lo piensan los productores y qué lugar le dan los productores cuando escriben las historias, cuando piensan y cuando diseñan contenidos digitales para la experiencia de usuario. A veces se nos pasa, me parece, a veces no le damos la importancia suficiente a esa instancia de pensar qué es lo que queremos que el usuario haga con nuestro proyecto. ¿Qué lugar le vamos a dar? ¿Qué protagonismo le vamos a dar? Y en función de eso, elegir cuáles son las plataformas y los soportes más adecuados para conseguir esa

participación efectiva. Esas instancias donde deberíamos pensar en convocar a las audiencias, a los usuarios, a hacer cosas específicas con nuestros productos. (Anahí Lovato).

Siempre está por encima el creador de la herramienta, los intereses para los que trabaja el medio, las censuras gubernamentales o económicas… Detrás de cada herramienta hay un proceso de creación basado en unos intereses que desembocan en su materialización. (GD2P2).

Me parece que, si lo diseñamos previamente desde el punto de vista de la producción, será más sencillo conseguir esa participación efectiva y hacer que crezcan esos espacios de participación. (Anahí Lovato).

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Con este trabajo, pretendemos conocer cuáles son las concepciones y opiniones que desde el ámbito académico se despliegan sobre los objetivos de la narrativa transmedia y el papel del usuario en este tipo de producciones. Observamos una clara dualidad del discurso que diferencia una línea más optimista que defiende una horizontalización del proceso de comunicación online frente a las lógicas no digitales del pasado y otra visión menos celebradora que matiza que la clave está en los sujetos y el uso que les dan a las herramientas. Esta visión crítica se muestra más escéptica en relación con la participación significativa online, frente a la que se levantan claras barreras situadas en el diseño de las plataformas.

Las escasas posibilidades de co-creación no jerárquica y horizontal en los entornos virtuales son uno de los puntos de mayor consenso detectados en los grupos de discusión con estudiantes. La opinión general es que aún sigue existiendo una escala jerárquica que delimita el poder co-creador de los usuarios, correspondiéndole al productor profesional o constructor de la plataforma el papel de pre-diseñar la experiencia del usuario en la misma. El mayor problema, sin embargo, se encuentra en el alcance –la posibilidad de propagación– de los contenidos generados por creadores independientes. Si bien determinadas

herramientas pueden permitir una co-creación horizontal, en numerosas ocasiones estas creaciones no tienen el alcance deseado y, por ende, adolecen de relevancia en los entornos web donde la visibilidad es un factor decisivo para la significatividad de los mensajes. Las razones que explican estas escasas posibilidades de creación compartida se vinculan con el diseño y los objetivos de las plataformas, la acción de los poderes clásicos y una reforzada vigilancia de la acción del usuario que provoca que aquellos que adquieren relevancia sean captados por las grandes marcas para su mercantilización.

El discurso predominante sobre los objetivos de la producción transmedia (sobre todo, desde el lado de los expertos) son el abordaje de la complejidad de las historias, la adaptación al nuevo ecosistema mediático y las estructuras de consumo actuales, la búsqueda y potenciación de la participación de los usuarios y fans y el ofrecimiento de diferentes niveles de interacción con los relatos (distintas capas de lectura de los textos). A estos objetivos, los estudiantes sumaron uno más: la obtención de una mayor difusión y propagación del contenido. Apenas son relevantes las opiniones que sitúan a la narrativa transmedia como una estrategia de marketing para la obtención de beneficios por parte de las empresas. En esta línea sociocrítica, autores como Ritzer y Jurgenson (2010), Fuchs (2010), Huws (2003), Bruns (2008) y Kücklich (2005) han caracterizado de alguna forma al prosumidor de productos digitales bajo conceptos que nos remiten al mundo de la economía y a unas relaciones verticales que evocan un claro interés comercial en la conversión del consumidor en productor de bienes y servicios para el sustento del mercado. Trasladando estas concepciones al campo de la comunciación, la narrativa transmedia se configura como una solución que las industrias culturales encontraron ante varios retos que debían afrontar desde la llegada de la sociedad 2.0. El primero de estos desafíos tiene que ver con la dispersión de las audiencias en un entorno mediático ampliamente fragmentado en el que los usuarios interaccionan con múltiples pantallas. El otro reto se relaciona con la demanda de los públicos por crear sus propios contenidos. La producción mediática personal, que en épocas anteriores era costosa y laboriosa, ahora se convierte en el día a día de millones de personas en todo el mun-

do gracias a la ubicuidad de los dispositivos móviles. Sin embargo, la realidad es que la participación del fan nunca es lo suficientemente significativa para ser considerado como parte de los relatos y para adoptar el papel de cocreador, sino que su presencia tiene a ser mercantilizada: el fan se convierte en parte del producto del que la industria obtiene beneficio y en evangelizador y propagador de las marcas.

En última instancia, nuestro estudio ha detectado cuatro posibles roles de los sujetos en los textos transmedia, en virtud del discurso pronunciado por especialistas y estudiantes: 1) el creador con total libertad para construir sus contenidos; 2) el sujeto que no busca influir sino obtener entretenimiento en su modo de contacto con los universos transmedia, 3) el coautor que modifica el devenir de los relatos y 4) el sujeto alienado por procesos de trabajo gratis para las marcas.

Este trabajo deja en evidencia las diferentes visiones sobre la verdadera capacidad participativa y cocreadora de los usuarios y fans en los universos transmedia. Tras una fase inicial de optimismo sobre las posibilidades emancipadoras de la Red y las nuevas formas de producción cultural, las percepciones sobre estas potencialidades de empoderamiento, aunque tendentes aún hacia una visión tecnoutópica, resultan mucho más matizadas y llenas de complejidades que cuestionan cómo la creación transmedia está abriendo canales y estrategias capaces de convertir la expresión del fan en discurso verdaderamente significativo.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación “Verdad y ética en las redes sociales. Percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de Twitter, Instagram y YouTube (Internética)”, financiado por la convocatoria de proyectos I+D+i del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de 2019 (PID2019-104689RB-I00).

6. REFERENCIAS

Beddows, E. (2012). Consuming transmedia: how audiences engage with narrative across multiple story modes. (Tesis doctoral). Swinburne University of Technology, Australia. https://bit.ly/3hVIigo

Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life and beyond: From production to produsage.* Peter Lang.

Callejo, J. y Viedma, A. (2005). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención.* Mc Graw Hill/Interamericana de España, S.A.

Chevalier, N. (2004). Christopher Smart‘s old womans oratory and the patent theatres: Legitimacy, transgression, and rational mirth. *Theatre History Studies, 24,* 109-124.

Dena, C. (2008). *Techniques from segmenting content across media.* Christy Dena's field notes from Earth. https://bit.ly/371KBIh

Fuchs, C. (2010). Labor in informational capitalism and on the Internet. *The information Society,* 26(3), 179-196. https://doi.org/10.1080/01972241003712215

García-Marín, D. (2016). Podcasting y transmedia: El transcasting. (Trabajo de Fin de Máster). https://bit.ly/3y3B9QH

Giovagnoli, M. (2011). *Transmedia Storytelling: Imagery, shapes and techniques.* ETC Press.

Huws, U. (2003). The making of cybertariat: Virtual work in a real world. Monthly Review Press.

Jenkins, H. (2009). *The Revenge or the Origami: Seven Principles of Transmedia Storytelling.* https://bit.ly/3y3ykiK

Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura Transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red.* Gedisa.

Kinder, M. (1991). *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. University of California Press.

Kücklich, J. (2005). Precarious playlabour. Modders and the digital games industry. *Fibreculture Journal*, *5*. https://bit.ly/3eKyTGm

Montoya, D.G., Vásquez, M. y Salinas, H. (2013). Sistemas intertextuales transmedia: exploraciones conceptuales y aproximaciones investigativas. *Co-herencia, 10*(18), 137-159. https://bit.ly/3znRsrV

Porto, D. (2014). Formatos y técnicas para la producción de documentales transmedia. In F.G. Irigaray y A. Lovato (Eds.), *Hacia una comunicación transmedia* (pp. 133-146). Universidad Nacional de Rosario. https://bit.ly/36UAc17

Ritzer, G. y Jurgenson, N. (2010). Production, consumption, presumption: The nature of capitalism in the age of the digital "prosumer". *Journal of Consumer Culture, 10*(1), 13-36. https://doi.org/10.1177/1469540509354673

Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan.* Deusto.

Scolari, C. (2014). Narrativas transmedia. Nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de cultura digital*, *1*, 71-81. https://bit.ly/3rtA5mI

LA NARRATIVA TRANSMEDIA EN LOS TALENT SHOW. YOUTUBE COMO PRINCIPAL HERRAMIENTA DE CONTENIDO EN EL PROGRAMA OPERACIÓN TRIUNFO

ÁLVARO LINARES BARRONES
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente la narrativa transmedia es una estrategia de contenido que muchos productos audiovisuales utilizan para ofrecer mayor poder a los usuarios a la hora de comunicarse o expresarse. A través de las diferentes plataformas digitales, se potencia la posibilidad de crear contenido con un valor añadido a la de la historia principal del producto audiovisual.

En el caso de los *talent shows,* la narrativa transmedia creada alrededor del mismo puede llegar a superar la emisión del contenido en su medio habitual, la televisión. Un ejemplo de este tipo de programas que destaca por el uso de sus redes sociales como herramienta de difusión es *Operación triunfo*. Este *talent show* ha creado un fenómeno fan alrededor muy grande que ha ido evolucionando a medida que lo han hecho las nuevas tecnologías. En las últimas ediciones del formato, el fenómeno fan se ha potenciado a través de una estrategia basada en la creación de una metódica narrativa transmedia y en el uso de diversas plataformas de contenido: la *app* oficial del programa, el canal de *YouTube*, o los diferentes perfiles en redes sociales como *Twitter* o *Instagram*.

El programa de *Operación Triunfo* fue emitido por primera vez en España en el año 2001, inaugurando una nueva tendencia dentro de los *talent shows* que aunaba las características de dos géneros distintos: los programas de música y el *reality show*. El concurso se basaba en dar a conocer a 16 jóvenes anónimos con capacidades para cantar,

después de superar un casting multitudinario, y ver cómo competían semana tras semana por convertirse en el ganador. La audiencia era la encargada de elegir cada semana con sus votos quién abandonaba el concurso y quién era el ganador al final. Los concursantes convivían en un espacio cerrado y aislado, retransmitiéndose su día a día dentro de la academia (Gestmusic, s.f.). El impacto de este formato, no solo en el mundo televisivo sino también en el imaginario social, fue muy fuerte redefiniéndose el concepto de fama por completo (Oliva-Rota, 2012). Además, el programa permitía a la audiencia ser un agente activo con la decisión de votar la permanencia de los concursantes, la elección del favorito de cada semana, e incluso y mucho más importante, elegir al ganador del concurso (Selva-Ruiz, 2004).

Diversos estudios han abordado el fenómeno televisivo de *Operación Triunfo* desde campos distintos: los valores que transmite (Oliva-Rota, 2012; Cáceres, 2002), la difusión multimedia como estrategia (Cebrián-Herreros, 2003), la hibridación de géneros (Gordillo, 2010; Blanco-Maldonado, 2017), el papel de la audiencia como participante (Castañares, 2006; Selva-Ruiz, 2004) o la identidad de marca (Dafonte-Gómez, 2010). Después de la edición de 2011 (emitida por Telecinco), la cual fue un fracaso en audiencias, se estrenó una nueva edición en 2017 en *TVE* con nuevos planteamientos y líneas de desarrollo del formato. Tras producirse en un ecosistema mediático muy diferente al que había en la primera edición de 2001, la productora se adaptó al contexto actual y desarrolló una nueva estrategia transmedia.

1.1. PLATAFORMAS DE CONTENIDO TRANSMEDIA

Cuando se habla de transmedia se entiende como la creación de un mundo narrativo que sirve como base para las historias complementarias que surgen del producto principal (Acuña y Caloguerea, 2012). Dicha narrativa está muy conectada con el uso de formatos multiplataforma a través de los cuales se narra la historia (Bálazs, 1978) independientemente del género al que pertenezca (Scolari, 2013). Además, cada canal en el que es expuesto el contenido debe aportar un nuevo enfoque que complemente o potencie la historia principal (Guarinos et al., 2011) y debe ser autónoma para permitir su consumo individual

sin que suponga la pérdida del sentido (Jenkins, 2010). Se trata de un espacio transmedia que se divide en diversos medios y canales donde se expande la narración principal, y en cada uno de ellos el contenido debe ser presentado según sus propias reglas, aportando un valor añadido a la historia. Hay que señalar que en todo este proceso transmedia, la audiencia juega un papel imprescindible ya que su participación es necesaria para la creación del contenido en muchas de las plataformas (Scolari et al., 2012).

En el caso de *Operación Triunfo 2017,* la productora, formada por *Gestmusic Endemol* y *RTVE*, durante toda la edición - tanto previamente a su estreno (mostrando las primeras fases del casting en directo) como posteriormente (contenido extra y material inédito que mantenía la fidelización de la audiencia) - utilizaba diversas plataformas para entregar a los seguidores el contenido demandado en tiempo real. Como compartía Tinet Rubira, director de *Gestmusic*, en el periódico *El Mundo* planificaron "una estrategia en redes sociales y nos pusimos a trabajar en ella incluso antes de los castings" (Sanz-Ezquerro, 2017). En general, el programa desarrolló una narración centrada en la televisión, estructurada en distintas emisiones cada semana, y apoyada en la utilización de los canales digitales creados por la productora. Además, se produjo un papel participativo por parte del público que creaba su propio discurso a través de las numerosas plataformas donde el programa estaba presente, asentando las bases de un fuerte fenómeno fan (Alonso-López, 2018).

Por tanto, este *fandom* vino determinado por una estrategia basada en la creación y uso de varias plataformas de contenido simultáneamente. Cabe destacar que todas ellas estaban vinculadas unas con otras permitiendo el acceso directo al perfil del programa en cada uno de los canales utilizados para generar el contenido. El objetivo principal era ir más allá de las emisiones de las galas emitidas en televisión y ofrecer un universo transmedia, dividido en varios medios y plataformas, que propagara la narración principal. Como decía Eladio Jareño, director de *TVE*, la emisión del contenido en televisión se retroalimentaba a través de un efecto sinérgico con el contenido digital (Think With Google, 2018). Además, la historia expuesta en cada uno de los

canales utilizados por el programa cumplía con las reglas particulares de cada medio, y se adaptaba al mismo aportando un valor añadido y permitiendo su consumo individual. Por ello, el programa *Operación Triunfo 2017* se adaptó a los nuevos modelos de consumo a través de una multiplicidad de canales de difusión (respetando la convergencia entre ellos) para ofrecer diversos contenidos interrelacionados que alimentaran el universo de la narración principal (Ruiz-de-Elvira, 2018). Los diferentes canales por medio de los cuales el programa *Operación Triunfo 2017* generaba el contenido transmedia fueron: *YouTube*, *Twitter*, *Instagram*, *Facebook*, la *app* oficial, la página web de *RTVE*, y el espacio televisivo *OT Chat*.

1.1.1. Canal de *YouTube*

Se trataba del principal canal que el programa utilizaba para generar contenido durante la temporalidad del concurso. La productora subía todo tipo de material con rapidez e instantaneidad, una constante actividad que hizo de *YouTube* el medio estelar por el que se consumía el relato transmediático. Dentro de este perfil, creado por la productora del programa, se encontraban dos tipos de contenido distintos. Por un lado, estaban los videos que se correspondían con las galas íntegras retransmitidas en *TVE*, así como las actuaciones individuales de los concursantes. También, existían vídeos con aquellos eventos más significativos dentro de la academia (emitidos previamente en el directo) incluidos en listas de reproducción por contenido. Entre ellos los más consumidos formaban parte de piezas audiovisuales en las que los concursantes eran valorados y juzgados por los profesores.

Y, por otro lado, se encontraba el Canal 24h que retransmitía en directo todo lo que ocurría dentro de la academia. Este contenido desempeñó un papel fundamental para consagrar a miles de fans del programa diariamente, llegando estos a adecuar y adaptar su vida a los horarios ofrecidos por el canal. Gracias a las cámaras instaladas en la academia, exceptuando en el dormitorio y en los cuartos de baño, se retransmitía lo que hacían los concursantes a partir de las 8 de la mañana hasta las 23 horas. Durante la emisión, los consumidores podían hacer comentarios e interactuar con el resto de participantes y retroce-

der cuatro horas en el contenido. Para que dicho canal tuviera mayor efectividad, la productora se encargaba de compartir por medio de otras plataformas oficiales del programa el horario completo de cada día. De esta manera, había contenidos de gran interés que atraían a más de 100.000 personas en directo: repasos de las galas, pases de micros, visitas de cantantes, compositores o *influencers*. Además, el canal de *YouTube* acentuaba la utilización del resto de plataformas elegidas por la productora para la creación de contenido transmedia. En especial *Twitter*, ya que quien estuviera viendo el directo en *YouTube* podía comentar a través de los *hashtag*s diarios lo que quisiera, siempre utilizando el mismo patrón diariamente: OTdirecto + día del mes + tres primeras letras del mes. Moreno (2018), afirmaba que existía una democratización del visionado ya que, gracias al acceso gratuito del contenido en el canal oficial de *YouTube* del programa, se conseguía una respectiva crónica en tiempo real a través de las redes sociales, especialmente en *Twitter*, permitiendo ofrecer a cada consumidor el contenido que quería ver en ese momento.

Actualmente el canal cuenta con 1,12 millones de suscriptores (Operación Triunfo Oficial, s.f.) y el tiempo de visualización que recoge el canal, supera los tres billones de minutos (EUSA Sevilla, 2018). Como afirmaba Tinet Rubira, director de *Gestmusic*: "gracias al Canal 24 horas se estableció un punto de contacto diario con el nuevo público, que progresivamente se fue enganchando más y más al programa hasta convertirlo en un fenómeno de audiencia digital y televisiva" (Think with Google, 2018).

1.1.2. *Twitter*

En esta red social, muy conectada con la anterior plataforma, se compartía información sobre los concursantes, el itinerario diario de las actividades de la academia, y se interactuaba con los fans durante la emisión de las galas y el contenido en directo. Se actualizaba la información en tiempo real, avisando en todo momento de aquellos acontecimientos importantes durante el directo con su *hashtag* correspondiente. Incluso posteriormente, una vez finalizado el *talent show*,

se seguía compartiendo información sobre otros contenidos inéditos, conciertos o trabajos profesionales de los concursantes.

Cabe destacar que, durante los tres meses de la emisión del programa, la mayoría de los días era *trending topic* a través de los *hashtags* creados por la productora (Moreno, 2018), llevando al concurso a convertirse en el programa de televisión con mayor repercusión en el año 2017 dentro de esta red social semana tras semana (Kantar Media, 2018). Por tanto, *Twitter,* una herramienta al servicio de la audiencia, ha sido parte fundamental del éxito cosechado por este formato. Además, este espacio ha posibilitado al usuario poder crear su propio contenido como un prosumidor ayudando a expandir el universo narrativo del *talent show*. Actualmente, la cuenta de oficial de *Twitter* del programa, que fue creada en 2016, tiene 385 mil seguidores (Operación Triunfo, s.f.).

1.1.3. Instagram

La red de *Instagram* no supuso una repercusión tan alta como las dos anteriores, pero contribuyó a conseguir que la estrategia transmedia fuera más efectiva. Especialmente, era una red social que se utilizaba con mayor frecuencia durante la emisión en directo de los programas en televisión. El contenido que se publicaba eran instantáneas de las actuaciones de los concursantes o *stories* con contenido exclusivo de lo que ocurría detrás de las cámaras. Por tanto, en *Instagram* se mostraba la inmediatez del programa al compartirse el contenido con la comunidad durante la emisión de las galas. Además, toda esta información quedaba guardada en el perfil del *talent show* a través de sus historias destacadas (actualmente sigue manteniéndose). Por otro lado, gracias a los perfiles de los concursantes en dicha red social, creados por la propia productora, estos podían subir contenido (vídeos y fotografías) sobre sus vivencias y experiencias dentro de la academia gracias a los dispositivos móviles facilitados por el propio programa (sin acceso a Internet y previamente revisado el contenido compartido). Esta estrategia facilitaba a los concursantes interactuar desde el comienzo con sus seguidores - aunque sin poder leer los comentarios de estos - y poder acercarse a sus seguidores cuando salieran del progra-

ma. Actualmente el perfil de *Instragram* oficial del programa cuenta con 602 mil seguidores (Operaciontriunfo, s.f.).

1.1.4. *Facebook*

La página oficial del programa en *Facebook* es la red social con menor interacción en comparación con el resto de perfiles oficiales del formato. Adecuándose a las características y posibilidades que ofrece *Facebook*, la mayor parte del contenido de este espacio eran imágenes o vídeos con el objetivo de informar a los seguidores sobre distintos asuntos de interés. Se trataba de una cuenta dedicada más a un público adulto, característico en esta red social, en el que se compartían sobre todo vídeos exclusivos con entrevistas de los concursantes e incluso piezas de otras ediciones que se acercaban más a dicho público. Actualmente, el programa cuenta con 261 mil seguidores en esta red social (OT 2020, s.f.).

1.1.5. *App* oficial del formato

La aplicación oficial de *Operación Triunfo 2017* fue una de las mayores novedades de la edición y tenía como objetivo acrecentar la participación de la audiencia en el concurso. La aplicación ofrecía a la audiencia la posibilidad de votar diariamente de forma gratuita por su concursante favorito y/o salvarlo de la expulsión. Se trataba de una nueva iniciativa que actualizaba el tradicional sistema de votación de pago mediante llamadas y mensajes acaecido en las anteriores ediciones del *talent show.* Además, la aplicación ofrecía una recopilación de todas las galas de la edición junto con las de la primera entrega del programa (*OT 2001*) y un enlace al canal 24 Horas de *YouTube.* También se incluían entradas con noticias publicadas en los perfiles oficiales de las otras plataformas utilizadas por el programa (*Facebook*, *Instagram*, *Twitter* o *YouTube*) de contenido exclusivo e imágenes inéditas. Dicha aplicación estaba disponible para los sistemas móviles *Android* y *Apple*.

1.1.6. Página web

Se trataba de la página web de *RTVE* donde se creó un perfil personal del programa *Operación Triunfo 2017.* Se podía encontrar todo tipo de contenido: las galas íntegras, noticias actuales del *talent show*, perfiles personales de los concursantes, los profesores y el jurado, vídeos de los castings, e incluso material de la primera edición del concurso. Además, había un enlace que ofrecía la posibilidad de trasladarte al canal de *YouTube* del programa y ver en directo la academia, así como al resto de plataformas digitales nombradas anteriormente (Operación Triunfo, s.f.).

1.1.7. *OT Chat*: *WhatsApp* y *Shootr*

La emisión de las galas del programa en televisión se complementaba semanalmente con un espacio que servía de nexo entre la audiencia y los concursantes: el *OT Chat*. Este, emitido en el *late night,* recogía las primeras impresiones de los concursantes tras la gala donde los espectadores tenían la oportunidad de comunicarse con ellos través de mensajes de texto vía *WhatsApp.* La dinámica del espacio consistía en que el espectador mandaba un mensaje o un vídeo a cualquier concursante, y este le contestaba en directo. Los mensajes eran la mayoría de apoyo o preguntas sobre la experiencia de los aspirantes dentro del concurso (Formula TV, s.f.). Además, cada entrega tenía una temática distinta y en algunas ocasiones participaban los profesores u otras profesionales externos a la academia (el presentador o exconcursantes de otras ediciones). Por otro lado, durante el espacio se desarrollaba de forma paralela un chat en vivo a través de la aplicación *Shootr* en la que se realizaban encuestas sobre asuntos que se habían comentado en la academia o sobre contenidos específicos que se quisieran ver durante la emisión del chat. Una aplicación difundida por el programa como una plataforma oficial más dedicada en especial a llevar a cabo distintos sondeos, que en cierta manera complementaba a lo expuesto en el *OT Chat*. Cabe destacar que *Shootr*, al comienzo de la edición, se trababa de una aplicación desconocida por su novedad pero que a medida que el concurso transcurría tuvo mucha utilidad. El objetivo era ofrecer a los usuarios un formato más donde tener el privilegio de

participar y estar más cerca de los concursantes. También, en esta aplicación existía un foro en el que los usuarios prosumidores interactuaban con otros miembros con gustos afines.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de la investigación son, primero, investigar la narrativa transmedia utilizada por el programa de *Operación Triunfo 2017* para averiguar cuáles han sido las principales plataformas por las cuales el *talent show* ha generado y publicitado su contenido, gracias al cual ha conseguido crear un fuerte fenómeno *fandom*. En segundo lugar, se va a estudiar la audiencia social generada por el programa musical a través del contenido creado en el canal oficial de *YouTube*, en concreto en tres categorías de contenido: los repasos de gala, el reparto de temas y los pases de micro. Y el tercer y último objetivo es, comparar los resultados de la audiencia social con las audiencias de televisión conseguidas por el programa durante su emisión en *La 1* para comprobar si existe una similitud evolutiva en dichas audiencias.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada es un análisis cuantitativo de las audiencias generadas a través del contenido del canal de *YouTube*. A través de la creación de gráficas, se comprueba la evolución del número de visualizaciones desde el comienzo del programa, el 23 de octubre de 2017, hasta el final, el 5 de febrero de 2018 en tres contenidos transmedia emitidos semanalmente en el canal oficial. En concreto se van a estudiar dos categorías previas a la gala emitida en televisión, reparto de temas y pases de micros, y otra publicada después del programa semanal, el repaso de gala. Estas tres piezas audiovisuales forman parte del contenido transmedia elaborado por el *talent show* en la plataforma de *YouTube*:

- Repaso de galas: Cada día después de la gala emitida en televisión, los concursantes junto con la directora de la academia y uno de los profesores repasaban las actuaciones que habían

realizado en dicha gala. La duración estimada de los vídeos era alrededor de una hora y media.

- Repartos de temas: Después del repaso de gala, la directora de la academia repartía nuevas interpretaciones a los concursantes para la siguiente gala. La duración variaba en función del número de canciones repartidas, pero rondaba entre los 5 y 10 minutos.

- Pases de micros: Se trata de ensayos que simulaban el día de la gala donde los concursantes actuaban y eran valorados por los profesores con el objetivo de solventar problemas de afinación, interpretación o baile. Había dos pases de micros a la semana con duraciones diferentes ya que en el segundo pase al no tener comentarios por parte del profesorado la longitud del vídeo era menor.

Al mismo tiempo, se va a comparar dichas audiencias sociales con las conseguidas el día de la emisión de la gala en televisión (*La 1*) gracias a la suma de visualizaciones de esos tres principales contenidos transmedia. Gracias a la elaboración de una gráfica evolutiva con la audiencia generada en los dos medios se averigua si la curva de ambas es similar, y con ello si existe una retroalimentación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se ha visto anteriormente, el programa ha utilizado diferentes plataformas por medio de las cuales ha elaborado su estrategia transmedia durante la emisión del mismo, y la investigación se va a centrar en estudiar las audiencias del canal oficial de *YouTube*. En él, existe abundante contenido en relación al programa desarrollándose listas de reproducción con un sin fin de vídeos: resúmenes, actuaciones, momentos virales de los concursantes, visitas de famosos, etcétera. Por ello, se va acotar el estudio analizando los tres contenidos más importantes del canal: el repaso de gala, el reparto de temas y los pases de micros. Se trata de tres categorías muy demandas por la audiencia ya que es un contenido transmedia exclusivo y necesario para poder en-

tender la historia principal. Además, son momentos que solamente se pueden visualizar previamente en la emisión en directo del Canal 24 Horas en *YouTube*. Después de comprobar la audiencia de cada contenido individualmente, se suman el número de visualizaciones de cada categoría elaborándose un balance total de la audiencia social generada por el canal de *YouTube* del *talent show* y comparándose con la audiencia conseguida en televisión.

4.1. La evolución de las visualizaciones de los repasos de gala

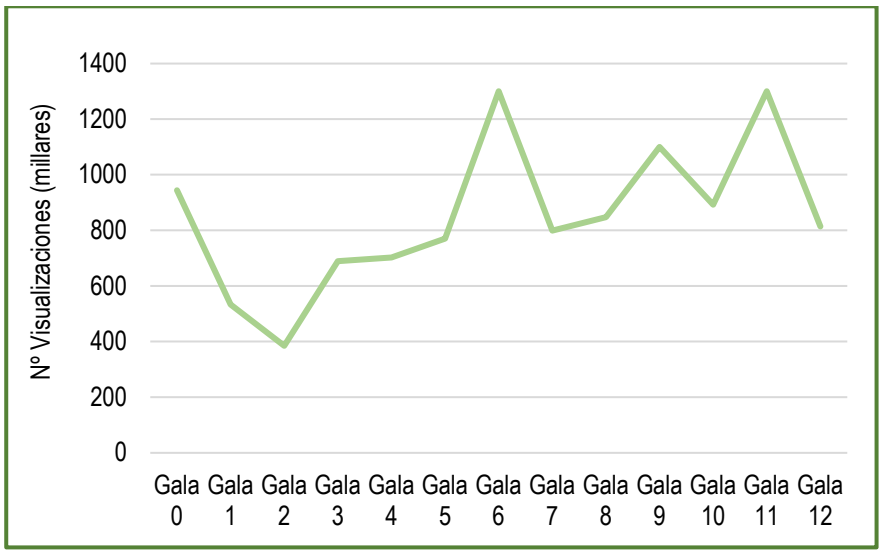
El primer caso de estudio son los repasos de galas, emitidos en el Canal 24 Horas de *YouTube* el día después de la emisión del programa en televisión (sobre las 11:30 am). Como todos los contenidos influyentes, la productora realizaba posteriormente una pieza independiente de dicho contenido subiéndola de forma instantánea al canal de *YouTube*. De esta manera, el usuario que no había podido visualizar el directo, tenía la oportunidad de verlo cuando estimara oportuno al mismo tiempo que permitía al que ya lo había visto volver hacerlo. El análisis de los repasos de galas incluye desde la gala 0 hasta la gala 12, exceptuando la gala 13 (la final del concurso) debido a que los concursantes ya no se encontraban dentro de la academia. En general, la evolución de la audiencia generada en esta categoría es muy irregular ya que no hay una línea totalmente ascendente o descendente de este contenido.

Lo primero que se aprecia es un nivel de visualizaciones al comienzo, en el repaso de la gala 0, bastante alto para tratarse del principio del programa, cerca de las 950 mil visualizaciones. Se trata de un buen inicio y estreno del programa dentro del canal que no se mantiene a continuación en los repasos de las galas posteriores. Es decir, tanto el repaso de la gala 1 como el de la gala 2, el número de visualizaciones baja hasta las 385 mil, muy por debajo del primer vídeo publicado en esta categoría.

A partir de la gala 3, las visualizaciones aumentan hasta acercarse a las 670 mil, debido a que dicha gala contenía una de las actuaciones más vistas del programa (Amaia y Alfred con la canción “City of stars”), la cual consiguió en cierta manera reflotar las audiencias generadas al comienzo. Dicha actuación tiene actualmente en la cuenta

oficial de *YouTube* del programa 9,3 millones de visualizaciones (Estévez, 2018), una cifra acrecentada además por la relación amorosa que compartían los intérpretes. Gracias a ello, la audiencia social de los repasos de gala en *YouTube* continúa subiendo posteriormente hasta llegar a superar las visualizaciones del repaso de la gala 0. En concreto el primer repaso que lo consigue es el de la gala 6 con 1,3 millones de visualizaciones. A partir de aquí, existe una irregularidad en el número de las visualizaciones de los repasos de gala hasta que termina el concurso. Aun así, cabe destacar que desde el repaso de la gala 6 hasta el último repaso de la gala 12, todos superan las 800 mil visualizaciones, un hecho que acentúa el éxito del programa en el canal.

GRÁFICO 1. Visualizaciones de los repasos de gala de *OT 2017* en *YouTube*



Fuente: Elaboración propia a partir del canal oficial de *YouTube* de *Operación Triunfo*

La diferencia de visualizaciones entre unos repasos y otros tan solo se debe al contenido incluido en ellos, es decir, los repasos que obtienen mayor audiencia son aquellos en los que ocurre algo en concreto que consigue reclamar la atención de la comunidad *fandom*. Por ejemplo, en el repaso de gala 6, que como se ha comentado antes llega a conse-

guir 1,3 millones de visualizaciones, se produjo una llamada de atención por parte de la directora de la academia a uno de los concursantes favoritos del público (Alfred García) por su actitud. A esto se suma la decepción y frustración de una de las concursantes por sus repetidas nominaciones (Miriam Rodríguez). Otro de los repasos de gala con mayor audiencia fue el de la gala 9, en concreto 1,1 millón de visualizaciones, debido también a un toque de atención a otra de las concursantes favoritas del programa (Aitana) y a la felicitación a otra de ellas (Amaia) por una de las mejores actuaciones de la edición (Estévez, 2018). Por último, en el repaso de la gala 11 la audiencia vuelve a subir hasta los 1,3 millones de visualizaciones tras acontecerse la indignación de una de las concursantes (Ana Guerra) por haber sido valorada de forma injusta por parte del jurado, argumentando su escaso nivel vocal a las puertas de la gran final del concurso. En conclusión, a pesar de esta irregularidad ocurrida a partir del repaso de la gala 6, el número de visualizaciones es muy influyente y refleja con detalle el gran aumento de la audiencia desde el repaso de la gala 3, cosechándose unos niveles de visualizaciones en numerosas ocasiones que superan el millón.

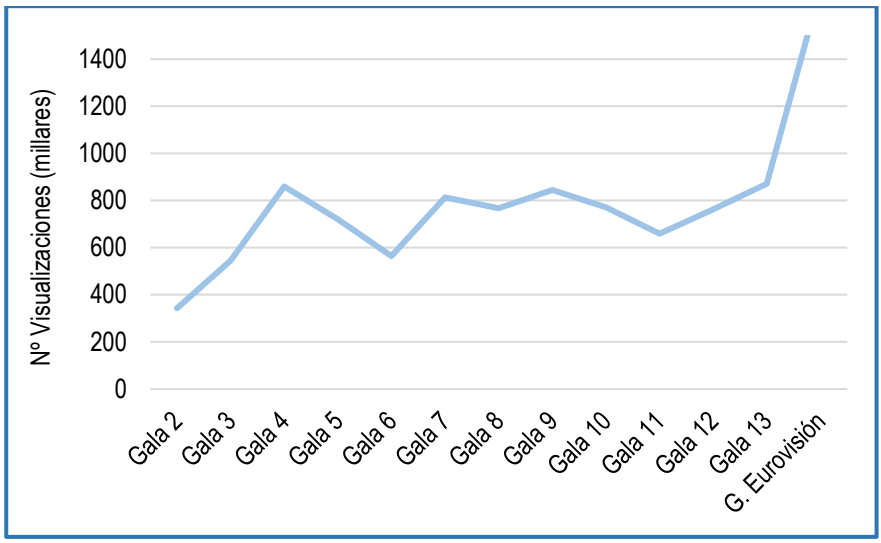
4.2. La evolución de las visualizaciones de los repartos de temas

En el caso de los repartos de temas, tenían lugar en el canal 24 Horas el mismo día que los repasos de gala a las 16:00 pm., y al igual que con la anterior categoría inmediatamente después de su celebración en el directo, la productora subía al canal oficial de *YouTube* el vídeo individual. A diferencia de la anterior gráfica, en esta se puede ver una mayor regularidad en el número de visualizaciones ya que la línea es ascendente a medida que avanza el concurso. Cabe destacar que al tratarse de vídeos de menor duración y de un contenido menos destacado, el número de visualizaciones no es tan alto como el de los vídeos de los repasos de gala.

El gráfico de la audiencia de los repartos de temas comienza con el de la gala 2, ya que el vídeo del reparto de temas de la gala 1 no se encuentra disponible dentro del canal. Se puede comprobar como el nú-

mero de visualizaciones de los repartos de temas empieza muy bajo en la gala 2, en concreto 340 mil, y hasta el reparto de la gala 4 la audiencia no comienza a subir hasta las 850 mil visualizaciones. Esto se debe nuevamente al efecto creado por la actuación "City of Stars" de la gala 3 que consigue hacerse tan viral que dispara las audiencias en el canal de *YouTube* también en esta categoría. A partir del reparto de temas de la gala 4, la audiencia se mantiene entre las 700 y las 900 mil visualizaciones en el resto de repartos hasta la gala de Eurovisión. Esta continuidad de la audiencia asienta el triunfo del uso de *YouTube* como herramienta de contenido transmedia por parte del programa.

GRÁFICO 2. Visualizaciones de los repartos de temas de *OT 2017* en *YouTube*



Fuente: Elaboración propia a partir del canal oficial de *YouTube* de *Operación Triunfo*

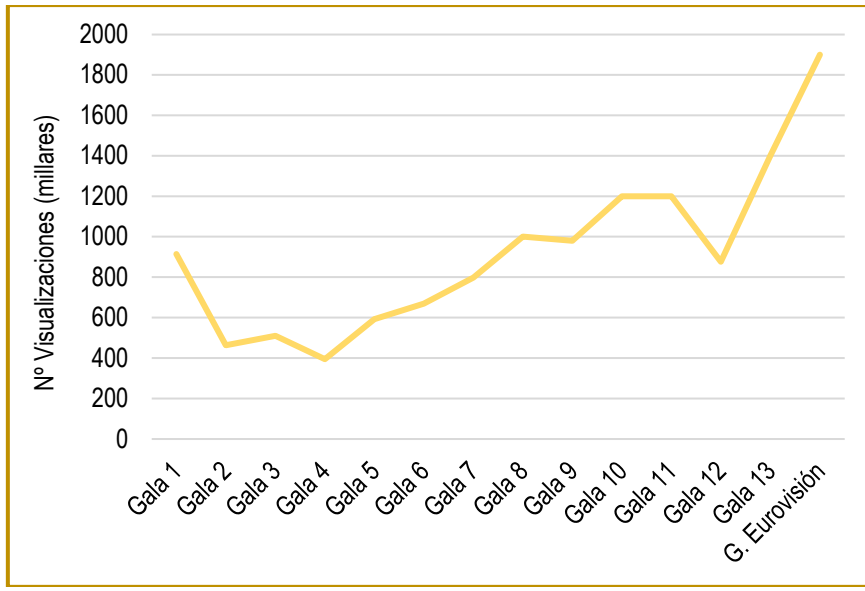
Cabe destacar que el reparto de temas de la gala de Eurovisión llega a 1,7 millones de reproducciones debido a que se trataba de un evento de vital importancia no solo para la audiencia seguidora del programa sino también para la extensa comunidad fan que rodea al certamen de Eurovisión. Además, era de gran interés la autoría de las canciones originales puesto que semanas antes la productora había compartido a través de las redes sociales del programa, la presencia de numerosas

candidaturas pertenecientes a cantantes y profesionales de renombre en el mundo de la música (Romero, 2018). Por tanto, la expectación creada alrededor de este reparto y la audiencia fiel seguidora del concurso de Eurovisión consiguió que fuera el vídeo más visto dentro de esta categoría. Aun así, el resto de repartos se mantienen en un destacable número de visualizaciones y en la línea evolutiva se muestra la subida de la audiencia a medida que acontece el *talent show*.

4.3. La evolución de las visualizaciones de los pases de micros

Por otra parte, los pases de micros son otro de los contenidos más demandados por la audiencia ya que muestran un examen previo de las canciones que interpretarán los concursantes en la gala. Al ser dos los pases de micros emitidos durante la semana, se han sumado las visualizaciones de ambos para comprobar cuál es el total que genera dicha categoría. Como ocurre en el gráfico de los repasos de gala, el número de reproducciones de los pases de micros de la primera gala, 900 mil visualizaciones, baja en la segunda hasta las 460 visualizaciones. Debido a la caída de audiencia en general del concurso tanto en televisión como en las plataformas digitales, los pases de micros de las galas 2, 3 y 4 cosechan un número de visualizaciones bajo en comparación con el resto. A partir de la gala 5, las reproducciones comienzan a subir ligeramente sumando en cada entrega 100 visualizaciones hasta llegar a la gala 11 con 1,2 millones de reproducciones.

GRÁFICO 3. Visualizaciones de los pases de micros de *OT 2017* en *YouTube*



Fuente: Elaboración propia a partir del canal oficial de *YouTube* de *Operación Triunfo*

En general, la línea evolutiva es ascendente durante la emisión de los pases de micros, produciéndose una leve bajada en la gala 12 con 870 mil visualizaciones. A pesar de ser una excelente cifra de audiencia, el descenso después de lo conseguido en la gala 11 es evidente debido al contenido mostrado en los pases de micros de dicha gala ya que el número de las interpretaciones, así como de los concursantes era menor al del resto de galas. El pase de micros de la gala final (gala 13) hace que la audiencia vuelva a subir y supere hasta el momento el número de visualizaciones conseguidos en esta categoría, 1,4 millones. Es decir, ya comienza a producirse mayor expectación por conocer el ganador del concurso y los temas interpretados por estos en la gala final. Además, cabe destacar que los pases de micros de la gala de Eurovisión son los más vistos como ocurre con el reparto de temas de esta gala. Al igual que se ha comentado antes, los pases de micros de la gala de Eurovisión generaban gran interés en el público y, además, estos contaban con la presencia de los autores de las canciones dentro de la academia durante el visionado.

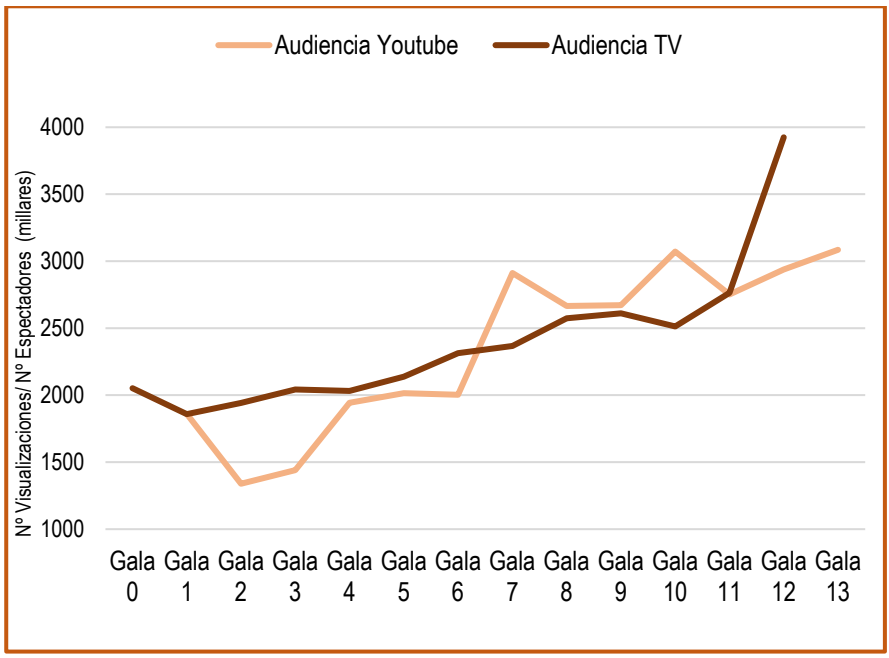
4.4. AUDIENCIAS DE TELEVISIÓN VS AUDIENCIAS EN YOUTUBE

Operación Triunfo gracias a la narrativa transmedia creada alrededor de sus contenidos ha fomentado el seguimiento del programa durante toda la semana antes del día de emisión de la gala en televisión. Por ello, es importante establecer una comparativa para comprobar de qué manera ambas audiencias generadas en estos dos medios, televisión e internet, se asemejan. En este sentido, la audiencia de *YouTube* se ha elaborado sumando las visualizaciones de los tres contenidos de mayor importancia dentro del canal semanalmente (analizados antes). De esta manera, se obtiene la audiencia media que se ha producido dentro del canal, sin contar otros contenidos de menor alcance, así como las emisiones del canal 24 Horas.

En el gráfico comparativo se aprecia como al principio del programa, la gala 0 en televisión y el contenido semanal en *YouTube* correspondiente a la gala 1 tienen una audiencia similar, es decir, ambos comienzan de la misma manera. Posteriormente, en los dos medios, la audiencia baja siendo más destacado el escaso número de visualizaciones de la gala 2 en *YouTube*. Las galas emitidas en televisión también sufren una bajada de audiencias con respecto a la gala 0 debido en parte a que en esta se produjeron numerosos problemas técnicos, de sonido y de dinamismo (Moreno, 2017). Como se ha comentado anteriormente, a partir de la gala 3 tanto la audiencia televisiva como la generada en *YouTube* comienza a subir causado por la actuación de la canción "City of Stars" (EUSA Sevilla, 2018). La audiencia televisiva en la gala 3 era de 1,9 millones de espectadores llegando a los dos millones en la emisión de la gala posterior. Fue un punto de inflexión del programa ya que, tras esto, las cifras televisivas comenzaron a subir convirtiéndose en el segundo programa más visto por la audiencia televisiva cada lunes por la noche (el primero fue la ficción *La que se avecina* emitida en Telecinco) (Vertele, 2017). En el caso de la audiencia en *YouTube* ocurría lo mismo, ya que después de la emisión de la gala 3 en televisión, el contenido semanal de la gala 4 subió de 1,4 millones de visualizaciones a 1,9 millones. Este hecho que se produce en la emisión en televisión de la gala 3, no generó expectación ni mayor audiencia en dicho momento, sino que fue posterior. Es decir,

tras la espectacular actuación de la canción, la pieza se hizo muy viral a través de las redes sociales consiguiendo atraer a un mayor público sorprendido por este fenómeno. Por ello, la audiencia tanto de la gala 4 emitida en televisión como el contenido de *YouTube* creado previamente, subieron conectando más con la audiencia. Esto denota un gran uso por parte del programa de la narrativa transmedia en los diferentes canales disponibles.

GRÁFICO 4. Comparativa de la audiencia de *YouTube* y de la audiencia TV de *OT 2017*



Fuente: Elaboración propia a partir del canal oficial de *YouTube* de *Operación Triunfo* y Quijorna (2018).

De esta manera, la audiencia en ambos medios continúa ascendiendo a medida que avanza el programa superando los 2,5 millones de espectadores en televisión a partir de la gala 9 - donde se convierte en líder de audiencia hasta la gala final- y llegando a los 3 millones de visualizaciones en *YouTube* desde la gala 10. Por lo tanto, en el gráfico se aprecia cómo los dos medios suben de forma paralela retroalimentándose y consiguiendo superarse cada semana. Es importante señalar,

que la audiencia en *YouTube* de la gala de Eurovisión es la mayor con 3,7 millones de visualizaciones debido a los factores que se comentaron anteriormente.

En el caso de la gran final, en televisión fue la gala más vista de la edición, sumando el récord de temporada con casi 4 millones de espectadores (30,8% de share). Además, alrededor de 8 millones conectaron con la gala en algún momento de su emisión, siendo el minuto de oro a las 23:12 horas con 4.729.000 espectadores (El Mundo, 2018). Por su parte, en *YouTube*, la gala final rozó el 3,1 millón de visualizaciones convirtiendo al canal, que era parte de la estrategia transmedia del formato, como una herramienta principal del éxito del programa.

Gracias a los estudios posteriores de Kantar Media, se publicó que el 22% del consumo total del programa provenía de plataformas digitales *online*. La apuesta transmediática de la productora desde su inicio, hizo que el programa tuviera más vida después de su emisión televisiva ofreciendo contenido exclusivo a través de las redes sociales y plataformas digitales. Además, el estudio realizado por *Kantar Media*, concluyó que el alcance total de espectadores del programa en televisión durante las galas del mes de enero fue de 18.383.000 personas (41,2% de la población), mientras que *online* había sido cerca de los seis millones (13% de la población). Por lo tanto, la complementariedad de la audiencia *online* hizo aumentar la cobertura del programa un 9% en su emisión en televisión (Prensa RTVE, 2018), evidenciándose su retroalimentación.

5. CONCLUSIONES

Operación Triunfo 2017 ha sabido adaptar el formato nacido en 2001 a los nuevos hábitos de consumo y mejorar las audiencias de las últimas ediciones presentadas. A través de la comunicación constante y bidireccional con la audiencia, de los canales heterogéneos disponibles, y de la implicación de los espectadores/usuarios en el universo en el que se desarrolla la narración, el programa ha logrado con éxito

una estrategia transmedia, y, con ello, una sinergia de los medios en los que se emitía el contenido del *talent show.*

La iniciativa de ofrecer contenidos exclusivos de *Gestmusic Endemol* y *RTVE* en distintas plataformas digitales consiguió atraer a los usuarios y fidelizar al público más joven. Gracias a la utilización de distintos formatos, el *talent show* facilitaba la aparición de un prosumidor que generara contenido e incluyera al programa dentro de su día a día. Por ello, el día de la emisión de la gala en televisión, muchos de los espectadores ya habían consumido previamente contenido muy próximo y complementario al que se iba a emitir. Como se ha podido comprobar gracias a las gráficas anteriores, la plataforma de vídeo de *YouTube* ha conseguido elevar el programa y aumentar las audiencias en televisión, no solo a través del canal en directo sino también por medio del contenido individual accesible de forma inmediata. El canal de *YouTube* ha sido el hilo conductor del contenido transmedia en el resto de plataformas utilizadas por el programa adaptándose a la perfección el lenguaje en cada una de ellas. Además, la narrativa transmedia desarrollada en los diversos canales gira coherentemente en torno a la matriz principal, es decir, al contenido del programa emitido en televisión semanalmente. De esta manera, las redes sociales, el canal de *YouTube,* la página web o la aplicación oficial representan la historia central de las galas retransmitidas en directo en la televisión. Por lo tanto, gracias a la multiplicidad del contenido existen diversos espacios alternativos al universo original. Como hecho importante*,* el equipo de contenido de la productora estaba formado por personas expertas y famosas dentro del mundo digital como las *youtubers* Belena Gaynor o Carolina Iglesias, conocedoras de las preferencias de los usuarios en todo momento.

Por todo ello, las bajas audiencias de televisión del programa musical al comienzo de sus emisiones aumentan en parte gracias al contenido transmedia creado por la productora, en especial a través de la plataforma oficial de *YouTube*. Esto se demuestra tras comprobar que ambas audiencias realizan la misma línea evolutiva: la audiencia conseguida al principio del programa desciende, y a partir de la gala 3 asciende de forma continuada hasta la gala final. La retroalimentación

de la audiencia televisiva y la audiencia de *YouTube* ha sido gracias a la estrategia transmedia establecida por la productora, la cual ha entregado el contenido demandado por los seguidores fielmente, un fenómeno fan creado alrededor del formato fundamental para su éxito. Hay que destacar que no solo el contenido transmedia se limita a lo publicado en *YouTube* que supera en muchas ocasiones el millón de visualizaciones sino también al uso de otras plataformas o redes sociales como *Twitter* o *Instagram* que han contribuido a ello. Adaptándose al lenguaje característico de cada canal, *Operación Triunfo 2017* ha sabido elaborar una estrategia transmedia que ha nutrido a la historia principal emitida en las galas de televisión. Todo un triunfo que consigue igualarse al fenómeno social de la primera edición del concurso (año 2001), pero que en esta ocasión conseguido través de una narrativa reformada.

6. REFERENCIAS

Acuña, F. y Caloguerea, A. (2012). *Guía para la producción y distribución de contenidos transmedia para múltiples plataformas*. Pontificia Universidad Católica de Chile. https://bit.ly/2Wb2vX8

Alonso-López, N. (2018). *Estrategias transmedia para atraer al público juvenil: el caso de Operación Triunfo*. Telos. https://bit.ly/2WgykxT

Bálazs, B. (1978). *El film. Evolución y esencia de un arte nuevo*. Gustavo Gili.

Blanco-Maldonado, A. (2017). La evolución histórica de los programas musicales en la televisión española: De los programas de divulgación musical a los talent shows. *Ámbitos, 35* (7), 1-14. https://bit.ly/3iCZshY

Cáceres, M. D. (2002). Operación Triunfo o el restablecimiento del orden social. *ZER- Revista de Estudios de Comunicación*, *13*(7). https://bit.ly/3eNk06e

Castañares, W. (2006). *La televisión moralista. Valores y sentimientos en el discurso televisivo*. Fragua.

Cebrián-Herreros, M. (2003). La nueva frontera de los realities shows y de las estrategias multimedia. *Palabra Clave*, *9*. https://bit.ly/3wUv3Rb

Dafonte Gómez, A. (2010). Evolución de los rasgos culturales del formato televisivo Operación Triunfo en España desde la perspectiva de la identidad de la marca. *Revista de Comunicación de la SEECI*, *25*(14), 63-101. https://bit.ly/3ByYyM8

El Mundo. (2018). *Operación Triunfo se despide con récord de audiencia y TVE estira el fenómeno*. El Mundo. https://n9.cl/k7jsw

Estévez, C. (2018). *Las 10 actuaciones más vistas en YouTube de los concursantes de 'OT 2017'*. Formula TV. https://n9.cl/0hmcr

EUSA Sevilla (2018, 9 de mayo). *#OTenEUSA El Éxito de OT en las RRSS, con Belena Gaynor* [video]. YouTube. https://n9.cl/56h1f

Formula TV (s.f.). *El Chat de OT.* Formula TV. https://bit.ly/3kIK9XH

Gestmusic (s.f.) *Operación Triunfo (OT).* https://bit.ly/2V48lcm

Gordillo, I. (2010). Del 'Responda otra vez' al 'Estás nominado'. Evolución y modelos de los concursos televisivos en España. *Trípodos*, *27,* 75-78. https://bit.ly/36WV4oo

Guarinos, V., Gordillo, I. y Ramírez-Alvarado, M. M. (2011). El relato audiovisual transmediático. Esquivando los media tradicionales. Estudios de caso y propuestas creativas. *Trípodos* (VI Congrés Internacional Comunicació I Realitat), 577-585. https://bit.ly/36UBMA5

Jenkins, H. (2010). *Piratas de textos. Fans, cultura participativa y televisión*. Paidós.

Kantar Media (2018). *OT, GH VIP y el procès fueron los grandes fenómenos televisivos en Twitter 2017*. Vertele. https://n9.cl/t6cdm

Moreno, M. (2017). *Así fue la Gala 0 de Operación Triunfo 2017*. El rescate musical. https://n9.cl/bcuoj

Moreno, M. (2018). *¿Por qué esta vez sí funcionó? Un análisis del fenómeno 'OT 2017'*. El rescate musical. https://n9.cl/e1rvn

Oliva-Rota, M. (2012). Fame and proffessional success in «Operación Triunfo» and «Fama ¡a bailar!». [Fama y éxito profesional en «Operación Triunfo» y «Fama ¡a bailar!»]. *Comunicar, 39,* 185-192. https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-09

Operación Triunfo (s.f.). *Home*. [Página de RTVE]. RTVE. https://www.rtve.es/television/ot/

Operación Triunfo (s.f.). *Home*. [Página de Twitter]. Twitter. https://n9.cl/ny5on

Operación Triunfo Oficial (s.f.). *Home*. [Página de YouTube]. YouTube. bit.ly/CanalOT

Operaciontriunfo (s.f.). *Home*. [Página de Instagram]. Instagram. https://bit.ly/36TOPll

OT 2020 (s.f.). *Home*. [Página de Facebook]. Facebook. https://bit.ly/3hWLmZy

Prensa RTVE (2018*). 'Operación Triunfo' y el éxito de su estrategia en plataformas digitales*. RTVE. https://n9.cl/0javs

Quijorna, C. (2018). *'OT 2017' cierra edición con una buena media del 19,7% de share*. Formula TV. https://n9.cl/3pn4n

Romero, L. (2018). *Conoce las canciones de OT para eurovisión 2018.* RTVE. https://n9.cl/mligw

Ruiz-de-Elvira, A. P. (2018). *Los motivos por los que OT ha seducido a los más jóvenes.* El País. https://n9.cl/elrwi

Sanz-Ezquerro, D. (2017). *Operación para el triunfo en redes sociales.* El Mundo. https://n9.cl/hwi24

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia, cuando todos los medios cuentan.* Deusto.

Scolari, C. A., Fernández de Azcárate, S., Garín, M., Guerrero, M., Jiménez, M., Martos, A., Obradors, M., Oliva, M., Pérez, O., y Pujadas, E. (2012). Narrativas transmediáticas, convergencia audiovisual y nuevas estrategias de comunicación. *Quaderns del CAC,* 38 (15), 79-89. https://bit.ly/3rrxWIi

Selva-Ruiz, D. (2004). El 'televoto' como fórmula comercial. El caso de "Operación Triunfo". *Comunicación: Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales, 1*(2), 129-144. https://bit.ly/3kNuCpm

Think With Google (2018). *Operación Triunfo: cómo reinventar la TV en la era social.* Think With Google. https://n9.cl/1n8ot

Vertele (2017). *Los vecinos (20.3%) esprintan frente a la persecución incansable de los triunfitos (18.5%).* Vertele. https://n9.cl/4cd6o

DE *YOUTUBERS* A *TWITCHERS*. CÓMO LOS *INFLUENCERS* APROVECHAN LAS VENTAJAS DE LA NUEVA PLATAFORMA

EGLÉE ORTEGA FERNÁNDEZ
Universidad Complutense de Madrid, España

GRACIELA PADILLA CASTILLO
Universidad Complutense de Madrid, España

JONATTAN RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ
Universidad Complutense de Madrid, España

1. INTRODUCCIÓN

La plataforma de vídeo de Amazon, Twitch, batió récord de audiencias en julio de 2020, superando los 5.000 millones de horas de visionado en el trimestre de abril a junio. Parece que no ha alcanzado su mayor pico, tal como indica un informe de Streamlabs y Stream Hatchet (2020), que apunta un crecimiento de un 62,7%, en comparación con el primer trimestre del mismo año.

En mayo de 2021, el *Estudio de Redes Sociales* (IAB Spain, 2021a) mostraba que el 37% de los encuestados conocía la plataforma de forma sugerida. Este dato es un 21% más alto que los resultados a la misma pregunta del año anterior. Según la misma encuesta, sólo en España, el 12% de los usuarios encuestados utiliza esta red social, lo que supone 8 puntos porcentuales más que en el 2020 (IAB Spain, 2021a). Gracias a este crecimiento tan importante, Twitch forma parte de las cinco redes sociales que más crecieron en 2020: Instagram, Telegram, TikTok, Pinterest y Twitch (IAB Spain, 2021a)

Esta plataforma nació y se impulsó con el *streaming* de videojuegos, posicionándose como favorita entre los *gamers* por la difusión de *eSports*. En los últimos meses, se ha abierto a otras áreas y los *youtubers* han visto rápidamente su potencial para compartir todo tipo de conte-

nidos y difusión en tiempo real. Algunos de los *influencers* más destacados de YouTube ya suman los mismos o más seguidores en Twitch. Los canales únicos, la transmisión en tiempo real y la audiencia concurrente parecen las principales fortalezas de Twitch, así como la monetización que logran los *prosumers*.

Al respecto, también hay que introducirse en los cambios que sugiere InfoAdex, en su *Estudio de la Inversión Publicitaria en España 2021* (InfoAdex, 2021). En febrero de 2021, manifestaba que sus datos se habían visto fuertemente influidos por la pandemia mundial, que ha modificado la inversión publicitaria y ha hecho que el informe fuera mucho más amplio en su cobertura del medio digital (InfoAdex, 2021).

En 2020, InfoAdex también monitorizó la publicidad en Facebook, Instagram, YouTube y Twitter; y en 2021, la ampliarán a eSports, LinkedIn y TikTok (InfoAdex, 2021). Mientras, es imprescindible conocer los datos de inversión publicitaria en medios estimados, que atañe directamente al objeto de esta investigación.

En este apartado de medios estimados, el *branded content* ocupa el quinto lugar por su volumen sobre el total de inversión, con el 6,1% de la cifra de los medios estimados (InfoAdex, 2021). Su inversión publicitaria en 2020 aumentó un 1,6%, hasta situarse en los 363,7 millones de euros (InfoAdex, 2021).

El noveno puesto lo ocupan los *influencers*, que se sitúan en el 1,3% del total con una inversión de 75,6 millones de euros en 2020. Supone un fuerte crecimiento del 22,3% respecto a los 61,8 millones invertidos en 2019 (InfoAdex, 2021). Y el duodécimo puesto lo ocupa la publicidad nativa, con el mayor crecimiento interanual de todos los apartados: un 26,9 y 28,5 millones de euros (InfoAdex, 2021). El crecimiento exponencial de la inversión publicitaria en estos medios muestra directamente que las marcas han entendido este cambio de paradigma y mueven o amplían su publicidad en Twitch o en los canales de los *twitchers*.

1.1. La profesionalización de los *YouTubers*

Desde el nacimiento de YouTube en el año 2005, la plataforma ha servido de repositorio digital para que usuarios de todo el mundo publicasen contenido muy diverso. Ya en los primeros años, YouTube fue promovido como plataforma para compartir vídeos hechos por aficionados y como alternativa a la televisión (Van-Dijck, 2013).

En esa línea, para el físico y *youtuber* español José Luis Crespo, que cuenta con más de 2 millones de suscriptores en su canal Quantum-Fracture, la red social se ha transformado a la vez que lo hacían los creadores de contenido. Así lo ha expresado recientemente en una entrevista: "Yo cuento que en España ha habido 4 generaciones de *youtubers* distintas con sus características diferentes" (Canal Arpa Talks, 2021, 1m 45s). Las generaciones que señala Crespo serían:

1. Generación Cero (2005): Se trata de adolescentes que subían contenido muy variopinto en tono de humor, de manera natural y sin esperar ninguna remuneración a cambio. Además, aparecen los primeros *gameplays* -reproducciones de videojuegos-, publicados por los primeros *gamers* -jugadores-. Al final de esta etapa ocurre el momento clave para la transición. En 2009, YouTube activa la monetización para que los creadores de contenido puedan obtener ingresos mensuales en función de las visualizaciones.
2. Primera Generación (2009): Se hace una transición para profesionalizar el trabajo del *youtuber*. Los principales creadores de contenido siguen siendo los mismos adolescentes. Entre otros, en España destacan elrubiusOMG, VEGETTA777, AuronPlay y Willyrex. Gracias al trabajo de estos primeros profesionales, se inicia una etapa de expansión de la plataforma.
3. Segunda Generación (2010): Se fundamenta en jóvenes consumidores de contenido de la Primera Generación. Estos adolescentes observan que existe una posibilidad de ingresar dinero a través de YouTube y tratan de explotar la marca personal desde su inicio. También llegan agencias de creación de contenido e *influencers* de otras redes sociales. Destacan los ví-

deos de *challenges* o pruebas, cámaras ocultas y auge del contenido de *gameplays* comentados. Muchos de los creadores de contenido aumentan en popularidad y suscriptores. Es la edad dorada de YouTube. Entre otros, en España destacan Dulceida, TheGrefg y Wismichu.

4. Tercera Generación (2016): Se masifican los creadores de contenido, proliferan nuevos canales y la plataforma se satura. Muchos *youtubers* tratan de ser blogueros y narrar su vida en sus canales. El público empieza a perder interés debido a que no se aporta nada nuevo a la plataforma. Se trata de llamar la atención del público, términos como algoritmo, *clickbait* o ciberanzuelo empiezan a expandirse por la red social. En esos años y tras esa pérdida de originalidad, también nacen los canales especializados o nichos: Ter, QuantumFracture, Jaime Altozano o Antonio García Villarán.
5. Cuarta Generación (2018): Se produce cuando los medios de comunicación tradicionales advierten el modelo de negocio en YouTube. El ejemplo paradigmático es el programa de medianoche La Resistencia. Estos medios tradicionales saben explotar la plataforma por el conocimiento previo que existía de las anteriores generaciones. Además, se inician las grandes migraciones de *gamers*, blogueros o *influencers* a otras plataformas como Twitch. De esta manera la plataforma de Google se utiliza como repositorio del contenido creado en otras redes sociales.

Paralelamente a esta expansión de los *youtubers*, se fue estableciendo el modelo de negocio de YouTube. Es a partir de 2007 cuando YouTube lanza el *Partnership Program* en un intento de mejorar la calidad de los vídeos y aumentar su volumen de contenido producido de manera profesional (Van-Dijck, 2013). A este primer programa oficial únicamente podían acceder las personas que estuviesen en Estados Unidos o Canadá. Su misión era recompensar a los miembros de la comunidad que subían contenido con regularidad, que habían creado una audiencia significativa y que cumplían consistentemente con los Términos de uso de YouTube (YouTube, 2007).

Tras este primer programa de monetización, el mercado de las redes multicanal o *multi-channel network* -MCN en sus siglas en inglés- se expandió. Una MCN es un intermediario aprobado por Google que agrega, está afiliado y puede administrar canales de YouTube al ofrecer su asistencia en diversas áreas, que van desde la producción hasta la monetización, a cambio de un porcentaje de los ingresos publicitarios (Martin, 2014).

Estas redes multicanal, al ser una nueva clase de intermediarios y al crecer rápidamente desde la explosión en el número de creadores previamente aficionados, buscan estabilizar el crecimiento descontrolado y responder a la dinámica glocal, al tiempo que justifican su participación adicional en el flujo de ingresos al proporcionar una mezcla criolla de agencia de talentos, análisis de *big data*, relaciones públicas y marketing (Cunningham et al., 2016).

YouTube aplicó nuevas estrategias para profesionalizar y programar contenido *amateur* generado por usuarios para asegurar mayores ingresos publicitarios. En 2011, compró Next New Networks, una compañía de televisión web que programaba múltiples canales de vídeos *amateur* con otros de mayor calidad producidos por proveedores de contenido original (Cunningham et al., 2016).

El portal produccionaudiovisual.com (2017) aportó una lista de los 25 principales *youtubers* españoles y las MCN con las que trabajaban. Como se observa en la Tabla 1, 7 de los 11 canales españoles con más suscriptores estaban afiliados a la *network* Mixicom, adquirida en 2015 por el grupo Webedia. Esta multinacional de entretenimiento online tiene su origen en Francia y en España es propietaria de diferentes webs como SensaCine o 3DJuegos (Webedia España, 2019).

Otras MCN importantes en la lista son: BroadbandTV, Machinima, Maker Studios, Divimove, Freddom!, Pocoyó TV, Studio71, The Game Station o Youplanet. Todas ellas colaboraban en 2017 con algunos de los principales *youtubers* de nuestro país.

TABLA 1. *Lista de los principales youtubers y sus MCN en 2017*

RANK	USER	MCN	SUBSCRIBERS	VIEWS
1	elrubiusOMG	Mixicom	23.990.780	5.225.717.031
2	VEGETA777	Mixicom	17.649.885	6.627.250.510
3	TheWillyrex	Mixicom	11.710.814	3.826.707.068
4	iTwonGamePlay	BroadbandTV	8.168.495	2.633.716.653
5	Willyrex	Mixicom	8.125.663	1.742.955.883
6	aLexBY11	Mixicom	6.657.399	1.044.820.565
7	luzugames	Maker Studios	6.551.539	1.075.224.428
8	El Rincón de Giorgio	Studio71	6.392.931	1.020.313.375
9	ZarcortGame	Mixicom	6.291.388	1.301.261.107
10	StaXxCraft	Maker Studios	6.186.932	1.213.138.987
11	ExpCaseros	Mixicom	6.121.213	1.023.295.632
12	Toys and Funny Kids Surprise Eggs	wjoPtSoNLAoX2sLB	6.104.393	5.542.126.127
13	Wismichu	YouPlanet	5.491.483	637.922.303
14	AuronPlay	Divimove	5.307.963	709.262.842
15	mangelrogel	Machinima	5.275.053	342.082.078
16	DaniRep	BroadbandTV	4.824.706	2.377.469.464
17	sTaXx	thegamestation	4.725.210	833.388.316
18	Mejores Juguetes	Freedom!	4.663.341	3.371.434.857
19	DalasReview	BroadbandTV	4.508.161	816.880.749
20	NexxuzHD	Machinima	4.270.408	913.410.664
21	TheGrefg	Mixicom	3.857.891	977.254.528
22	Surprise Eggs unboxing toys	-	3.771.589	3.574.966.538
23	BersGamer	BroadbandTV	3.495.023	712.829.994
24	gymvirtual	-	3.469.718	425.229.554
25	Pocoyo	pocoyotv	3.386.695	3.139.067.184

Fuente: produccionaudiovisual.com

Al término de la elaboración de este estudio, la lista de los 20 principales *youtubers* españoles es la visible en la Tabla 2. En cuanto a los intermediarios, al no ser información pública y tratarse de contratos privados, se ha elaborado la lista de MCN con los datos disponibles en los propios portales de las compañías. Es posible, además, que los creadores de contenido no tengan intermediarios a la hora de gestionar su monetización, ya que YouTube no obliga a tenerlos y es una opción totalmente válida.

TABLA 2. *Lista de los principales youtubers y sus MCN en 2021*

Puesto	Usuario	Categoría	Vídeos subidos	MCN	Suscriptores (millones)	Visualizaciones	Utiliza Twitch
1	elrubiusOMG	Entretenimiento	832	Mixicom	39,8	9.157.262.113	Si
2	VEGETA777	Videojuegos	6.482	Mixicom	32,3	13.948.965.712	No
3	AuronPlay	Comedia	406	Divimove	27,7	3.599.466.367	Si
4	Mikecrack	Videojuegos	1.547	TGN	23,9	9.239.798.310	No
5	Las Ratitas	Entretenimiento	204	Se desconoce	23	8.398.688.186	No
6	TheWillyrex	Videojuegos	6.172	Mixicom	18,6	6.698.625.452	No
7	TheGrefg	Videojuegos	3.014	Mixicom	16,8	5.274.707.830	Si
8	Willyrex	Videojuegos	5.665	Mixicom	16,7	4.408.716.076	No
9	Doggy Doggy Cartoons	Entretenimiento	3.790	Se desconoce	16,7	6.286.204.274	No
10	ElTrollino	Videojuegos	1.468	TGN	13,9	3.940.460.504	Si
11	Makiman131	Entretenimiento	2.754	Se desconoce	13,9	3.871.123.283	Si
12	iTwonGamePlay *Terror&Diversión*	Videojuegos	6.580	TGN	13,2	4.136.961.550	Si
13	Adexe & Nau	Música	400	Se desconoce	11,8	4.111.215.903	No
14	Little Baby Bum en Español	Educación	895	Se desconoce	11,8	6.246.296.817	No
15	gymvirtual	Deportes	1.213	Se desconoce	11,5	1.995.386.876	No
16	FC Barcelona	Deportes	9.088	Se desconoce	11,4	1.659.718.347	No
17	ExpCaseros	Cómo hacer	887	Mixicom	11,3	2.399.063.390	Si
18	luzugames	Videojuegos	2.782	Maker Studios	11,2	1.926.510.730	Si
19	DaniRep / +6 videos Diarios de GTA 5 Online!	Videojuegos	9.917	TGN	11,2	5.860.345.123	Si
20	Auron	Comedia	344	Divimove	11	1.402.041.271	Si

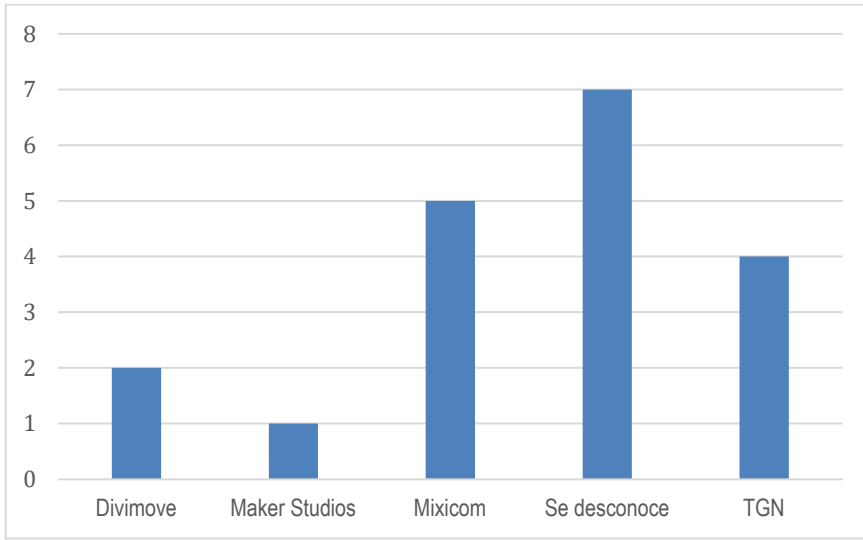
Fuente: Elaboración propia

Así pues, en 13 de los 20 *youtubers* se sabe la empresa con la que monetizan sus vídeos. En la Gráfica 1 se observa que Mixicom es aún la empresa que más creadores de contenido acumula. Además, es la opción principal entre los primeros creadores de contenido de la lista.

Concretamente, 5 de los 10 primeros trabajan con esta empresa. Posteriormente, son 4 los *youtubers* que colaboran con TGN, filial de BroadbandTV Corporation. Esta compañía canadiense opera en 10 idiomas diferentes y en 28 países alrededor del mundo. También ayuda a creadores y marcas a hacer crecer su audiencia de vídeos en línea, mejorar su alcance o impulsar sus ganancias (BBTV, 2021).

Divimove aparece en penúltimo lugar de la lista. Se trata de una compañía con sede central en Berlín. Si se observa la tabla, pese a tener 2 contratos, son de un único *youtuber* que cuenta con dos canales. Se trata de Raúl Álvarez Genes, conocido por los canales de AuronPlay y Auron con 27,7 y 11 millones de suscriptores, respectivamente en cada canal. En último lugar, se sitúa la compañía Maker Studios, con sede en California.

GRÁFICA 1. *Distribución de las MCN en los 20 principales youtubers*

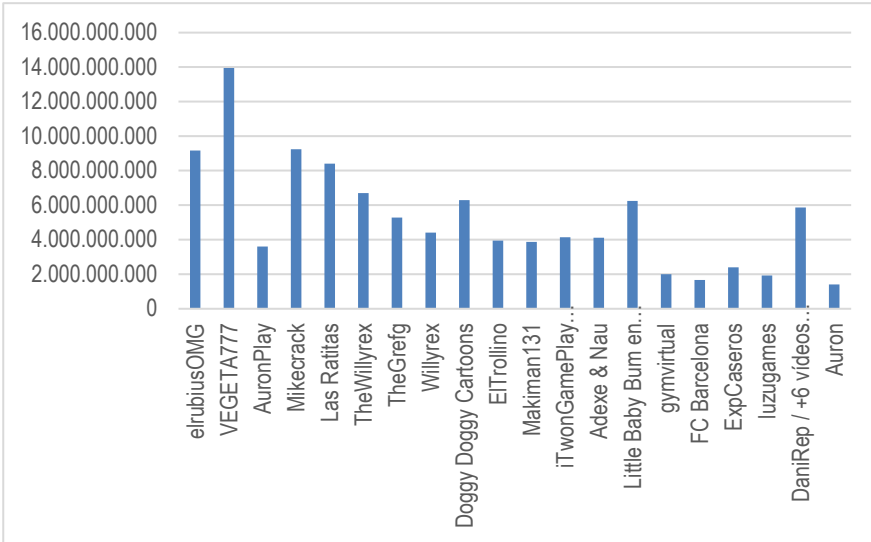


Fuente: Elaboración propia

Si se analiza el número de suscriptores, el canal elrubiusOMG de Rubén Doblas Gundersen es el primero, con una comunidad de 39,8 millones de usuarios. En segundo lugar, se encuentra Samuel de Luque Batuecas, VEGETTA777, con 32,3 millones. El tercer lugar lo ocupa Raúl Álvarez Genes, que cuenta con dos canales entre los 20 primeros. Un caso parecido es el de Guillermo Díaz Ibáñez, Willyrex, que gestiona los canales TheWillyrex y Willyrex con 18,6 y 16,7 millones de suscriptores, respectivamente.

Si se observa el número de visualizaciones (Gráfica 2), es el canal VEGETTA777 el que lidera la tabla con casi 14.000 millones de reproducciones. En esta lista, Miguel Bernal Montes, Mikecrack, es el segundo canal con más de 9.000 millones de visualizaciones. En tercer y cuarto lugar están elrubiusOMG y Las Ratitas –Giselle y Claudia Itarte, de 9 y 8 años respectivamente–.

GRÁFICA 2. *Número de visualizaciones de los 20 principales youtubers*



Fuente: Elaboración propia

Al revisar el apartado de temáticas de los canales, el portal de estadísticas SocialBlade.com divide las categorías de los 20 principales *youtubers* en las siguientes: Comedia, Cómo hacer, Deportes, Educación, Entretenimiento, Música, Videojuegos.

Si se analiza la Gráfica 3, los *youtubers* que realizan un contenido de videojuegos en sus vídeos son casi la mitad (9). Estos creadores de contenido son denominados *gamers* en la comunidad de las redes sociales. Los *youtubers* que generan un contenido de videojuegos son: VEGETTA777, Mikecrack, Willyrex (en sus dos canales), TheGrefg (David Cánovas Martínez), ElTrollino (Javier López Hervás), iTownGamePlay (Álvaro Herreros Martínez), Luzugames (Borja Luzuriaga) y DaniRep (Daniel Hidalgo).

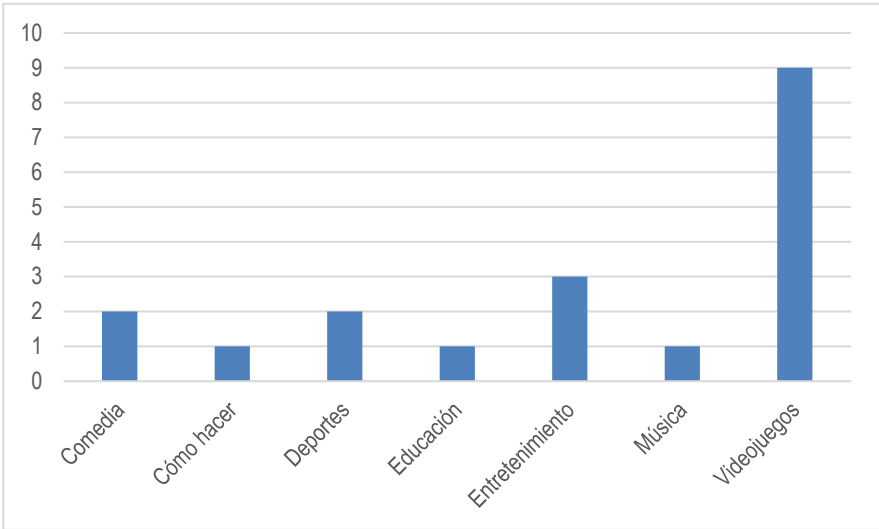
La segunda temática más utilizada es entretenimiento (4). Los *youtubers* que generan contenido de entretenimiento son: elRubiusOMG, Las Ratitas, Doggy Doggy Cartoons (canal de dibujos animados) y Makiman131.

La tercera y cuarta temática más utilizada se divide en Comedia (2) y Deportes (2). El *youtuber* que crea contenido de comedia es Raúl Ál-

varez Genes en sus dos canales: AuronPlay y Auron. Por otra parte, en deportes están los canales de gymvirtual (Patry Jordan) y el canal del equipo F.C. Barcelona.

La quinta, sexta y séptima temática se divide en Música (1), Cómo hacer (1) y Educación (1). El canal de música es el de Adexe & Nau (Adexe y Nauzet Gutiérrez Hernández). En el apartado de Cómo Hacer -*How to* en sus siglas en inglés- se encuentra el canal de ExpCaseros - Natalia Machuca Tello y Mayden Jesús Cibantos-. Por último, el canal dedicado a Educación es el de Little Baby Boom. Se trata de dibujos animados que educan de manera divertida.

GRÁFICA 3. *Temáticas de los canales de los 20 principales youtubers*



Fuente: Elaboración propia

1.2. Origen y evolución de Twitch

Twitch es considerada hoy en día como la plataforma de *live streaming* más grande del mundo. Su propietaria es Amazon, que la compró por 970 millones de dólares en 2014 (Recktenwald, 2017).

Esta plataforma nació en marzo 2007 con el nombre Justin.Tv, derivado del nombre de uno de sus creadores. Justin Kan, Emmett Shear, Michael Seibel y Kyle Vogt idearon la herramienta para transmitir en

directo la vida de Justin Kan, todos los días de la semana, las 24 horas seguidas.

Los juegos online se hicieron el contenido más popular en el sitio web, lo que llevó a la decisión de lanzar Twitch.tv, en junio del 2011, como sitio dedicado a *eSports*. Se convirtió además en una red abierta, donde cualquier persona podía transmitir vídeos en vivo.

En poco tiempo, Twitch tomó el lugar de Justin.tv y en 2014, la plataforma original se cerró para enfocar todos los recursos en Twitch. La empresa matriz pasó a llamarse *Twitch Interactive* y fue adquirida por Amazon en ese mismo año.

La evolución de Twitch nos muestra cómo de una idea de *reality show* pasó a convertirse en la plataforma de *live streaming* más grande y popular del mundo, con más de 140 millones de usuarios activos al mes, y más de 30 millones de visitas al día. Del mismo modo, la intensidad de uso promedio es de 1 hora y 40 minutos al día, encabezando la lista de redes sociales por intensidad de uso en España (IAB Spain, 2021a).

En la actualidad, un 49% de internautas en España declara que juega a videojuegos online. De este porcentaje, el 52% lo hace en *streaming* a través de Twitch, sumando más de la mitad que los usuarios a YouTube, red social a la que acuden quienes buscan contenidos a la carta (IAB Spain, 2021a).

El crecimiento de Twitch se ve reflejado en hitos como la recaudación de más de 80 millones de dólares para causas benéficas solo en 2020, posiblemente el año más difícil para la recaudación de fondos debido al impacto de la COVID-19 (Yoganathan et al., 2021).

1.3. Nuevas oportunidades en Twitch

Estudiosos de diferentes campos se han referido a las potencialidades de Twitch, estableciendo comparativas con la red que sería su homóloga y principal competencia: YouTube.

La inmediatez verbal del chat de Twitch, donde todo el contenido sucede en vivo, facilita la cercanía y relaciones de los usuarios (Leith,

2021). Asimismo, los algoritmos de la plataforma también han sido valorados en pro de la proximidad de los *gamers* que interactúan (Rozemberczki y Sarkar, 2021).

Con respecto a las empresas, es la cuarta red social en la que más invierten los anunciantes españoles. Su crecimiento exponencial, unido a la diversidad de público y de creadores de contenido son su principal atractivo para que cada vez más marcas se fijen en ella (Segovia, 2021).

Los *influencers* que buscan monetizar sus contenidos y ven que es una plataforma que les brinda grandes oportunidades. Así lo señala el informe de *Top Tendencias Digitales 2021* (IAB Spain, 2021b), que indica que, tras la pandemia, han crecido exponencialmente TikTok y Twitch. Son categorizadas como redes de nicho, ya que su origen estuvo ligado a un grupo de usuarios muy concreto.

Subraya que *influencers* nativos de estas plataformas, que antes se veían como perfiles más limitados, ahora empiezan a generar mayor interés por parte de las marcas. Este cambio se debe a que generan un mayor impacto mediático, un nuevo lenguaje digital, además de que la competencia es escasa.

El auge de las conexiones simultáneas toma cada vez más impulso entre los usuarios. La economía de la atención ha destruido poco a poco todos nuestros puntos de referencia (Patino, 2019, p. 19) y se hace fundamental ajustar los contenidos a los hábitos de las sociedades.

Aguilar (2021) refiere el caso de LaLiga (la Liga de Fútbol española) y la retransmisión deportiva de manera tradicional frente a la retransmisión que se plantea en Twitch, que se ofrece como una plataforma para llegar a los más jóvenes. Estos jóvenes, que se trasladan a los dispositivos móviles para consumir contenidos en *streaming*, tienen la opción de ser seguidores o suscriptores.

Twitch diferencia ambas categorías. Los seguidores son los usuarios que deciden seguir a su *streamer* favorito sin ningún tipo de coste. En cambio, los suscriptores son los que deciden pagar una cantidad de

dinero mensual con el propósito de apoyar económicamente al creador de contenido.

Ser suscriptor tiene algunas ventajas diferentes a las del seguidor. Como suscriptor se puede recibir algunos premios: nuevos emoticonos, insignias, la posibilidad de ver *streamings* sin anuncios y el acceso a salas exclusivas de chat de Twitch.tv. Este hecho hace sentir a la audiencia que forma parte de un colectivo especial con algunas ventajas exclusivas, lo cual fideliza aún más al espectador.

Estas características diferenciales son las que han hecho destacar a Twitch sobre YouTube, logrando que los consumidores de contenidos audiovisuales a través de redes sociales tengan una plataforma más adonde acudir, interactuar y participar.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es desvelar las ventajas que ofrece Twitch y que han hecho que los principales *youtubers* españoles diversifiquen sus contenidos de vídeo para ganar relevancia como *influencers* en la plataforma de Amazon, convirtiéndose también en *twitchers*.

3. METODOLOGÍA

Para cumplir con este objetivo se propone una metodología diacrónica en dos fases: 1) estudio bibliográfico longitudinal sobre investigaciones académicas internacionales de las plataformas Twitch y YouTube, sus aplicaciones, sus retos y sus limitaciones; 2) exploración triangular de los *influencers* en YouTube y Twitch, con enfoque dimensional (número, densidad, agrupamiento, centralidad, accesibilidad), transaccional (tipos de intercambios, influencia, recursos) y natural (nexos, intensidad, reciprocidad, comunidad). Para ello, se ha utilizado uno de los portales de referencia sobre la actividad en YouTube y Twitch: SocialBlade.com. Gracias a la versatilidad del portal web se pueden examinar los principales *influencers* por plataforma y sus categorías. Además, se ha completado la investigación con la revisión de páginas

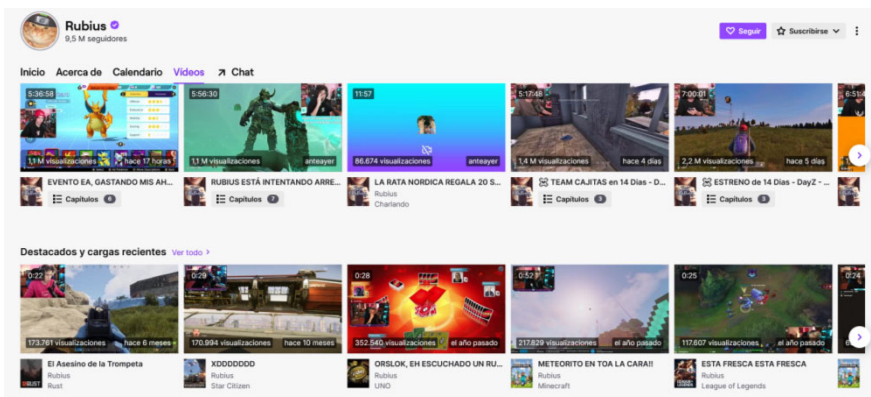
webs de estadísticas como StreamHatchet.com, SavingSpost.com o produccionaudiovisual.com.

4. *YOUTUBERS* QUE HAN EMIGRADO A TWITCH

Una vez expuesta la evolución de ambas plataformas, se han revisado los principales *youtubers* españoles que han emigrado a Twitch. Para ello utilizaremos la plataforma de estadísticas SocialBlade.com, que ofrece información individualizada de los creadores de contenido. Como se verá más adelante, emigrar a Twitch no significa que todos los *youtubers* abandonen la plataforma de YouTube, sino la transformación de esta última en repositorio de contenidos creados en otras redes sociales.

El principal *youtuber* español que tiene un canal en la plataforma 'morada' es Rubén Doblas, Rubius en su canal de Twitch. Actualmente, cuenta con casi 9 millones de seguidores y más de 165.000.000 de reproducciones. Desde su inicio en octubre de 2018, ha continuado de forma ininterrumpida produciendo contenido en su canal. Su contenido es de entretenimiento, mezclando videojuegos, charlas con sus seguidores y actividades alternativas, como cocinar. Es el cuarto *streamer* más seguido del mundo y primer *streamer* hispanohablante con más seguidores.

FIGURA 1. Últimos vídeos en el canal de Twitch de Rubius.

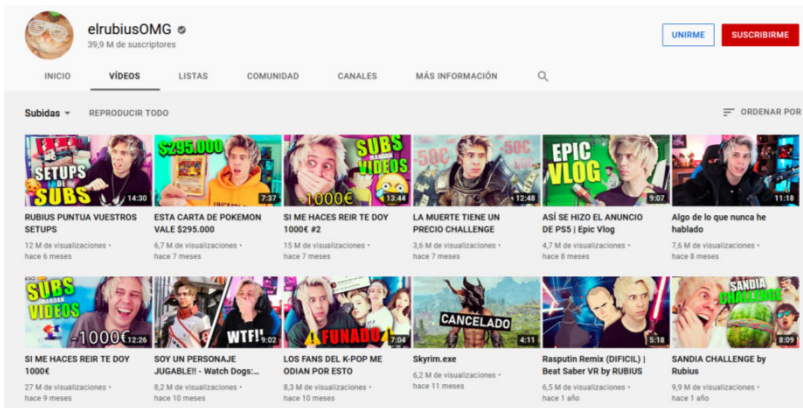


Fuente: Twitch.tv/Rubius

A la fecha de la presente investigación, si se observa su canal de YouTube (Figura 2), Rubén Doblas no sube contenido a la plataforma desde hace más de 3 meses. Contrasta claramente con la actividad casi diaria en Twitch. No es la primera vez que elrubiusOMG abandona temporalmente YouTube. En 2018, Rubén declaró en su canal que "hacer vídeos es lo que más me gusta del mundo, pero cada vez me cuesta más ser yo mismo" (Canal elrubiusOMG, 2018, 4m 17s).

En esta ocasión es diferente. Como afirmó el 15 de julio de 2020 en su canal de YouTube: "Los últimos tres años en Twitch han sido una locura, hemos creado una comunidad increíble, hemos vivido miles de cosas y he vuelto a sentir lo que sentía cuando creaba vídeos por primera vez" (Canal elrubiusOMG, 2020, 1m 14s). Hay que señalar el mensaje inclusivo que lanza al hablar de la comunidad que ha creado, desde el "nosotros" y de lo que vivieron esos años tanto el protagonista como los *viewers*.

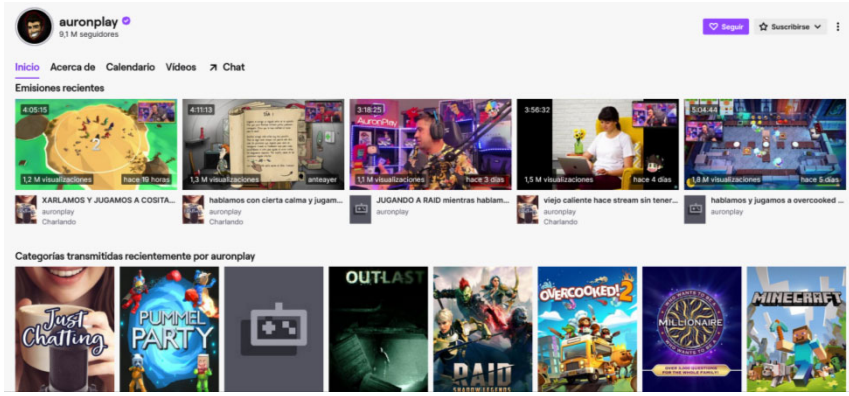
FIGURA 2. Últimos vídeos en el canal de YouTube de elrubiusOMG.



Fuente: youtube.com/elrubiusOMG

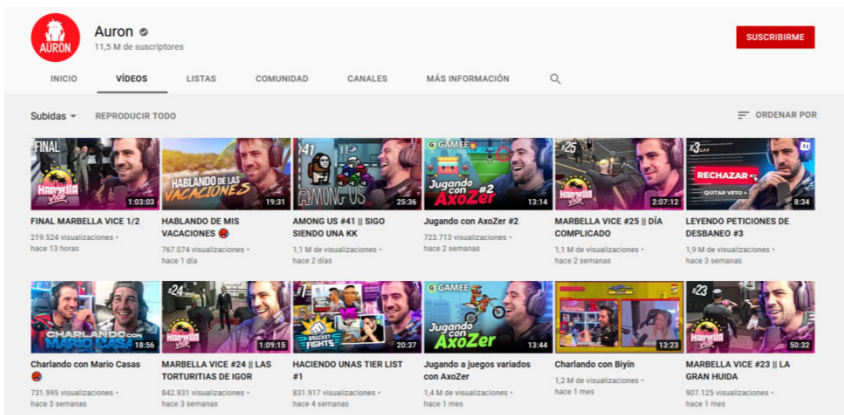
El segundo español que aparece en la lista con más seguidores es Raúl Álvarez Genes, Auronplay en su canal de Twitch. El barcelonés es el quinto *streamer* mundial en número de seguidores con más de 8 millones y 125.000.000 reproducciones. Desde sus primeros directos en agosto del año pasado, ha creado un contenido casi diario dedicado a los videojuegos. Además, utiliza el canal de Auron en YouTube (Figura 4) como repositorio de los contenidos de Twitch. De esta manera obtiene beneficios de las dos plataformas creando un único contenido.

FIGURA 3. Últimos vídeos en el canal de Twitch de Auronplay.



Fuente: Twitch.tv/Auronplay

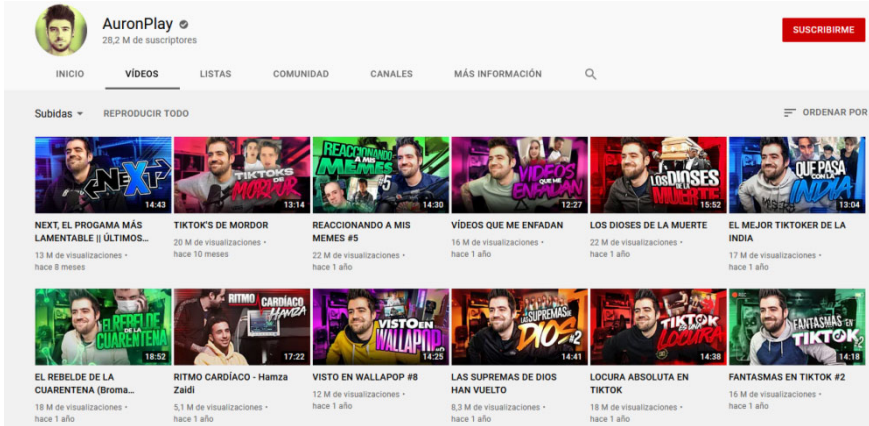
FIGURA 4. Últimos vídeos en el canal de YouTube de Auron



Fuente: youtube.com/Auron

Por el contrario, su canal de AuronPlay en YouTube no tiene actividad desde hace 5 meses (Figura 5). El contenido de comedia ha sido aparcado por la actividad *gaming* de su canal en Twitch. Al igual que Rubén Doblas, ha priorizado el contenido en directo y sin guiones, más cercano y menos elaborado que le permite la plataforma 'morada'.

FIGURA 5. Últimos vídeos en el canal de YouTube de AuronPlay.

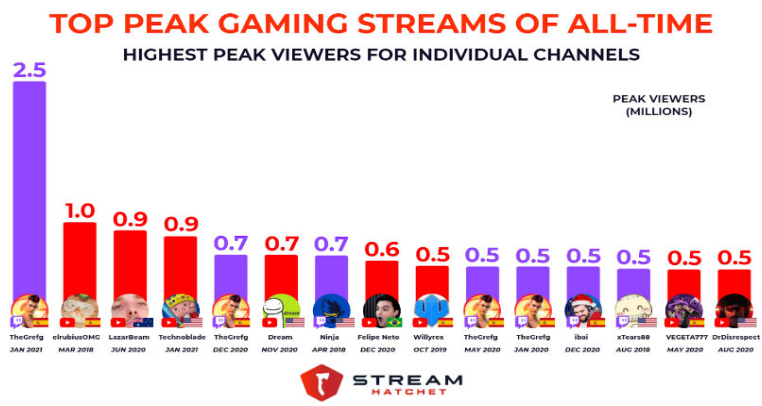


Fuente: youtube.com/AuronPlay

El tercer español que entra en la lista de los *streamers* más seguidos es David Cánovas Martínez, Thegrefg en Twitch. El murciano es el octavo creador de contenido por número de *followers*, con más de 7 millones de seguidores y más de 133.000.000 reproducciones. Empezó a crear contenido de manera casi diaria para su canal de Twitch en octubre de 2019.

Actualmente, David Cánovas ostenta el récord mundial de espectadores simultáneos en un canal individual desde enero de 2021, cuando concentró a 2.468.668 espectadores, doblando en *viewers* al segundo (Stream Hatchet, 2021).

FIGURA 6. Directos con más visualizaciones en la historia de canales individuales



Fuente: Stream Hatchet

Cabe destacar que de los 15 directos más vistos de la historia, 8 de ellos son españoles. En esa lista se encuentran elrubiusOMG, Willyrex, Ibai y VEGETTA777. Si se comparan por canales, siete de ellos se han producido en la plataforma 'morada' y ocho en la plataforma de Google. Esta lista cobra especial relevancia puesto que la comunidad de habla inglesa representa alrededor del 50% de canales de Twitch (Twitch Languages, s.f).

El canal de YouTube de TheGrefg, hoy por hoy, sirve como repositorio del contenido que realiza en Twitch, a excepción de las partes iniciales, donde David Cánovas introduce el contenido. Estos vídeos se componen de fragmentos de los directos que previamente ha creado para la plataforma 'morada'.

Por último, el cuarto español que entra en el top 25 *streamers* más seguidos de Twitch es Ibai Llanos Garatea, con su canal Ibai. El vasco es el undécimo en seguidores en el mundo con casi 6 millones y más de 180.000.000 reproducciones, superando en visualizaciones a los tres anteriores.

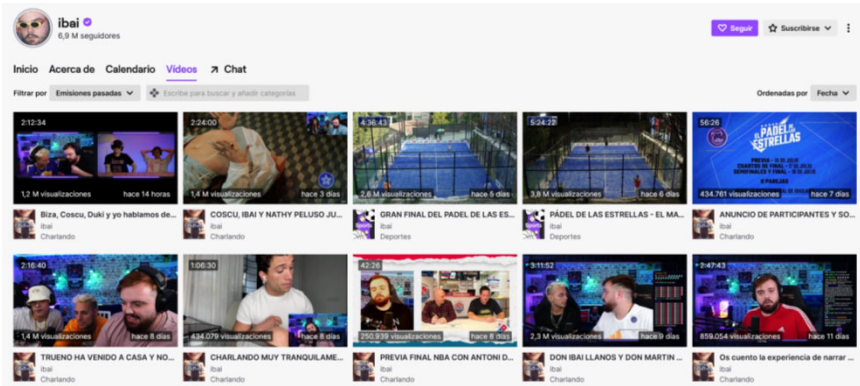
FIGURA 7. Publicación de Ibai Llanos el día 1 de enero de 2021

Fuente: Instagram.com/Ibaillanos

Actualmente, es uno de los principales *streamers* referentes en España. Ha aparecido en programas de cadenas generalistas como *Lo de*

Évole, en La Sexta hablando de temas de actualidad como la contribución de impuestos o la salud mental (*Lo de Évole*, 2021). Uno de los eventos más importantes de los últimos meses en su canal fue el pasado 31 de diciembre de 2020, cuando realizó las campanadas de fin de año. A las 00:00 horas, Ibai concentró a 552.345 usuarios, picos superiores a los que alcanzaron La Sexta y Cuatro en su programación de fin de año (Albiol, 2021).

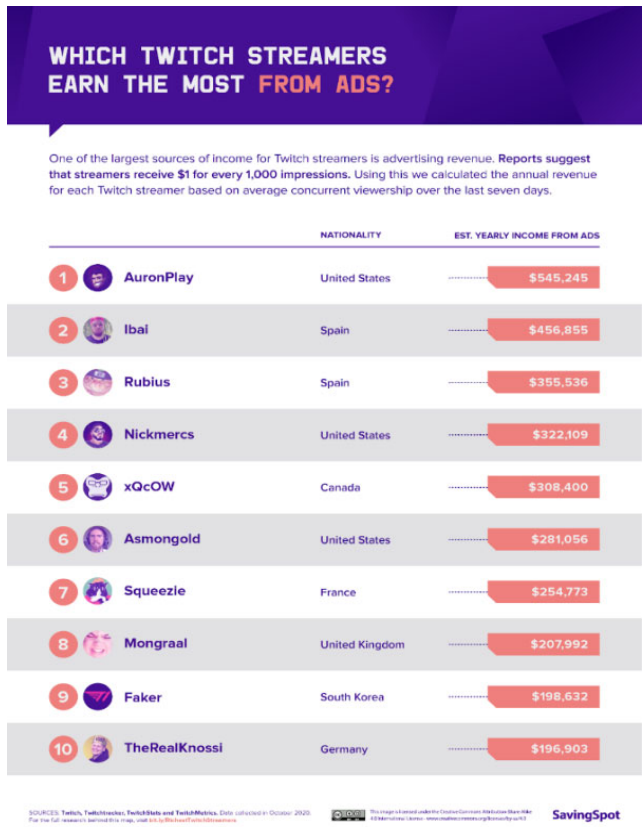
FIGURA 8. Últimos vídeos en el canal de Twitch de Ibai.



Fuente: Twitch.tv/Ibai

En su canal sube contenido variado, desde videojuegos hasta charlas con personajes sociales relevantes, como futbolistas o periodistas. Además, recientemente ha versionado en directo el programa de citas a ciegas First Dates congregando a más de 200.000 espectadores y (El Mundo, 2021).

FIGURA 9. Ingresos anuales de los *streamers* por publicidad en dólares.



Fuente: SavingSpot

El pasado octubre de 2020, el portal económico SavingSpost realizó un informe de diferentes páginas dedicadas a estudiar métricas y estadísticas de Twitch. En cuanto al dinero anual que ganaban los *streamers* por anuncios en la aplicación, los tres primeros son españoles: Auronplay con 545.245 dólares, Ibai con 456.855 dólares y Rubius con 355.536 dólares. Este rendimiento lo obtuvieron de las impresiones por anuncio emitido.

5. RESULTADOS

Tras la revisión y análisis de las ventajas que ofrece Twitch respecto a YouTube, se ha comprobado que la difusión en tiempo real es un pun-

to a favor de Twitch. Además, las audiencias y los creadores de contenido la valoran como una ventaja.

Una de las claves del modelo de la plataforma de Amazon es el modelo de pago por suscripción, ya que son los propios suscriptores los que deciden pagar una cantidad de dinero mensual con el propósito de apoyar económicamente al creador de contenido. Además, ser suscriptor ofrece ventajas diferentes a las del seguidor común, como la interactividad con el creador de contenido.

El soporte técnico con el que cuentan los *streamers* facilita el trabajo de los *influencers* en esta plataforma, diferenciándola de YouTube y demostrando cómo los *influencers* aprovechan las nuevas plataformas para seguir creciendo. En esa línea, se trata de una plataforma donde se puede consumir gran variedad de temáticas de entretenimiento.

Twitch ayuda directamente al crecimiento y viralización de los creadores de contenido, al contrario de lo que ocurre en YouTube, porque en la plataforma 'morada' se puede dirigir a la audiencia hacia otros *twitchers*, al finalizar los directos o mientras estos se desarrollan. Además, el chat de Twitch facilita que los seguidores tengan un contacto directo con el creador y se genera una especie de amistad virtual.

La plataforma de Google también es utilizada como repositorio de vídeos por parte de los grandes *influencers* que se han mudado a Twitch. De esta manera, el contenido creado previamente en directo se traslada a YouTube en forma de vídeos con una mínima edición audiovisual.

La plataforma de Amazon ha conseguido aglutinar así a los usuarios en el contenido por *streaming*, llegando a alcanzar los 2,5 millones de espectadores en una emisión. En esa línea, los *twitchers* españoles dominan el panorama internacional del contenido en directo con siete de las quince emisiones más vistas simultáneamente.

6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

Twitch es una plataforma versátil ya que, gracias a la implicación de la audiencia y a las diferentes herramientas para potenciar su fideliza-

ción, es posible gestionar de forma eficiente la sociabilidad digital. En este punto, para futuras investigaciones, sería interesante estudiar sus normas comunitarias y compararlas con las de otras redes sociales.

Esta forma de funcionamiento a través de pequeñas suscripciones también es digna de estudio porque casi todas las redes sociales ofrecen casi todas sus funcionalidades de forma gratuita. La competencia directa de Twitch, que es YouTube, ofrece también una suscripción, pero sus ventajas para el usuario se centran, esencialmente, en poder ver vídeos sin ninguna publicidad.

El tema de la publicidad en Twitch también ha abierto una prospectiva de investigación muy interesante para futuras investigaciones. La publicidad en redes sociales necesita de una regulación europea actualizada, que no llega, a pesar de que se lleva hablando de ella hace más de 3 años. Mientras tanto, las normas publicitarias aplicables a cualquier red social provienen de la Directiva 2007/65/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2007. En esa época, las redes sociales no tenían la presencia que tienen ahora y esa Directiva no pudo incluir regulación sobre la publicidad en redes sociales que, en la actualidad, es evidentemente necesaria.

Relacionando este punto con el informe de InfoAdex de 2021, ya comentado anteriormente, y los resultados de este estudio, otra vía de investigación habría de centrarse en la necesidad de regulación de la publicidad en Twitch y en otras redes sociales en directo, donde los *streamers* o *influencers* recomiendan 'espontáneamente' un producto o una marca, todavía sin la obligación legal de mostrar que es publicidad y que han percibido una remuneración por ello.

Ibai Llanos, en su entrevista en *Lo de Évole*, se refirió a este punto, mostrándose contrario a hacer publicidad de casas de apuestas deportivas. Es un tipo de publicidad que tampoco estaba contemplada en esa Directiva 2007/65/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2007 y que, sin duda, necesita ser revisada, sobre todo pensando en los menores o en los riesgos de ludopatía.

En España, mientras esa regulación llega, existe la normativa de Autocontrol, un código deontológico al que se ajustan motu proprio los

socios: medios de comunicación y anunciantes. Sin embargo, estas interesantes y necesarias normas todavía se antojan insuficientes en redes sociales como Twitch, basadas en el directo y en la conversación en línea con la audiencia. Otra vía de investigación debería centrarse en los retos éticos y deontológicos que supone la publicidad en estas plataformas.

Como decíamos, Twitch ofrece un punto diferencial con un chat de comunicación más abierto, directo y personalizado que el de los medios tradicionales. Sin embargo, tiene sus propias reglas y circunstancias que moderan y establecen límites en la comunicación con sus públicos, sin desmerecer la interacción y la participación. Es un punto súper interesante para los seguidores y entendemos que es clave para su éxito.

En próximos trabajos, se podría estudiar y analizar porque las mismas herramientas en otras redes sociales, como YouTube Live, Facebook Live o Instagram Live, consiguen, o no, esa misma comunicación y simpatía con el público. La economía de la atención, donde el mayor capital en el mundo digital se centra en el tiempo que podemos pasar siguiendo un contenido específico, ha cambiado los hábitos de los usuarios y de allí la importancia que ha cobrado el *live streaming*, sobre todo entre los más jóvenes.

7. APOYOS

Este trabajo es parte de la difusión de resultados del Proyecto Innova-Docencia UCM, número 406. Título: “Minivídeos en redes sociales como herramientas didácticas creativas para la igualdad”. Duración: 01/10/2020-30/06/2021. Financiado de acuerdo al Plan Estratégico del Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid 2015-2019.

8. REFERENCIAS

Aguilar, L. (2021). *Ligas LoL: ¿Acabará Twitch con las retransmisiones deportivas tradicionales?* Yorokobu. https://bit.ly/3zqGZf9

Albiol, L. (2021, 1 enero). *El nuevo rey de las campanadas: Ibai Llanos consigue más de 500.000 personas en las uvas «online»*. El Confidencial. https://bit.ly/3hpjflT

Auron (s.f). Videos [Canal de YouTube]. https://bit.ly/3ffOE7G

Auronplay (s.f). Vídeos [Canal de Twitch]. Twitch.tv/Auronplay/videos

Auronplay (s.f). Videos [Canal de YouTube]. https://bit.ly/3ogOW2d

BBTV (s. f.). *BroadbandTV*. https://es.bbtv.com/

Cunningham, S., Craig, D. y Silver, J. (2016). YouTube, redes multicanal y la evolución acelerada de la nueva ecología de la pantalla. *Convergencia*, *22*(4), 376–391. https://doi.org/10.1177/1354856516641620

ElrubiusOMG (2018, 24 mayo). *Me voy a dar un tiempo*. YouTube. https://bit.ly/33J3oGY

Espinel, R. (2018, 3 septiembre). *¿Con qué MCN trabajan los canales de YouTube más grandes de España?* Producción Audiovisual. https://bit.ly/33IRE7i

IAB Spain (2021a). *Estudio Anual de Redes Sociales 2021.* https://bit.ly/3xVpl2S

IAB Spain (2021b). *Top Tendencias Digitales 2021.* https://bit.ly/2V8O8lp

Ibai (s.f). Vídeos [Canal de Twitch]. Twitch.tv/Ibai/videos

InfoAdex (2021). *Estudio InfoAdex de la Inversión Publicitaria en España 2021.* https://bit.ly/3zoq4de

Leith, P. (2021) Señales parasociales: la ubicuidad de las relaciones parasociales en Twitch. *Monografías de comunicación, 88*(1), 111-129, https://doi.org/10.1080 / 03637751.2020.1868544

Llanos, I. [@Ibaillanos]. (1 de enero, 2021). *Ayer dimos las campanadas y llegamos a 552.000 viewers. La tercera emisión más vista en la historia de Twitch. Y lo hice junto a las personas que empecé este proyecto hace un año. Lo único que me apetecía ayer era llorar de la emoción, fue una noche surrealista y esta foto me la guardaré para siempre.* [Fotografía]. Instagram. https://bit.ly/3brOhpp

Lo De Évole (2021, 7 marzo). *Lo de Évole on* [Tuit]. Twitter. https://bit.ly/3odwM1s

Martin, J. (2014, 18 febrero). *34 Multi-Channel Networks that matter-Exclusive VAST MEDIA white paper*. MIPBlog. https://bit.ly/3tUROTT

Patino, B. (2019). *La Generación de la Memoria de Pez.* Alianza Editorial.

Recktenwald, D. (2017) Toward a transcription and analysis of live streaming on Twitch. *Journal of Programatics, 115*, 68-81. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.01.013

Rozemberczki, B. y Sarkar, R. (2021) Twitch Gamers: A dataset for evaluating proximity preserving and structural role-based node embeddings. *Social and Information Networks.* https://bit.ly/3hVOpRS

Rubius (s.f). Vídeos [Canal de Twitch]. Twitch.tv/Rubius/videos

Rubius (s.f). Videos [Canal de YouTube]. https://bit.ly/3uSD09C

Rubius Z. (2020, 15 julio). *La Decisión Final*. YouTube. https://bit.ly/2RMJeJj

Segovia, M. (2021). Twitch, una ventana emergente para las marcas. *Semanario de publicidad y marketing, 1635*, 30-31.

Stream Hatchet (2020). *Streamlabs & Stream Hatchet Q2 2020 Live Streaming Industry Report.* https://bit.ly/3kKszTd

Stream Hatchet (2021). Stream Hatchet blog. https://bit.ly/3ztHwNI

TVTOP España [tvtop_es]. (2021, 1 enero). *TVTOP España on* [Tuit]. Twitter. https://bit.ly/33FCfoc

TRESB (2021, 18 febrero). *Así fue el First Dates de Ibai Llanos*. El Mundo. https://bit.ly/3eJ7nt9

Twitch Languages (s. f.). *Twitch Languages Statistics*. TwitchTracker. https://bit.ly/3BAPEhg

Van-Dijck, J. (2013). *The Culture of Connectivity – A Critical History of Social Media.* Oxford y New York: Oxford University Press.

Webedia España (2019, 12 agosto). *Nuestra audiencia asciende a 20 millones de usuarios únicos en España*. https://bit.ly/3y4yTJv

Yoganathan, V., Osbutg, V. y Stevens, C. (2021). Freedom and giving in game streams: A Foucauldian exploration of tips and donations on Twitch. *Psychology & Marketing*, *38*, 1001-1013. https://doi.org/10.1002/mar.21483

YouTube (2007, 10 diciembre). *Partner Program Expands*. Blog. YouTube. https://bit.ly/3eJzmco

YouTube (s. f.). *About*. Recuperado 20 de abril de 2021, de https://bit.ly/3ogFDPU

YouTube, física, cambio climático. Entrevista con Crespo (QuantumFracture). (2021, 4 abril). [Vídeo]. YouTube. https://bit.ly/2RlIKdb

EL ROL DE LOS INFLUENCERS EN EL SECTOR DEL LUJO: NUEVOS VALORES EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

ELENA CERDÁ MANSILLA
Universidad Autónoma de Madrid

MERCEDES GIL LAMATA
Universidad de Zaragoza

RAQUEL LOZANO BLASCO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales han supuesto una nueva ecología en la cual intervienen nuevos roles sociales, uno de ellos son los conocidos como influencers (Trainor et al., 2014). En una sociedad eminentemente tecnológica es necesario tener en cuenta el gran volumen de datos que se genera mediante las conocidas como redes sociales (Katz y González, 2016). En este sentido, se ha construido un nuevo ecosistema social, en el que la publicidad, el marketing, la estética y valores sociales han cambiado (González-Bailón y Wang, 2016; Kim y Hastak, 2018). De este modo, resulta necesario poner especial énfasis en las nuevas concepciones socio-culturales, incluida la cultura del lujo (Sánchez-Labella Martín, 2019). La comunidad digital es una comunidad muy comprometida y activa en las redes sociales de forma que el compromiso o el engagement entre seguidor e influencer resulta un elemento esencial (González-Bailón y Wang, 2016).

Los conocidos como influencers o generadores de tendencias, ejercen su rol como caras conocidas de empresas de forma que realizan funciones de marketing mediante las cuales fidelizan a la comunidad (Weismueller et al., 2020). Por otra parte, Instragram se posiciona como un medio muy proclive para captar audiencia, gracias a su sen-

cillez lingüística y a la fuerza de la imagen (Shane-Simpson et al., 2018). En consecuencia, el objetivo fundamental tanto de la empresa o marca como del instagramer es fidelizar a sus seguidores. En otras palabras, Instragram se convierte en un espacio comercial persuasivo (Observatorio de Redes Sociales, 2013; Pérez-Curiel y Luque-Ortiz, 2018). Para ello se inicia un proceso de comunicación marcado por relaciones parasociales, en las cuales el influencer trata mediante la función fáctica del lenguaje establecer un vínculo emocional con sus seguidores (de-Bérail et al., 2019). En este sentido, es necesario exponer que la comunicación en Instragram no resulta aleatoria, sino que refleja una estrategia económica. El lenguaje que ejecutan tiene matices profesionales y de carácter experto, junto con una jerga propia de la comunidad digital, marcada por la sencillez y la cercanía (Bhatia, 2018; Burgess y Green, 2009; Lange, 2014). De este modo, se logra establecer el "social listening" es decir, escuchar a la población diana y receptora de esta información (Velar-Lera et al., 2020). Por otra parte, es necesario exponer el uso del posicionamiento web que realizan las marcas mediante el uso del hashtag, de forma que tratan de aumentar la visibilidad y la viralidad de la publicación (McGoogan, 2017; Lipsman et al., 2012).

Sin embargo, la función comercial de este espacio se interrelaciona con una de las características más determinantes de Instagram, la comparación social. Es decir, esta red social cumple con la función social de realizar comparativas idealizadas (Burnette et al., 2017; Schmuck et al., 2019; Yau y Reich, 2019), generando un concepto de belleza canonizada y favoreciendo la modificación del autoconcepto (Kim et al, 2017; Verrastro et al., 2020). De este modo, se transmiten unas normas sociales muy concretas y determinadas que tienen como una de sus finalidades el aumento del consumismo, de forma que se normaliza el conocido 'cruel optimismo' (Alianza-Ashman et al., 2018; Mañas-Viniegra et al., 2020).

En consecuencia, si se estudia con detenimiento el análisis del sentimiento suscrito a las publicaciones de Instagram se encuentra como la polaridad de los mensajes en su mayoría positiva (Peres et al., 2020; Vizcaíno-Verdú y Aguaded, 2020). Es decir, se expone y argumenta

una visión idílica de la realidad, en la que hay ausencia de crítica social. Esta visión es coherente si se tiene en cuenta que la mayor parte de las publicaciones no presentan una imagen transgresora, sino que reproducen los patrones que están de moda (Blasco-García, 2020).

2. OBJETIVOS

El objetivo de la presente investigación pretende profundizar en los comportamientos de los 50 perfiles relacionados con la cultura del lujo con mayor número de seguidores en Instagram.

Hipótesis:

H1: Las marcas de lujo que lideran según el número de likes que reciben, se corresponden en su mayoría con aquellas que lideran en términos de comentarios.

H2: Las publicaciones de las marcas de lujo contienen en su mayoría una polaridad positiva.

H3: La polaridad positiva de los posts garantiza los likes en una publicación.

3. METODOLOGÍA

3.1 Muestra

La muestra seleccionada está compuesta por las 50 cuentas más importantes adscritas a la categoría de "lujo" de Instagram ordenadas por *HypeAuditor*. Igualmente se seleccionaron los cien posts con más interacciones de las mismas, siendo estas las publicaciones con más *likes* de las cuentas seleccionadas. Esta muestra se realiza mediante la aplicación *Fanpage Karma,* que permite la monitorización y captación tanto de KPIs (indicadores clave de rendimiento) como de posts para su estudio.

Tabla 1: Listado de cuentas de Instagram de lujo monitorizadas.

Cuenta de Instagram	Categoría	País
Aston Martin	Automóvil	Estados Unidos
Audemars Piguet	Relojería	Estados Unidos
Audi Russia	Automóvil	Rusia
AutoPlay - Millennials Auto	Automóvil	Estados Unidos
Beautiful Hotels y Resorts	Arquitectura	Estados Unidos
Bentley Motors Official	Automóvil	India
BMW	Automóvil	Estados Unidos
BMW M GmbH	Automóvil	Estados Unidos
BUGATTI	Automóvil	Estados Unidos
BVLGARI Official	Joyería	Italia
Cars | Luxury | Lifestyle	Automóvil	Estados Unidos
Cartier Official	Joyería	Estados Unidos
Corvette	Automóvil	Estados Unidos
Daily Watch	Relojería	Estados Unidos
Ferrari	Automóvil	Estados Unidos
Ferrari USA	Automóvil	Estados Unidos

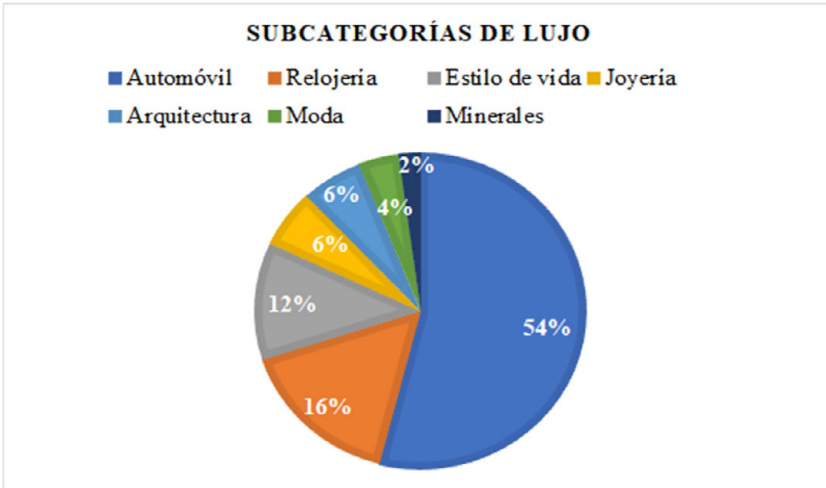
GOODLIFE - (@FAROKH)	Estilo de vida	Alemania
Interior Design y Architecture	Arquitectura	Estados Unidos
IWC Schaffhausen	Relojería	Estados Unidos
Jaguar	Automóvil	India
Jason Oppenheim	Estilo de vida	Estados Unidos
Lamborghini	Automóvil	India
Lexani Motorcars	Automóvil	Estados Unidos
Lexus	Automóvil	Estados Unidos
lorna luxe	Moda	Reino Unido
Luxury	Estilo de vida	Estados Unidos
Maserati	Automóvil	Estados Unidos
McLaren Automotive	Automóvil	Estados Unidos
Mega Mansions	Arquitectura	Estados Unidos
Mercedes-Benz	Automóvil	Irán
Mercedes-Benz Deutschland	Automóvil	Alemania
Millionaire Lifestyle™	Estilo de vida	Estados Unidos
OMEGA	Relojería	Estados Unidos
OnlyForLuxury	Estilo de vida	Estados Unidos

Pagani Automobili Official	Automóvil	Estados Unidos
Panerai	Relojería	Estados Unidos
Pugachev luxury car rental	Automóvil	Rusia
Richard Mille	Relojería	Estados Unidos
Rocks for the Spirit	Minerales	Estados Unidos
ROLEX	Relojería	Estados Unidos
Rolls-Royce Motor Cars	Automóvil	Estados Unidos
Rolls-Royce Motor Cars Europe	Automóvil	India
StanceNation	Automóvil	Estados Unidos
Super Street	Automóvil	Estados Unidos
The Billionaires Club ™	Estilo de vida	Estados Unidos
Tiffany y Co.	Joyería	Estados Unidos
Vacheron Constantin	Relojería	Estados Unidos
Versace	Moda	Azerbaiyán
VOSSEN WHEELS	Automóvil	Estados Unidos
W Motors Official Account	Automóvil	India

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en *HypeAuditor*.

Con el objetivo de especificar la composición de las cuentas de la muestra analizadas se categorizan según subcategorías dentro de la genérica de lujo, por un lado, y en función del país de procedencia de las mismas por otro.

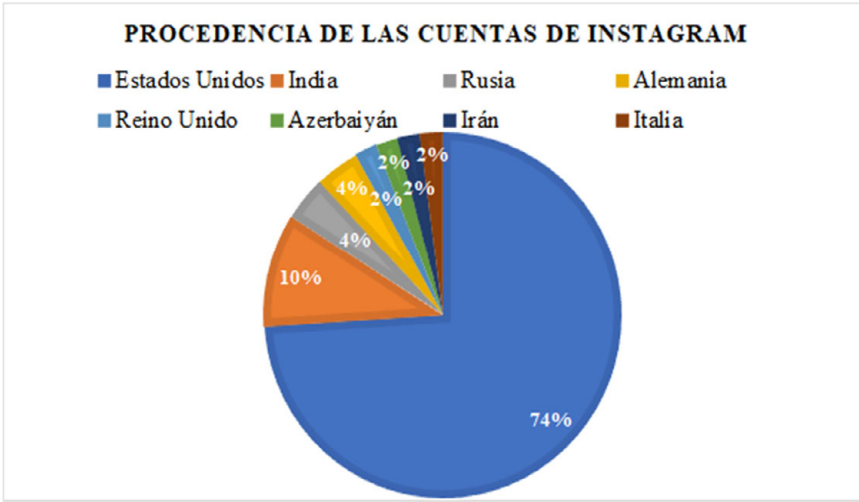
FIGURA 1. *Subcategorías dentro de la categoría general de lujo de las cuentas de la muestra.*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en *HypeAuditor*.

Tal y como puede observarse en la Figura 1 la mayoría de las cuentas pertenecen a la tipología de automóvil, con 27 de las 50 cuentas de la muestra, siendo las cuentas ordenadas de manera descendente: lamborghini, mercedes benz, ferrari, bugatti y bmw. En segundo lugar, a una distancia considerable le siguen las categorías de relojería con 8 cuentas, y de estilo de vida con seis. Finalmente se encuentran las subcategorías de joyería y arquitectura ambas con tres cuentas, la de moda con dos cuentas y la de minerales con tan solo uno.

FIGURA 2. *Países de las cuentas de la muestra.*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en *HypeAuditor*.

Por otro lado, en función del país de origen destaca Estados Unidos con 37 de las 50 cuentas de la muestra. El resto de los países ordenados de manera descendente son: India con 5 cuentas, Rusia y Alemania con 2 cuentas y en último lugar al mismo nivel Reino Unido, Azerbaiyán, Irán e Italia con 1 cuenta.

3.2 Diseño y procedimiento

El periodo temporal es de tres meses, desde el 8 de diciembre de 2020 hasta el 9 de marzo de 2021. En primer lugar, se utiliza *HypeAuditor,* con objeto de realizar la selección de la muestra, en este caso las cuentas de Instagram de la categoría de lujo en función del número de seguidores.

Posteriormente, *FanPage Karma* junto a una metodología de monitorización de redes sociales. Llegando a obtenerse así los KPIs seleccionados de las 50 cuentas referentes de lujo en Instagram, por un lado, y los 100 post con más interacciones de las mismas. Tras ello, se lleva a cabo un análisis mediante *Meaning Cloud,* que se realiza mediante reconocimiento de algoritmo para estudiar la polaridad de los mensajes emitidos. El estudio de las emociones se deriva de la rueda de Robert Plutchik (2001).

FIGURA 3. *Procedimiento realizado para el análisis.*

Fuente: Elaboración propia.

De la Figura 3 se extrae la manera en la que se ha procedido para la realización del análisis objeto de estudio, de una manera ordenada y detallada, con las tres principales herramientas utilizadas que se detallan a continuación en el siguiente apartado.

3.3 Instrumentos y variables

Con objeto de realizar el análisis de los datos se utilizaron los siguientes instrumentos que se describen a continuación.

HypeAuditor, herramienta para auditar cuentas con tecnología de inteligencia artificial. Permite monitorizar datos y obtener KPIs que dan información sobre la actividad de las redes sociales. Concretamente, se han seleccionado las siguientes: followers y engagement. Del mismo modo aporta información del país de origen.

FanPage Karma, instrumento de análisis con la que se pueden estudiar las actividades de las redes sociales. Se estudian los siguientes KPIs:

- Número de me gusta.
- Número de comentarios.
- Interacción de las publicaciones.

Flourish, utilizada con objeto de fomentar una mejor visualización de los resultados obtenidos.

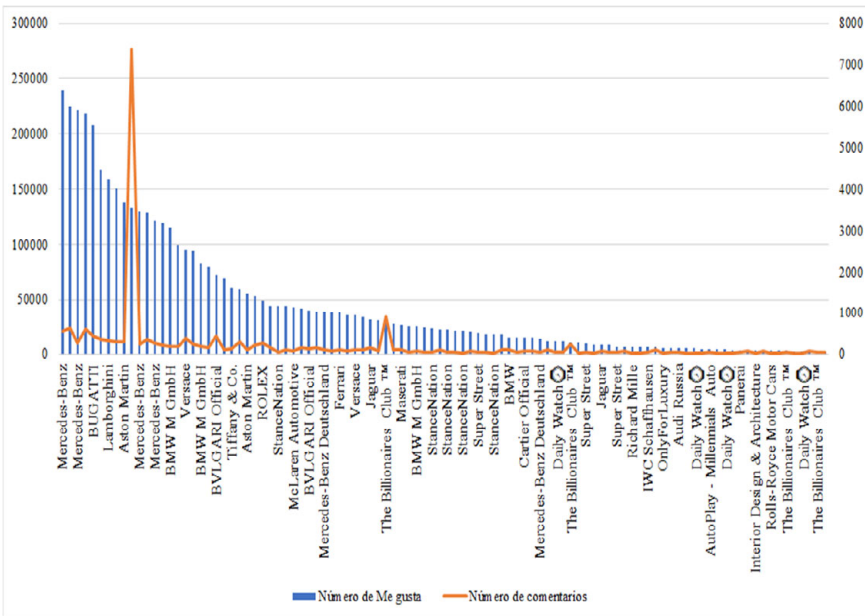
Meaning Cloud, en concreto su paquete analítico Emotion Recognition. Se trata de un software de análisis de sentimiento por algoritmo empleado para profundizar en las expresiones emocionales presentadas. Se analizaron las variables: polaridad, emotividad, subjetividad, ironía y emociones según rueda de Plutchik (2001). Éstas se aplicaron sobre los posts más significativos de las cuentas seleccionadas, de acuerdo a sus KPIs.

4. RESULTADOS

4.1 Análisis de los diferentes KPI

A continuación, se presenta el análisis de los diferentes Kpi de los principales perfiles de la industria del lujo a nivel mundial. Tal y como muestra la Figura 4 las cuentas donde se han publicado las mejores publicaciones en función del número de Me gusta son Mercedes-Benz, Bugatti, Lamborghini y Aston Martin.

FIGURA 4. *Las mejores publicaciones de las cuentas por número de me gusta y comentarios.*



Fuente: Elaboración propia a través de los datos obtenidos en Fanpage Karma.

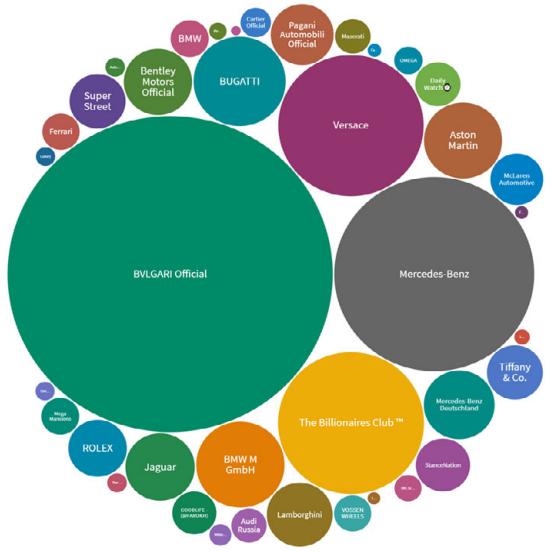
Igualmente, en las figuras que se presentan a continuación pueden observarse de una manera rápida y diferenciada cuáles son las cuentas de instagram más importantes que tienen los mejores posts o publicaciones en función de: número de me gusta y número de comentarios (Figuras 5 y 6 respectivamente).

FIGURA 5. *Cuentas en función del número de me gusta de sus publicaciones.*

Fuente: Elaboración propia realizada con Flourish.

Queda latente como Mercedes-Benz lidera el ranking ya que tiene las publicaciones primera, tercera, cuarta y sexta con mayor número de me gustas. Le sigue Versace con la segunda publicación con mayor número de me gustas, y Bugatti con la quinta.

FIGURA 6. *Cuentas en función del número del número de comentarios de sus publicaciones.*



Fuente: Elaboración propia realizada con Flourish.

Respecto a las publicaciones más importantes en función del número de comentarios las cuentas de lujo de Instagram más importantes son de mayor a menor: Bvlgari, Mercedes-Benz, The Billonaires Club y Versace.

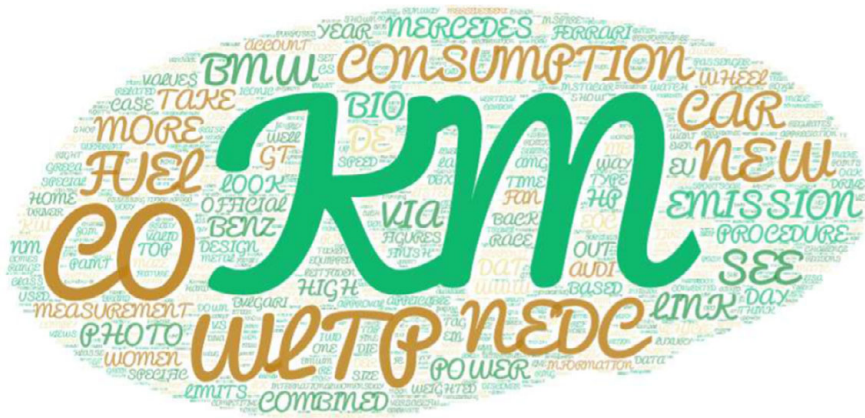
Por lo tanto, si se tienen en cuenta ambas figuras (5 y 6), la cuenta de Instagram con una mayor relevancia en cuanto a número de me gusta y comentarios de sus publicaciones es Mercedes-Benz. Dicho resultado también puede verse reflejado en la Figura 4 donde se unifican ambos criterios.

4.2 Análisis semántico de las publicaciones más relevantes

En la Figura 7 se analiza mediante una nube de palabras, de una manera visual cuales son las palabras claves más utilizadas en las 100 mejores publicaciones de las cuentas de Instagram de las cuentas de la

muestra. Siendo las más importantes: Km (kilómetros), CO (CO2), WLTP ("World Harmonized Light-duty Vehicle Test Procedure" es un estándar global que sirve para determinar los niveles de contaminación), Consumption, Car, New, Fuel, Emission, More, See, Link, Vía, Bmw y Mercedes.

FIGURA 7. *Conceptos generados a partir de los 100 posts más importantes.*



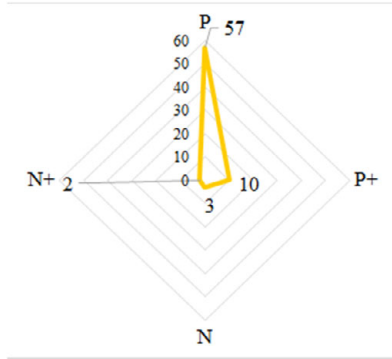
Fuente: Elaboración propia realizada con WordArt.

Queda patente una relación con el medio ambiente ya que hay numerosas palabras relacionadas con el mismo, siendo las más relevantes las siguientes: CO2, WLTP, Consumption, Emission, Bio.

4.3 Análisis de polaridad

En la Figura 8 se evidencia que la polaridad es mayoritariamente positiva, siendo residuales las publicaciones con una connotación negativa.

FIGURA 8. *Polaridad presentada en la muestra.*

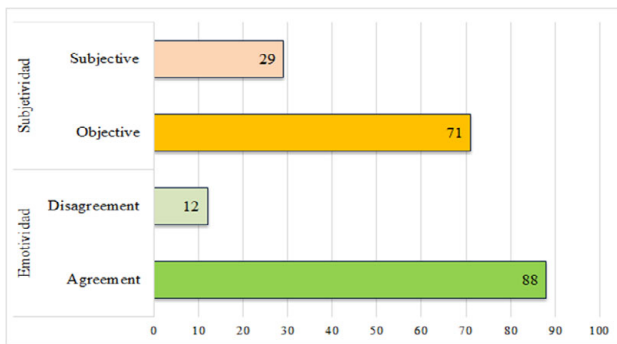


*El 28% de la muestra no obtuvo polaridad.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en *Meaning Cloud*.

Si se observan las otras variables se encuentra como las publicaciones de mayor impacto tienen un carácter objetivo, es decir, describen un hecho o una circunstancia sin expresar una opinión. En segundo lugar, y con un mayor porcentaje, el 88% de los posts publicados por las cuentas de Instagram de la muestra se caracterizan por mostrar acuerdo. En suma, se observa como las publicaciones con mayor impacto son aquellas que tienen una polaridad positiva con un alto contenido emocional pero que describen una circunstancia o hecho. En lo referente a la ironía, se debe exponer que el 100% de la muestra son no irónicas.

FIGURA 9. *Emociones de los posts de las cuentas de lujo más importantes de Instagram.*

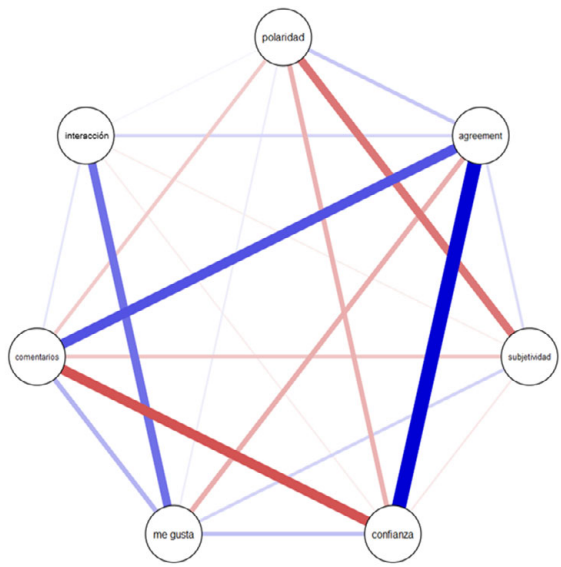


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en *Meaning Cloud*. Unidad: en porcentaje.

4.4 Análisis de nodos

Por otro lado, y con el objetivo de poder explicar las relaciones entre las variables de estudio, se realiza un análisis propio de "social media" en el cual cada una de las variables es tratada como un nodo. De esta forma, se genera una red que explica la relación establecida entre las diferentes variables mediante el trazado de qgraph (Epskamp et al., 2012), representando en uniones de color azul las relaciones positivas y en rojo las negativas, siendo su grosor e intensidad muestra del grado de interacción mayor o menor. La siguiente figura (ver figura 10) está compuesta por 21 posibles bordes. La relación entre dichos nodos se observa en la tabla 1, de forma que las relaciones negativas expresan un crecimiento negativo mientras que el crecimiento positivo de ambas variables se expone mediante datos positivos. Del mismo modo, aquellas relaciones que oscilan entre 0,1 y 0,3 son débiles de 0,3 a 0,5, moderadas y mayores de 0,5 intensas.

FIGURA 10. *Red network sobre las variables*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en *Meaning Cloud*.

La figura 10, muestra en efecto una relación compleja en la cual el kpi "me gusta" presenta una relación positiva moderada con la interacción

de las publicaciones, y una relación débil y negativa con el grado de "agreement". Sin embargo, no existe apenas relación entre me gusta y la polaridad. Dicho de otro modo, una polaridad positiva no garantiza que se otorgue like a una publicación en el caso de los influencers de lujo. Por otra parte, se encuentra que entre la polaridad (siendo mayor el índice de polaridad positiva y menor el de la negativa) y la subjetividad (expresión de opiniones) se establece una relación negativa. En otras palabras, en los perfiles del lujo, aunque la mayoría de las publicaciones tienen una connotación positiva, muestran acuerdo y expresan la información de manera realista y descriptiva, esta visión bucólica no se relaciona de manera directa con conseguir una mayor interacción con la audiencia ni un mayor compromiso. En este sentido, nos encontramos ante un hecho diferencial respecto al resto de perfiles de redes sociales donde sí parece existir una fuerte relación entre la polaridad y el grado de me gusta e interacción conseguidos. Complementariamente en la Tabla 1 se muestra la fuerza de las interacciones entre variables.

TABLA 1. Fuerza de las interacciones

Variable	polaridad	agreement	subjetividad	confianza	me gusta	comentarios	interacción
polaridad	0.000	0.211	-0.517	-0.293	0.063	-0.198	0.033
agreement	0.211	0.000	0.128	0.966	-0.305	0.650	0.150
subjetividad	**-0.517***	0.128	0.000	-0.078	0.165	-0.212	-0.056
confianza	-0.293	**0.966***	-0.078	0.000	0.240	-0.650	-0.061
me gusta	0.063	-0.305	0.165	0.240	0.000	0.286	0.541
comentarios	-0.198	**0.650***	-0.212	-0.650	0.286	0.000	0.090
interacción	0.033	0.150	-0.056	-0.061	**0.541***	0.090	0.000
*** p < .000							

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Debe considerarse la importancia de la gestión de las redes sociales por parte de las marcas de lujo, ya que existen diversos estudios trazan las implicaciones teóricas y prácticas de las redes sociales para la construcción de marca (Gallaugher y Ransbotham, 2010; Kozinets et al., 2010); considerando que las marcas de lujo parecen tener formas efectivas y exitosas de atraer y llegar a sus clientes a través de los nuevos medios (Phan et al., 2011).

Ya existen investigaciones que recalcan que obtener información de marca y producto, compartir esta información, conectarse con otros y lograr beneficios financieros incitan a los consumidores de lujo a seguir las marcas en las redes sociales e interaccionar con las mismas (Hennig-Thurau et al., 2004). Por otro lado, otras investigaciones recogen la importancia de la dimensión motivacional adicional al vínculo emocional que el consumidor siente con la marca e incluso lo relacionan la "pasión" de los fanáticos del deporte. Así como, la motivación del hedonismo (estética) corresponde en cierto modo a las necesidades de entretenimiento que motivan la interacción con el contenido en línea (Muntinga et al., 2011). Es por ello, que esta investigación arroja luz tanto en las características del contenido que estas marcas de lujo difunden, como investiga detenidamente el carácter emocional y la polaridad que se evidencia en su contenido.

Además, debe de considerarse que, desde el punto de vista de la gestión, algunas investigaciones han señalado que, partiendo de una óptica del contenido, existen tres elementos en particular son relevantes para los consumidores: entretenimiento, interacción y tendencia. Por lo que, según estos hallazgos, cualquier estrategia de marketing en redes sociales debe prestar especial atención al contenido que sea entretenido, actual y que probablemente estimule el compromiso y la interacción (Godey et al., 2016). Es por ello interesante desengranar las estrategias que usan las marcas de lujo en las redes sociales, ya que muchas de ellas buscan promover estos aspectos en sus sitios de redes sociales.

Por último, debe considerarse, que las conversaciones e interacciones que se llevan a cabo en las redes sociales son valores agregados para los consumidores y facilitan las relaciones a largo plazo con los consumidores actuales y potenciales (Phan et al., 2011). Al fin y al cabo, los consumidores de lujo que dejan comentarios en los posts de la marca parecen percibir que la marca es capaz de ejercer reciprocidad con ellos, aunque no siempre la ejercen (Pentina et al., 2018). Por lo que la presente investigación abre nuevas líneas de investigación, realzando la posibilidad de realizar un análisis cualitativo exhaustivo no solo sobre el contenido que publican las propias marcas de lujo, sino sobre el contenido que generan los consumidores mediante su interacción con el contenido generado por las marcas en las redes sociales.

6. CONCLUSIONES

La presente investigación ha analizado las 50 cuentas más importantes adscritas a la categoría de "lujo" de Instagram, extrayendo información de interés tanto de carácter investigación como de carácter gestor. De forma práctica permite observar que determinadas marcas como es el caso por excelencia de Mercedes-Benz, son capaces de liderar no solo en términos de me gusta en sus publicaciones sino también en términos de número de comentarios. Tras esta, debería denotarse el caso de Versace que también es capaz de aparecer en ambos rankings. Estos hallazgos, nos permiten aceptar nuestra primera hipótesis, señalando la importancia de seguir detenidamente las estrategias de contenido de estas marcas, ya que podría representar una oportunidad de crecimiento para otras marcas de lujo, mediante el uso eficaz y eficiente de las redes sociales.

En cuanto al contenido, la investigación arroja múltiples hallazgos de carácter principalmente cualitativo. En primer lugar, se analizaron las palabras claves más utilizadas en las 100 mejores publicaciones de las cuentas de Instagram de las cuentas de la muestra, lo que permitió observar una evidente relación del contenido con el medio ambiente, ya que se hallaron numerosas palabras relacionadas con el mismo.

Posteriormente, gracias al análisis de sentimiento realizado, se pudo aceptar la segunda hipótesis, evidenciando que la polaridad es mayoritariamente positiva, siendo residuales las publicaciones con una connotación negativa. Y que, en suma, se aprecia que las publicaciones con mayor impacto son aquellas que tienen una polaridad positiva con un elevado contenido emocional pero que describen una circunstancia o hecho.

Por último, mediante el análisis de nodos, se ha podido observar que una polaridad positiva no garantiza que se otorgue like a una publicación en el caso de los influencers de lujo; por lo que rechazaríamos la tercera hipótesis. Por otro lado, se aprecia que, en los perfiles del lujo, aunque la mayoría de las publicaciones tienen una connotación positiva, muestran acuerdo y expresan la información de manera realista y descriptiva, esta visión bucólica no se relaciona de manera directa con conseguir una mayor interacción con la audiencia ni un mayor compromiso. En este sentido, nos encontramos ante un hecho diferencial respecto al resto de perfiles de redes sociales donde sí parece existir una fuerte relación entre la polaridad y el grado de me gusta e interacción conseguidos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se ha realizado gracias a los contratos predoctorales FPU del Ministerio de Universidades de España del cual gozan las tres autoras.

Todas las autoras han trabajado de manera equitativa en dicho trabajo, el orden de autoría responde a una cuestión alfabética.

8. REFERENCIAS

Alianza-Ashman, R., Patterson, A. y Brown, S. (2018). ‘Don’t forget to like, share and subscribe’: Digital autopreneurs in a neoliberal world. *Journal of Business Research*, *92*, 474–483. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.07.055

Bhatia, A. (2018). Interdiscursive performance in digital professions: The case of YouTube tutorials. *Journal of Pragmatics*, *124*, 106–120. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.11.001

Blasco-García, J. (2020). *Nuevas formas de ausencia: las redes sociales.* (Doctoral dissertation). Universitat Politécnica de Valencia. http://hdl.handle.net/10251/149050

Burgess, J. y Green, J., (2009). *YouTube: Online Video and Participatory Culture.* Polity Press.

Burnette, C.B., Kwitowski, M.A. y Mazzeo, S.E. (2017). 'I Don't Need People to Tell Me I'm Pretty on Social Media:' A Qualitative Study of Social Media and Body Image in Early Adolescent Girls. *Body Image 23,* 114–25. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.09.001

Chae, J. (2017). Virtual makeover: Selfie-taking and social media use increase sel fi e-editing frequency through social comparison. *Computers in Human Behavior 66*, 370–376. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.007

Chua, T.H.H. y Chang, L. (2016). Follow me and like my beautiful selfies: Singapore teenage girls' engagement in self-presentation and peer comparison on social media. *Computers in Human Behavior*, *55*, 190–197. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.011

De-Bérail, P., Guillon, M. y Bungener, C. (2019). The relations between YouTube addiction, social anxiety and parasocial relationships with YouTubers: A moderated-mediation model based on a cognitive-behavioral framework. *Computers in Human Behavior*, *99*, 190–204. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.007

Ferrer-Serrano, M., Latorre-Martínez, M.P. y Lozano-Blasco, R. (2020). Universidades y comunicación. Papel de Twitter durante el inicio de la crisis sanitaria de la Covid-19. *Profesional de la información, 29*(6), e290612. https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.12

Gallaugher, J. y Ransbotham, S. (2010). Social media and customer dialog management at Starbucks. *MIS Quarterly Executive, 9*(4), 197–212. https://bit.ly/2V64YS2

Godey, B., Manthiou, A., Pederzoli, D., Rokka, J., Aiello, G., Donvito, R. y Singh, R. (2016). Social media marketing efforts of luxury brands: Influence on brand equity and consumer behavior. *Journal of business research, 69*(12), 5833-5841.

González-Bailón, S. y Wang, N. (2016). Networked discontent: The anatomy of protest campaigns in social media. *Social networks, 44,* 95-104. https://doi.org/10.1016/j.socnet.2015.07.003

Hennig-Thurau, T., Gwinner, K.P., Walsh, G. y Gremler, D.D. (2004). Electronic Word-of-Mouth via Consumer-Opinion Platforms: What Motivates Consumers to Articulate Themselves on the Internet? *Journal of Interactive Marketing, 18*(1), 38–52. https://doi.org/10.1002/dir.10073

Katz, V. S. y González, C. (2016). Toward meaningful connectivity: Using multilevel communication research to reframe digital inequality. *Journal of communication, 66(*2), 236-249. https://doi.org/10.1111/jcom.12214

Kim, D. H., Seely, N. K. y Jung, J. H. (2017). Do you prefer, Pinterest or Instagram? The role of image-sharing SNSs and self-monitoring in enhancing ad effectiveness. *Computers in Human Behavior*, *70*, 535–543. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.022

Kim, J. y Hastak, M. (2018). Social network analysis: Characteristics of online social networks after a disaster. *International journal of information management, 38(*1), 86-96. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2017.08.003

Kozinets, R. V., de-Valck, K., Wojnicki, A. C. y Wilner, S. (2010). Networked narratives: Understanding Word-of-Mouth Marketing in Online Communities. *Journal of Marketing, 74*, 71–89. https://doi.org/10.1509/jm.74.2.71

Lange, P. (2014). Commenting on YouTube rants: perceptions of inappropriateness or civic engagement? *Journal of Pragmatics, 73*, 53-65. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.07.004

Lipsman, A., Mudd, G., Rich, M. y Bruich, S. (2012). The power of "like": How brands reach (and influence) fans through social-media marketing. *Journal of Advertising Research*, 52(1), 40–52. https://doi.org/10.2501/JAR-52-1-040-052

Mañas-Viniegra, L., Núñez-Gómez, P. y Tur-Viñes, V. (2020). Neuromarketing as a strategic tool for predicting how Instagramers have an influence on the personal identity of adolescents and young people in Spain. *Heliyon*, *6*(3). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03578

McGoogan, C. (2017). Hashtag turns 10: Seven facts you didn't know about the trending symbol. https://bit.ly/3kNE6AY

Muntinga, D. G., Marjolein, M. y Edith G.S. (2011), Introducing COBRAs: Exploring Motivations for Brand-Related Social Media Use. *International Journal of Advertising, 30*(1), 13–46. https://doi.org/10.2501/IJA-30-1-013-046

Observatorio de Redes Sociales (2013). *5ª oleada.* Antena Media Cat. https://bit.ly/3i0AJ8i

Pentina, I., Guilloux, V. y Micu, A. C. (2018). Exploring social media engagement behaviors in the context of luxury brands. *Journal of Advertising, 47*(1), 55-69. https://doi.org/10.1080/00913367.2017.1405756

Peres, R., Talwar, S., Alter, L., Elhanan, M. y Friedmann, Y. (2020). Narrowband Influencers and Global Icons: Universality and Media Compatibility in the Communication Patterns of Political Leaders Worldwide. *Journal of International Marketing*, *28*(1), 48–65. https://doi.org/10.1177/1069031X19897893

Pérez-Curiel, C. y Luque-Ortiz, S. (2018). El marketing de influencia en moda. Estudio del nuevo modelo de consumo en Instagram de los millennials universitarios. *AdComunica*, *15*, 255–281. https://doi.org/10.6035/2174-0992.2018.15.13

Phan, M., Thomas, R.. y Heine, K. (2011). Social media and luxury brand management: The case of Burberry. *Journal of Global Fashion Marketing, 2*(4), 213–222. https://doi.org/10.1080/20932685.2011.10593099

Plutchik, R. (2001). The nature of emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American scientist, 89*(4), 344-350. https://doi.org/10.1511/2001.28.739

Sánchez-Labella, M. I. (2019). El compromiso de las marcas de lujo con la inclusión femenina: autorepresentación de las modelos curvy en Instagram. *Sphera Publica, 2*(19), 59-83. https://bit.ly/3wWm1Dj

Schmuck, D., Karsay, K., Matthes, J. y Stevic, A. (2019). "Looking Up and Feeling Down". The influence of mobile social networking site use on upward social comparison, self-esteem, and well-being of adult smartphone users. *Telematics and Informatics*, *42*(May). https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.101240

Shane-Simpson, C., Manago, A., Gaggi, N. y Gillespie-Lynch, K. (2018). Why do college students prefer facebook, twitter, or Instagram? Site affordances, tensions between privacy and self-expression, and implications for social capital. *Computers in Human Behavior, 86,* 276-288. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.041

Shoumy, N. J., Ang, L. M., Seng, K. P., Rahaman, D. M. M. y Zia, T. (2020). Multimodal big data affective analytics: A comprehensive survey using text, audio, visual and physiological signals. *Journal of Network and Computer Applications*, *149*(September 2019), 102447. https://doi.org/10.1016/j.jnca.2019.102447

Trainor, K. J., Andzulis, J. M., Rapp, A. y Agnihotri, R. (2014). Social media technology usage and customer relationship performance: A capabilities-based examination of social CRM. *Journal of business research*, *67*(6), 1201-1208. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2013.05.002

Velar-Lera, M., Herrera Damas, S. y González Aldea, P. (2020). Uso de Instagram para la comunicación de las marcas de moda de lujo. *Palabra Clave*, *23*(4), 1–32. https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.4.4

Verrastro, V., Fontanesi, L., Liga, F., Cuzzocrea, F. y Gugliandolo, M. C. (2020). Fear the Instagram: Beauty stereotypes, body image and Instagram use in a sample of male and female adolescents. *Qwerty*, *15*(1), 31–49. https://doi.org/10.30557/QW000021

Vizcaíno-Verdú, A. y Aguaded, I. (2020). Análisis de sentimiento en Instagram: polaridad y subjetividad de cuentas infantiles. *ZER - Revista de Estudios de Comunicación*, *25*(48), 213–229. https://doi.org/10.1387/zer.21454

Weismueller, J., Harrigan, P., Wang, S. y Soutar, G. N. (2020). Influencer endorsements: How advertising disclosure and source credibility affect consumer purchase intention on social media. *Australasian Marketing Journal*, *28*(4), 160-170. https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2020.03.002

Yau, J. C. y Reich, S. M. (2019). "It's Just a Lot of Work": Adolescents' Self-Presentation Norms and Practices on Facebook and Instagram. *Journal of Research on Adolescence*, *29*(1), 196–209. https://doi.org/10.1111/jora.12376

LA LLEGADA DE LOS NUEVOS INFLUENCERS CREADOS DE FORMA DIGITAL A INSTAGRAM. PERCEPCIÓN Y ANÁLISIS ACTUAL SOBRE EL PERFIL DE LIL MIQUELA

ELENA MADRID FERNÁNDEZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo deriva del interés en las nuevas tecnologías y en la investigación sobre el uso que se está haciendo de ellas en el mundo de la publicidad y la comunicación, sirviendo de inspiración para la realización del trabajo fin de máster en Dirección Estratégica e Innovación en Comunicación en la Universidad de Málaga. A través de este trabajo se quiere conocer cómo se muestra la *influencer* creada de forma virtual Lil Miquela en Instagram y cómo es percibida por los usuarios de esta red social.

1.1. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En concreto el estudio se llevará a cabo sobre el perfil de Lil Miquela por ser la que más atención mediática está suscitando en la actualidad. La elaboración de esta investigación parte de un interés personal con respecto al cambio que están viviendo las redes sociales, en concreto Instagram, teniendo en cuenta que Lil Miquela elabora contenido, además de compartir sus canciones y videoclips mediante YouTube.

1.2. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de la investigación, consiste en realizar un acercamiento a este tipo de *influencers* y a su forma de comunicación. La elaboración de este trabajo parte del interés mediático y social generado por la creación de este tipo de perfiles, teniendo en cuenta que, habiendo

realizado una revisión bibliográfica previa, no hay aportaciones significativas en castellano que traten este tema.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Analizar el uso de *influencers* creados de forma digital en Instagram actualmente a través del caso de Lil Miquela.

2.2. Objetivos específicos

- Describir cómo se muestra la *influencer* virtual Lil Miquela en Instagram en la actualidad.
- Analizar los contenidos que comparte actualmente en Instagram desde el punto de vista formal y temático.
- Describir la interacción que se establece entre la *influencer* virtual Lil Miquela y usuarios de Instagram en la actualidad.
- Analizar la percepción de los usuarios de Instagram (seguidores y no seguidores) sobre la *influencer* virtual Lil Miquela.
- Conocer si ha cambiado la percepción previa por parte de los seguidores de Lil Miquela tras llevar un tiempo siguiéndola.

3. METODOLOGÍA

Se hace uso del análisis de contenido como herramienta base de la investigación, lo que nos permitirá la consecución de los objetivos propuestos. “Con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse.” (López, 2002, p. 173). Las ideas expresadas por Lil Miquela nos permitirán conocer cómo se muestra la *influencer* virtual en Instagram.

A su vez se trata de un trabajo de carácter cualitativo, la recogida de información se realiza en base a la observación de los contenidos, publicaciones e interacción por parte de Lil Miquela en su contexto natural, Instagram, para realizar una interpretación posterior de los resultados y exploratorio al tratarse de un fenómeno poco estudiado y con escasos estudios previos.

En la tabla 1 quedan reflejadas las herramientas metodológicas empleadas para elaborar la investigación, teniendo en cuenta los objetivos propuestos.

A la hora de analizar el contenido que aparece en el perfil de Lil Miquela se hará uso de una ficha de análisis. La base de esta ficha de análisis y recopilación de la información ha sido elaborada haciendo uso de los datos obtenidos en referencia a otros estudios sobre *influencers*. A ellos se han sumado algunos puntos de elaboración propia que se consideran necesarios para poder dar respuesta a los objetivos propuestos.

Además, este análisis de contenido se acompañará con un cuestionario realizado a usuarios de Instagram, seguidores y no seguidores del perfil de Lil Miquela. El cuestionario como herramienta de investigación nos permite recopilar información que se considera pertinente para abordar los objetivos propuestos en cuanto a la percepción que tienen los usuarios de Instagram sobre la *influencer* virtual.

TABLA 1. Herramienta metodológica según el objetivo

OBJETIVO	HERRAMIENTA METODOLÓGICA
-Describir cómo se muestra la *influencer* Lil Miquela	-Análisis de contenido del perfil (a través de fichas de análisis basadas en la literatura previa)
-Describir la interacción que se establece entre los *influencers* virtuales Lil Miquela y sus seguidores.	-Análisis de las ocho últimas publicaciones del perfil de Instagram. (Análisis basado en fichas elaboradas con base en la literatura revisada) -Análisis de las historias compartidas por Lil Miquela, teniendo en cuenta si menciona a sus seguidores o comparte publicaciones en las que ha sido mencionada por los mismos.
-Analizar la percepción de los usuarios de redes sociales sobre la *influencer* Lil Miquela.	-Cuestionarios a usuarios de Instagram Seguidores y no seguidores del perfil
-Conocer si ha cambiado la percepción previa por parte de los seguidores de Lil Miquela tras llevar un tiempo siguiéndola.	-Cuestionario a los seguidores del perfil de Lil Miquela. -Primeras impresiones tras llevar un tiempo siguiéndola.

Fuente: Elaboración propia

3.1 Clasificación de datos en fichas de análisis

Para la elaboración de la ficha de análisis número 1, correspondiente al análisis del perfil y de la interacción con los usuarios, se ha hecho uso de la clasificación de *influencers* en redes sociales, elaborada por Ruiz-Gómez (2019). La realización de esta clasificación nos permitirá conocer a nivel general a qué categoría de *influencer* pertenece el perfil de Lil Miquela y los valores más representativos del personaje. En las fichas de análisis 2, 3 y 4 (de creación propia) quedan recogidos los datos necesarios para el análisis del perfil.

FICHA DE ANÁLISIS 1. *Clasificación general del perfil de Lil Miquela y valores asociados al personaje*

Clasificación general del perfil de Lil Miquela	
	Instagram
Fecha primera publicación	
Biografía del perfil	
Número personas a las que sigue	
Número seguidores	
Número publicaciones	

Clasificación del perfil de Lil Miquela en base a número de seguidores y plataforma

Plataforma		
Estatus		

Valores asociados al personaje

Apariencia	Riqueza	Talento	Habilidades

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de Ruiz-Gómez, 2019

FICHA DE ANÁLISIS 2. *Clasificación de contenido del perfil de Lil Miquela*

Publicación	1	2	3	4	5	6	7	8
Imagen								
Tipo de contenido elaborado								
Descripción de la publicación								
Número de comentarios								
Número de me gusta								

Fuente: Elaboración propia

FICHA DE ANÁLISIS 3. Interacción con usuarios por parte de Lil Miquela y percepción de esta basada en comentarios

Interacción con usuarios según comentarios								
Publicación	1	2	3	4	5	6	7	8
Me gusta por parte de Lil Miquela teniendo en cuenta los 10 primeros comentarios								
Respuestas por parte de Lil Miquela teniendo en cuenta los 10 primeros comentarios								
Percepción usuarios teniendo en cuenta el contenido de los comentarios								
Publicación	1	2	3	4	5	6	7	8
Comentarios positivos hacia el perfil								
Comentarios negativos hacia el perfil								
Comentarios sobre la condición del perfil								

Fuente: Elaboración propia

FICHA DE ANÁLISIS 4. *Historias de Instagram. Actividad, contenidos e interacción mostrados por Lil Miquela*

Actividad y contenidos mostrados por Lil Miquela en historias de Instagram					
Fecha	16/06	17/06	18/06	19/06	20/06
¿Ha compartido contenido en historias?					
Interacción de Lil Miquela con sus seguidores a través de las historias de Instagram					
Fecha	16/06	17/06	18/06	19/06	20/06
¿Ha compartido contenido en el que ha sido mencionada o hace mención de sus seguidores en historias?					

Fuente: elaboración propia

3.2 Cuestionarios realizados a usuarios de Instagram seguidores y no seguidores del perfil

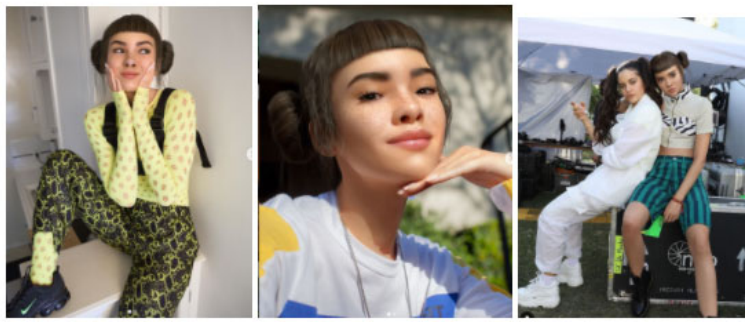
3.2.1 Preguntas comunes

Aunque se realizarán dos modelos de cuestionario, teniendo en cuenta si son o no seguidores del perfil, ambos estarán compuestos por las mismas 10 preguntas iniciales, basadas en la ficha de análisis elaborada por Bartneck et al. (2008). Los autores proponen el análisis de robots en base a cinco conceptos clave, correspondientes a: antropomorfismo, animación, simpatía, inteligencia y seguridad percibidas. En el caso de Lil Miquela, al no tratarse de un robot físico, consideramos que no podría analizarse el apartado de inteligencia y seguridad percibida, al ser un perfil de Instagram gestionado por personas. Algunos de los atributos de los cuatro apartados restantes han sido suprimidos por el mismo motivo o por su parecido entre ellos.

Mediante la valoración en una escala de 1 a 5 de algunos de los atributos del robot. Por un lado, podremos conocer cómo es percibida entre sus seguidores, acostumbrados a estar en contacto con el perfil y, por otro lado, cuál es la primera impresión en aquellos que no la han visto nunca. El cuestionario será realizado a un total de 20 personas, 10 realizados a seguidores del perfil y 10 a no seguidores del mismo. Las 10 preguntas iniciales, comunes para ambos cuestionarios, serán completadas con 5 adicionales, teniendo en cuenta si son o no seguidores de la *influencer* virtual. Esto nos permitirá recopilar más datos sobre la percepción de los usuarios de Instagram con respecto al perfil de Lil Miquela, estando compuestos ambos modelos por un total de 15 preguntas.

En primer lugar, se muestran una serie de imágenes del perfil de Lil Miquela, para que pueda verse la apariencia física, el estilo de la vestimenta y la imagen del perfil junto a una persona real como en el caso de la última fotografía de las que se muestran a continuación, en la que aparece con la cantante española Rosalía.

IMAGEN 1, 2 Y 3. *Imágenes de muestra cuestionario*



Fuente: Instagram, 2020

Las diez preguntas recogidas a continuación y comunes para ambos cuestionarios nos servirán para conocer cómo es percibida la apariencia de Lil Miquela por parte de los usuarios de redes sociales.

Se pedirá a las personas encuestadas que clasifiquen en una escala del 1 al 5, siendo 1 menor y 5 mayor, su percepción sobre Lil Miquela teniendo en cuenta las variables que se le ofrecen.

Anthropomorphism Antropomorfismo. Preguntas de la 1 a la 4.

Las 4 primeras preguntas del cuestionario están relacionadas con la apariencia física de Lil Miquela, es decir cómo perciben al personaje teniendo en cuenta su aspecto y parecido humano. Se hará la siguiente petición a los encuestados:

Clasifique en una escala de menos (1) a más (5) su percepción sobre Lil Miquela. El personaje parece...

Rating on a scale from less (1) to more (5) your perception of Lil Miquela/ The character looks like...

Machinelike/ parecido a máquina	1	2	3	4	5	Humanlike /parecido humano
Artificial	1	2	3	4	5	Lifelike/real
Inert/Inerte	1	2	3	4	5	Interactive/interactivo
Moving rigidly/ movimiento rígido	1	2	3	4	5	Moving elegantly/ movimiento elegante

Animacy/animación movimiento. Preguntas de la 5 a la 7

Las 3 siguientes preguntas están relacionadas con la percepción sobre la apariencia del robot en movimiento. Para poder responder a esta pregunta, los encuestados deberán ver el principio del vídeo[1] que muestra a la *influencer* en movimiento. Estos datos servirán de modo comparativo sobre la percepción del movimiento entre seguidores y no seguidores del perfil.

Clasifique en una escala de menos (1) a más (5) su percepción sobre Lil Miquela. Debido al movimiento, el personaje parece...

Rating on a scale from less (1) to more (5) your perception of Lil Miquela/ Because of the movement the character looks like...

Mechanical/mecánica	1	2	3	4	5	Organic/natural
Artificial	1	2	3	4	5	Lifelike/ parece vivo realista
Inert/estático	1	2	3	4	5	Interactive/interactiva

Likeability / simpatía. Preguntas de la 8 a la 10.

[1] "I'm Miquela", Youtube (2019): https://youtu.be/TQvUwghIOcQ

Las variables recogidas en las 3 siguientes preguntas nos permiten conocer la percepción de los usuarios en cuanto a la forma de ser que atribuyen al personaje.

Se hará la siguiente petición a los encuestados:

Clasifique en una escala de menos (1) a más (5) su percepción sobre Lil Miquela. Mi percepción de la forma de ser de Lil Miquela en relación a los demás es…

Rating on a scale from less (1) to more (5) your perception of Lil Miquela. My personality perception of Lil Miquela in relation to others is...

Dislike/ desagradable	1	2	3	4	5	Like/ agradable
Unfriendly/ antipática	1	2	3	4	5	Friendly/ amistosa
Unkind/cruel	1	2	3	4	5	Kind/amable

Perceived intelligence/ inteligencia percibida

Como comentábamos anteriormente, no podríamos medir el nivel de inteligencia percibida en el perfil de Lil Miquela porque realmente detrás de la gestión de su perfil hay una empresa y personas que son las encargadas de la elaboración del contenido. Al no ser un robot en formato físico, no podemos atribuirle una inteligencia de robot y no se puede medir la inteligencia percibida, por lo que no serán analizados los atributos recogidos por los autores en la ficha inicial con relación a esta variable.

Perceived safety/ seguridad percibida

Como el apartado anterior, teniendo en cuenta que esta parte de la ficha de análisis está destinada a la interacción con robots físicos, no podríamos medir los atributos correspondientes a la seguridad percibida con respecto al perfil de Lil Miquela.

A continuación, se detallan las 5 preguntas a añadir a estas 10 anteriores, para la elaboración de los dos modelos de encuesta.

3.2.2 Preguntas a añadir a la encuesta realizada a seguidores de Lil Miquela

En la pregunta número 11, para poder ver cuál es la percepción de los seguidores sobre la *influencer* virtual Lil Miquela, se preguntará sobre los contenidos elaborados y el motivo por el que la siguen.

11. ¿Por qué sigues a Lil Miquela?/ Why do you follow Lil Miquela's profile?

Porque es un robot/ Because she is a robot

Por la calidad de sus contenidos/ For the quality of the content

Por su música/ For the music that she makes

Por todas las anteriores/ All of the above

Otros (indicar brevemente)/ Others (indicate briefly)

12. ¿Recomendarías el perfil a otras personas? / Would you recommend the profile to other people?

Sí / Yes

No/ No

Tal vez/ Maybe

13. ¿Te importa que su apariencia no sea la de una persona real? Do you mind that his appearance is not that of a real person?

Sí / Yes

No/ No

Tal vez/ Maybe

4. ¿Qué sensación te causó el perfil de Lil Miquela la primera vez que lo viste?

Empatía

Repulsión

Curiosidad

Rechazo

Otros (especificar)

5. ¿Ha cambiado esa sensación con el tiempo?

Sí

No

A continuación, se detallan las 5 incluidas en los cuestionarios a no seguidores del perfil.

3.2.3 Preguntas a incluir en el cuestionario a no seguidores del perfil

11. Visita el perfil de Lil Miquela en Instagram. ¿Te importa que su apariencia no sea la de una persona real? Go to @lilmiquela on Instagram. Do you care that his appearance is not that of a real person?

Yes/ Sí

No/ No

12. ¿Ahora que conoces el perfil de Lil Miquela, seguirías a este tipo de influencers? Now that you know the profile of Lil Miquela, would you follow this type of influencers?

Yes/ Sí

No/ No

Puede ser/Maybe

13. ¿Qué sensación te ha causado el perfil de Lil Miquela?

Empatía

Repulsión

Curiosidad

Rechazo

Otros (especificar)

14. ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención del perfil? What has most caught your attention in the profile?

Respuesta abierta

15. ¿Con cuál de estas afirmaciones te sientes más identificado/a?

Me ha gustado el personaje y por eso no podía dejar de mirar más publicaciones

Me ha gustado el personaje, pero no me importan sus publicaciones

No me ha gustado el personaje, pero no podía dejar de mirar más publicaciones

No me ha gustado el personaje y no me importan sus publicaciones

Otros (especifique)

4. RESULTADOS

4.1 Resultados obtenidos del análisis del perfil

El perfil de Lil Miquela ha sido creado por Brud, estudio transmedia ubicado en Los Ángeles, California y especializado en la creación de personajes digitales.

FICHA DE ANÁLISIS 1. *Clasificación general del perfil de Lil Miquela y valores asociados al personaje*

Clasificación general del perfil de Lil Miquela		
	Instagram	
Fecha primera publicación	23 de abril de 2016	
Biografía del perfil	Miquela #BlackLivesMatter Change-seeking robot #MiquelaCovers Text: "MIQUELA" to 50155 to give to @musicares and @plus1org for Black Lives miquelamusic.me/MiquelaCoversWATCH	
Nº personas a las que sigue	2.023 seguidos	
Nº Seguidores	2.4M seguidores	
Nº Publicaciones	765	
Clasificación del perfil de Lil Miquela en base a número de seguidores y plataforma		
Plataforma Instagram	Instafamous	Utiliza mayoritariamente la plataforma de Instagram. Personalidad reconocida en el mundo musical, cuenta con una marca estratégica propia.
Estatus	Mega Influencer	Cuenta con más de un millón de seguidores. Es seguida por famosos y gente reconocida a nivel mundial y tiene el perfil verificado.

Valores asociados al personaje			
Apariencia	Riqueza	Talento	Habilidades
-A la moda -Estilo personal propio -Llamativa -Presumida, imagen cuidada -Simpática -Risueña -Transparente -Estilo colorido	-Ropa de marca poder adquisitivo medio-alto (Nike, Carhartt, Givenchi, Maisonmargiela, Paco Rabanne, Burberry…) -Viajes: Publicaciones en distintos lugares de Brasil y Estados Unidos. -Asistencia a festivales y eventos como Coachella o los premios Spotify	-Capacidad de atracción/llama la atención -Musical -Interpretativo	-Cantar -Fotografía -Posado ante la cámara -Elegir la vestimenta adecuada

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del perfil de Lil Miquela, 2020

Teniendo en cuenta la información recogida en la ficha de análisis 1, a nivel general, desde su creación en 2016, Lil Miquela ha ido adquiriendo fama en redes sociales. La *influencer* virtual, posee un canal de Youtube en el que comparte vídeos que generalmente están relacionados con contenido musical, pero también hay testimonios, confesiones y opiniones relacionadas con cuestiones de la vida personal. A nivel general, Lil Miquela se posiciona como defensora de los derechos LGTBIQ, el movimiento Blacklivesmatter y ha colaborado en una recaudación de fondos para la lucha contra el Covid-19. A su vez posee un perfil de Instagram repleto de fotografías y vídeos en el que además podemos verla con personajes famosos como Millie Bobby Brown, Rosalía o Bella Hadid entre otros. A su vez, la *influencer* virtual también ha sido prescriptora de varias marcas como Samsung, Calvin Klein o Takis.

Aparece en primer lugar en el top 30 de *influencers* más relevantes creados de forma artificial, según los datos recogidos por la plataforma Hypeauditor, (2019) y cuenta con una audiencia de calidad de 1.1M en base a los 1.7M de seguidores totales. Cuando hablamos de audiencia de calidad, se tienen en cuenta los perfiles que la siguen, es decir seguidores reales, no provenientes de cuentas sospechosas.

En marzo de 2020, el perfil de Lil Miquela contaba con 765 publicaciones, 2.4m de seguidores y 2.023 seguidos, tal y como se muestra en la imagen 4.

IMAGEN 4. *Perfil de Lil Miquela en Instagram*

Fuente: Instagram, 2020

En referencia a los valores asociados al perfil, podemos clasificar la apariencia de Lil Miquela como llamativa y a la moda, haciendo apariciones con prendas de distintas marcas como Nike, Carhartt, Givenchi, Maisonmargiela, Paco Rabanne o Burberry. A su vez, encontramos publicaciones de viajes en distintos lugares de Brasil o Estados Unidos y asistencia a festivales como Coachella y los premios Spotify 2020.

FICHA DE ANÁLISIS 2. *Clasificación de contenido del perfil de Lil Miquela*

Publicación	1	2	3	4
Fecha	16/06	17/06	17/06	17/06
Tipo de contenido elaborado	Fotografías (2)	Fotografías (7)	Fotografías (2)	Vídeo (1)
Resumen información en español	Los amigos y yo estaremos actuando para recaudar dinero para las organizaciones Plus1 y Musicares en favor del movimiento por las vidas negras. #Miquelacovers	Para los recién llegados: algunos de mis ajustes favoritos, con piezas de mis diseñadores negros favoritos. #buyblack	#miquelacovers es MAÑANA! Establecer un recordatorio para el estreno, el enlace está en mi biografía. (Si conoce el lenguaje de amor de mi enrutador, dígame, porque ESTO NO ES)	Llevamos trabajando en esto toda la cuarentena y ahora es oficial. Mira mi primera actuación oficial y dona algunas monedas a musicares y plus1org por las vidas negras. Link en mi perfil.
Nº comentarios	586	540	397	1.555
Nº MG	73.950	69.379	47.248	Reprod. 987.893

5	6	7	8
18/06	18/06	19/06	20/06
Vídeo (1)	Fotografía (1) y vídeo (1)	Fotografía (1) y vídeo (1)	Fotografía (2) y carteles informativos (3)
Resulta que mi juego de sincronización de labios es basura, así que estamos haciendo #miquelacovers LIVE (😅).	¿Lo habéis visto ya? Yo, @yuna, @justineskye y @bulow REALIZAMOS algunas de mis canciones para recaudar algunas monedas para @musicares y @plus1org para Black Lives. Link está en la biografía, bbs. #miquelacovers	ENLACE EN BIO, CORAZÓN EN COMPLETO. #miquelacovers está fuera, envía un mensaje de texto con el mensaje 'MIQUELA' al 50155 para donar ❤️❤️❤️	Tomando el día para REFLEXIONAR. ¿Qué están haciendo para celebrar el 15 de junio?
946	855	636	381
576.254	59.272	60.802	44.949

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del perfil de Lil Miquela Instagram, 2020

El análisis de contenido del perfil ha sido llevado a cabo del 16 al 20 de junio de 2020, la mayoría de las publicaciones están compuestas por más de una fotografía y en este periodo la *influencer* virtual también ha compartido contenido en formato audiovisual. Mayormente relacionado con el lanzamiento de #miquelacovers, acción realizada de forma conjunta junto a sus seguidores y con otros artistas de la industria musical como Yuna, Justinsky y Bulow. Para ayudar a organizaciones como Plus1org y Musicares en la recaudación de fondos para la lucha por el movimiento Black Lives Matter.

Todas las publicaciones analizadas superan los 40.000 me gusta y en junio de 2020, el lanzamiento de miquelacovers contaba con un total de 1.555 comentarios y 987.893 reproducciones, hasta la fecha. Con respecto a los comentarios, encontramos una media de 737 comentarios obtenida de la suma de los comentarios totales de las 8 publicaciones, la mayor parte son positivos, seguidos por cuestiones relacionadas con su condición de robot.

4.2 Resultados obtenidos de los cuestionarios realizados

A continuación, habiendo hecho uso del modelo de cuestionario explicado de forma previa en el apartado 3.2. Mostramos los resultados derivados de los cuestionarios realizados a seguidores y no seguidores del perfil.

En referencia al antropomorfismo del perfil, la mayor parte de los usuarios encuestados considera que tiene parecido humano. Los seguidores del perfil consideran que su parecido es más artificial (1) que real (5), siendo 2 y 3 los valores más seleccionados, en comparación a los no seguidores siendo 4 el valor más seleccionado. Los seguidores y no seguidores del perfil la consideran interactiva (5) frente a inerte (1), siendo 5 el valor más seleccionado entre seguidores y 4 entre no seguidores. Con respecto al movimiento, los seguidores del perfil consideran que es elegante (5) frente a rígida (1), siendo 5 el valor más seleccionado, en no seguidores los valores más seleccionados son 2 y 4.

Continuando con la animación y movimiento percibidos del perfil, entre las variables mecánica (1) o natural (5), el valor más seleccionado es 4 en seguidores y 3 en no seguidores. Entre artificial (1) y realista (5), los valores 4 y 5 son los más seleccionados en seguidores y 2 en no seguidores. Entre estático (1) e interactiva (5), los valores 4 y 5 son los más seleccionados en seguidores y 4 en no seguidores. Entre desagradable (1) y agradable (5), los seguidores dieron la mayor puntuación a los valores 4 y 5, mientras que los no seguidores a los valores 2 y 3.

Con respecto a los datos derivados de las preguntas realizadas a seguidores del perfil, la mayor parte seguía a la *influencer* porque es un robot y por la calidad de su música y contenido. A su vez, el 60% recomendaría su perfil a otras personas y no le importa que su apariencia no sea la de una persona real. El 70% de los seguidores encuestados manifiesta que sintió curiosidad la primera vez que vio el perfil.

Continuando con los no seguidores, a un 60% de los encuestados no les importa que su apariencia no sea la de una persona real, un 80%

manifiesta que no seguiría a este tipo de *influencers* seguido por un 20% que tal vez. La primera sensación que les causó el perfil fue curiosidad a un 90% de los encuestados y lo que más les había llamado la atención era "la cantidad de seguidores aun sabiendo que no es una persona real", "su apariencia", "el peinado", "la moda" o "que sea un robot".

El 40% de las personas encuestadas manifestó que le había gustado el personaje, pero no le importaban sus publicaciones, seguido por un 30% al que no le ha gustado el personaje, pero no podía dejar de mirar más publicaciones y por otro 30% al que no le ha gustado el personaje y no le importan sus publicaciones.

5. DISCUSIÓN

En respuesta al objetivo de cómo se muestra la *influencer* Lil Miquela en Instagram, teniendo en cuenta la biografía de su perfil se define, como un robot en búsqueda de cambio, mediante la visualización de su perfil y el contenido que comparte, podemos ver su implicación con distintas causas. Cabe destacar que la personalidad y pensamientos de Lil Miquela no son propiamente suyos, sino de sus creadores, pero teniendo en cuenta que uno de los objetivos es ver como se muestra la *influencer* virtual en Instagram, es necesario conocer la personalidad atribuida al perfil.

De forma previa al análisis del perfil, Lil Miquela hacía uso de su música a modo de recaudación de fondos para la lucha contra el COVID-19. Durante el periodo de análisis era partícipe activamente en el movimiento Black Lives Matter y también ha sido defensora de los derechos LGTBIQ. Podemos considerar que Lil Miquela está informada sobre la situación actual en el mundo y colabora en la búsqueda de un cambio en la sociedad. Desde nuestro punto de vista, las personas que hay detrás de Lil Miquela, mediante la definición de robot en búsqueda de cambio, han creado un perfil que se involucra, muestra sus opiniones y pensamientos y a su vez, busca maneras para colaborar.

Con respecto a la apariencia, las conclusiones obtenidas es que llama la atención, es actual, moderna y tiene un estilo personal, aunque a veces ha tenido el pelo de otra forma, el peinado es característico. De hecho, entre los datos obtenidos de las encuestas realizadas era uno de los rasgos que más llamaban la atención del robot.

En cuanto al contenido encontramos un perfil activo, se ha percibido bastante actividad en Instagram, contando con más de una publicación algunos días. A su vez podíamos encontrar contenido relacionado con los temas de la biografía en historias de Instagram e incluso menciones a sus seguidores o publicaciones compartidas en las que era mencionada. Semanas previas al análisis del perfil, Lil Miquela también sacaba su propio filtro de Instagram y podíamos encontrar nuevo contenido diario en su perfil.

Tras los datos obtenidos del número de me gusta y los comentarios en las publicaciones, para dar respuesta al objetivo sobre la interacción que se establece entre la *influencer* virtual Lil Miquela y usuarios de Instagram en la actualidad. Podemos afirmar que la interacción actualmente es alta. Lil Miquela marcaba con me gusta comentarios recibidos y respondía a algunos de ellos.

En referencia al contenido de estos comentarios, generalmente positivos, también se han observado comentarios por parte de usuarios de Instagram preguntando sobre el aspecto de Lil Miquela y si realmente era un robot o no. Al contrario de lo que podríamos pensar, la *influencer* se toma este tipo de comentarios de manera positiva incluso bromea con los usuarios poniendo emoticonos de un robot, a su vez podemos encontrar respuestas por parte de sus seguidores a modo aclaratorio o en defensa si se trata de comentarios despectivos.

Com0 otras figuras populares que cuentan con un gran número de seguidores, Lil Miquela hace referencia a sus seguidores bajo el nombre de Miqaliens. Hay varias cuentas de Instagram que recopilan información y fotografías sobre la *influencer* y publican contenido como por ejemplo montajes de fotos a modo de club de fans, algo muy popular en esta red social.

En referencia al objetivo sobre la percepción de los usuarios de Instagram, seguidores y no seguidores, del perfil. Entre las conclusiones obtenemos que a nivel general tanto seguidores como no seguidores, perciben la apariencia de Lil Miquela como muy parecida a los humanos. Con respecto a si la perciben artificial o real, sus seguidores la perciben como más artificial que la gente que la ha visto por primera vez, aunque suene desconcertante, el motivo puede ser que al ser seguidores del perfil ya conocen que es un robot y la han podido ver en movimiento, mientras que si es la primera vez que la ves por el contenido de las tres fotografías de muestra te puede resultar difícil averiguar si es real o no.

Los seguidores del perfil tienen la percepción de que el personaje es interactivo, en referencia al movimiento creen que es natural frente a mecánico, aunque no lo es al 100%, a su vez consideran el movimiento realista. Podríamos decir que perciben a Lil Miquela con un parecido más humano que robótico, teniendo en cuenta su imagen y el movimiento. Al contrario que los no seguidores que en referencia al movimiento posicionan a Lil Miquela en un punto intermedio entre mecánico y natural y la perciben como más artificial que realista. Por lo que podemos considerar que la percepción de las personas que nunca han visto el perfil de Lil Miquela, cambia viendo sólo sus fotografías y tras ver un vídeo.

Se preguntaba a los seguidores del perfil sobre por qué la siguen, se han podido encontrar diferentes opiniones, pero podemos destacar la creación de contenido musical, el hecho de que sea un robot y la calidad del contenido. Considero que el perfil es muy completo en referencia a información, contenido audiovisual e interacción, sin duda el equipo de Brud, sabe cómo generar conexión con los seguidores de la misma, sin duda el estilo del perfil es acorde a las modas actuales.

Con respecto a la recomendación del perfil, más de la mitad de los seguidores encuestados recomendarían su perfil y ninguno de los encuestados respondió que no, lo que nos lleva a pensar que el vínculo que se ha establecido entre los seguidores y la *influencer* es fuerte, hasta el punto de recomendarla a otras personas.

Los usuarios de Instagram dan poca importancia a que la apariencia del perfil no sea la de una persona real, si es verdad que a los no seguidores les importa un poco más, pero teniendo en cuenta que el tipo de público de esta red social suele ser de edades comprendidas entre 16 a 30 años, asiduos a las nuevas tecnologías, la utilización de videojuegos y las series de ciencia ficción, podemos considerar que están más acostumbrados a este tipo de contenidos. De hecho, cuando se creó el perfil de Lil Miquela muchos usuarios de Instagram, creían que se trataba de una estrategia para anunciar el nuevo videojuego de los Sims, por el gran parecido de Lil Miquela con los personajes de algunos videojuegos y de este en concreto.

Los usuarios a los que se les realizó la encuesta respondieron en mayor medida que no seguirían a este tipo de perfiles, uno de los motivos puede ser que las personas encuestadas y no seguidores del perfil son mayormente de España y este tipo de contenidos tienen mayor éxito en países como Estados Unidos o Japón, donde este tipo de tecnologías y contenidos está más en alza.

Otro de los objetivos propuestos al inicio era el de conocer si había cambiado la percepción de los seguidores de Lil Miquela teniendo en cuenta la primera impresión al ver el perfil. Al igual que los no seguidores, la mayor parte sintió curiosidad, con respecto a aquellas personas encuestadas seguidoras del perfil y cuya primera impresión no fue del todo favorable, manifiestan que este sentimiento ha cambiado con el tiempo tras seguirla.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusiones derivadas de la realización de este trabajo, en la actualidad Lil Miquela es un perfil activo en Instagram por la gran cantidad de contenido que genera. La interacción con los usuarios de esta red social es bastante alta en referencia a los datos obtenidos del perfil y los usuarios sienten curiosidad la primera vez que ven el perfil de la *influencer* virtual.

Considerando todos estos factores podríamos decir que no podemos saber si todos los *influencers* virtuales han llegado para quedarse y

consiguen conectar con los usuarios de Instagram, pero si hablamos de Lil Miquela no podemos negar el gran potencial de este perfil.

Con relación a posibles líneas futuras de investigación derivadas de este estudio, sería interesante conocer al igual que se ha realizado con el perfil de Lil Miquela, la percepción de los usuarios de Instagram y análisis actual de los dos perfiles digitales restantes creados por Brud correspondientes a Blawko22 y Bermudasbae.

Como otra línea de investigación también podría ser de utilidad conocer el proceso que ha sido llevado a cabo por Brud para la creación de Lil Miquela, Blawko22 y Bermudasbae, en cuanto a imagen, contenido y personalidad, entre otros factores, que han sido asociados a cada uno de los perfiles.

Finalmente, otra posible línea de investigación futura sería la realización de un análisis de contenido sobre el perfil de la *influencer* virtual y uno real con un posicionamiento similar, pudiendo realizarse una comparativa en cuanto a similitudes y diferencias entre ambos perfiles.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecer a mi tutora y también profesora en el Máster en Dirección Estratégica e Innovación en Comunicación y durante el grado en Publicidad y Relaciones Públicas, Ana Castillo Díaz por ayudarme a hacer posible este trabajo, por su paciencia, dedicación y por animarnos, enseñarnos y hacernos ver el lado positivo de las cosas siempre. También quiero agradecer a la Universidad de Málaga por brindarme los conocimientos, recursos y herramientas necesarias para la elaboración de este trabajo. Y en especial, quiero hacer mención a mis padres, por su ayuda incondicional, la confianza que siempre han puesto en mí y la educación que me han dado a lo largo de estos años. Sin duda nada de esto habría sido posible sin ellos.

8. REFERENCIAS

Bartneck, C. Kulic, D., Croft, E. y Zoghbi,S. (2008). Measurement Instruments for the Anthropomorphism, Animacy, Likeability, Perceived Intelligence, and Perceived Safety of Robots. *International journal of social robotics*, *1*(1), 71-81. https://bit.ly/3zrveW2

López, F. (2002). *El análisis de contenido como método de investigación.* Universidad de Huelva. https://bit.ly/3rs5KFf

Ruiz-Gómez, A. (2019). Digital fame and fortune in the age of social media. *Revista Internacional de Investigación en Comunicación, 19*, 8-29. https://bit.ly/36Vr9xa

BANALIDADES Y PELIGROS DE LOS MOVIMIENTOS YOUTUBER E INSTAGRAMER. REFLEXIONES URGENTES PARA EL PROGRESO DE NUESTRAS SOCIEDADES

JOSE HERNANDEZ RUBIO
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Sabemos que nuestra civilización lleva experimentando desde hace varias décadas un formidable intercambio de información a través de Internet. Sin duda, la comunicación en la red de redes ha supuesto una revolución sin precedentes en las relaciones sociales; hoy en día ya no se puede concebir una ingente diversidad de actividades laborales, de entretenimiento o de simple intercambio de contenidos e imágenes, sin un soporte virtual imprescindible como Internet. Por tanto, los logros en el mundo de la comunicación son inconmensurables, permiten realizar innumerables gestiones y establecer vínculos personales; y una de sus consecuencias latentes es la globalización tecnológica, social y económica en la que nos hallamos inmersos.

Sin embargo, no todos son ventajas en la infinita capacidad informativa que alberga Internet. Son bien conocidos los graves inconvenientes, problemas y obstáculos que amenazan a diario a cualquier internauta en su discurrir virtual. Por ejemplo, frente a la sobreexposición de los contenidos que se comunican, no solo se carece a menudo de una certeza inamovible, sino que tampoco se está libre de recibir la manipulación o el ocultamiento de otros hechos. La saturación informativa no ayuda a esclarecer las noticias, incluso se lanza con el objetivo de obtener unos beneficios espurios, bien económicos por parte de empresas y particulares, bien políticos para intentar persuadir a los internautas de las bondades de una formación, o bien ideológicos en

busca de seguidores. Con ello se persigue la búsqueda de poder en algún sentido: la influencia de ciertos contenidos falsos o tergiversados hace que la indefensión de quien los recibe sea evidente, sobre todo porque no se contrastan o no se estudia detenidamente su veracidad, con el resultado de un dominio perverso de quienes los lanzan. Así mismo, sabemos que existe todo un repertorio de información peligrosa, especialmente para las edades más jóvenes, que procede de ciertas redes sociales que con frecuencia actúan esquivando todo control efectivo de prevención.

Por otro lado, también resulta pernicioso la banalidad de multitud de información que se emite a través de las plataformas de YouTube y de Instagram. En este sentido, el fin perseguido es promover una serie de actitudes superficiales e inconsistentes por parte de los líderes de tales redes, muy lejos de un mínimo interés cultural o humanista. Generalmente están enfocados al mero consumo de bienes o manifestaciones de dudosa validez, cuyos receptores es mayoritariamente un público joven, inexperto o ignorante de los efectos de vulgarización, o simplemente de mal gusto.

Por consiguiente, ante estas prácticas que en nada ayudan a un mínimo discernimiento positivo en el internauta de a pie, se requiere una reflexión de calado para intentar minusvalorarlas abiertamente. Teniendo en cuenta que la intercomunicación mediante los movimientos *youtuber* e *instagramer* es un hábito constante de infinidad de usuarios, sujetos a sus efectos negativos, sólo desde la urgencia de un análisis de rigor podría confrontarse, en cualquier foro de enseñanza, cultural o público, como ya han propuesto muchos pensadores.

2. OBJETIVOS

En primer lugar, se requiere ofrecer un diagnóstico general de un soporte virtual como Internet en el mundo de la comunicación del siglo XXI. Poco se puede aportar sobre un fenómeno ampliamente estudiado y sobradamente investigado; por ello, solo se establecerán las premisas de mayor relevancia que condicionan el intercambio de información a través de la tecnología virtual. Pero este capítulo sí se deten-

drá en el mundo de las redes sociales comunicativas que suministran todo tipo de contenidos. Está sobradamente asumido que, en la actualidad, las diversas redes virtuales forman parte ineludible de infinidad de relaciones personales, y que han dejado atrás algunos de los métodos tradicionales en el panorama de la comunicación, con diversas e impredecibles consecuencias.

Otro de los objetivos, por tanto, intentará analizar los espacios que brindan YouTube e Instagram como ejemplos potentes en nuestra contemporaneidad y sus efectos añadidos. Porque son, junto a Facebook, unas plataformas imprescindibles para millones de seres en su práctica cotidiana y en multitud de ámbitos. Con independencia de su validez para desarrollar actividades de trabajo o de información útil, se ha de tener en cuenta que su presencia siempre lleva aparejada otro tipo de manifestaciones nada recomendables en todo tipo de edades. La finalidad será, pues, la de indagar en las fuentes de donde emanan tales contenidos y la repercusión nefasta que puede llegar a producir en el receptor, máxime en las etapas más jóvenes.

El tercer objetivo se orientará a forjar una serie de opiniones o reflexiones de máxima prioridad para paliar aquellas consecuencias negativas. No olvidemos que el uso masivo de las redes sociales educa, consciente o inconscientemente, a quien las utiliza; y la evolución de nuestras sociedades en términos de unos valores éticos no debe verse lastrada por mensajes que pueden dañar irremisiblemente al usuario de cualquier edad, desde un punto de vista psicológico y/o moral. Se hace necesario exponer algunas teorías basadas en la prevención sobre la utilización de las redes sociales; dichos estudios se centrarán en especial en lo suministrado por ciertos *youtubers* e *instagramers*, que en nada ayudan a un progreso beneficioso de nuestra sociedad globalizada.

3. METODOLOGÍA

Existe número importante de publicaciones artículos de revistas indexadas y en ejemplares publicados que nos hablan del fenómeno de Internet, de su origen, dinámicas y consecuencias. Sin duda, la comu-

nicación virtual ha dado paso a multitud de investigaciones, de estudios comparativos, de estadísticas, etc., que explican el alcance e influencia tan abrumadora en las relaciones humanas cotidianas. Por tanto, la metodología empleada para este artículo ha sido seleccionar aquellos capítulos y fragmentos más ilustrativos para intentar sintetizar las nociones propuestas. Sin olvidar la relevancia que YouTube e Instagram referida a su eficacia y utilidad para la divulgación de buenos contenidos, la finalidad para este pequeño trabajo ha sido emplear aquellas publicaciones que más han destacado los efectos de peligro y vulgaridad que emanan de dichas redes sociales.

Tengamos presente la trascendencia de la comunicación virtual, y para ello, se ha buscado algunas de los gráficos más elocuentes sobre las preferencias de los internautas en Internet con sus plataformas asociadas. Dado que su factor formativo y hasta educativo es evidente, dichos gráficos nos dan idea exacta de hasta dónde llega la influencia de ciertos líderes, o de ciertos grupos de interés, para inducir a elegir opciones de entretenimiento banal, o de consumo de contenidos sin demasiado fundamento cultural.

Atendiendo a los objetivos de este capítulo, se ofrece una estructura de tres apartados esenciales que intenta plasmar el sentido de las plataformas virtuales sociales. El primer epígrafe recordará lo que Internet ha supuesto para la comunicación en nuestra contemporaneidad, y las redes sociales como potentes transmisores en red. Seguidamente, un segundo epígrafe comentará más en profundidad los peligros y las banalidades que YouTube y de Instagram, pueden llegar a arrastrar. Finalmente, el tercer epígrafe tratará de aportar algunas reflexiones necesarias como método de actuación ante tales tipologías, a menudo nocivas, de comunicación virtual.

4. DISCUSIÓN

4.1 El alcance de Internet y las redes sociales como medio virtual de comunicación

Una noción para sintetizar lo que ha supuesto la repercusión de la red de redes, Internet, debe llevarnos a coincidir en que se trata de la mayor revolución en la comunicación que ha experimentado nuestra civilización. Sabemos que Internet permite sortear barreras o límites físicos antes impensables, en contextos laborales, de actividad cultural, de entretenimiento, de búsqueda de información… creando redes de afinidades e intereses. Debe quedar claro que, la red de redes pertenece al mundo posmoderno de nuestra globalización actual, tanto es así que quizá resulta la protagonista absoluta de un cambio de tendencia mundial experimentado desde mediados del siglo anterior, y quizá se erige en el punto de inflexión más fabuloso en la evolución social de nuestra era.

La sociabilidad que dicho soporte genera tiene mucho que ver con las relaciones que se establecen en el mundo real, es decir, la infinidad de intercambios entre grupos determinados de seres, que acontecen en múltiples ámbitos y territorios, se asimila a lo que se experimenta en Internet.

> Internet es el tejido de nuestras vidas en este momento. No es futuro, es presente. Es un medio para todo, que interactúa con el conjunto de la sociedad, y, de hecho, a pesar de ser tan reciente, no hace falta explicarlo. Sin embargo, esa tecnología es mucho más que una tecnología. Es un medio de comunicación, de interacción y de organización social (Castell, 2003: 319).

En efecto, el intercambio virtual de información de Internet implica un cambio de paradigma sociológico nunca antes conocido. Pero más allá de la influencia tan determinante que ejerce sobre la dinámica de las personas, hay que advertir que los comportamientos humanos solo se amplifican en este soporte virtual, la gente tiene la posibilidad de desarrollar sus inquietudes sin que se vea mermada su razón de ser, con la gran salvedad de los sectores de edad más jóvenes, donde dicha influencia es mucho más acusada. En general, Internet se utiliza de

manera instrumental para desarrollar tareas de diversa índole, sobre todo de organización del trabajo en muchísimos sectores.

Otra cosa es la comunicación entre las personas a través de las redes sociales integradas en Internet, pues aquí sí se pueden producir alteraciones de comportamientos o actitudes tan evidentes que llegan a modificar la verdadera personalidad del internauta. Por consiguiente, hay que detenerse en analizar el alcance o las consecuencias que se derivan del uso virtual de las redes sociales, con frecuencia muy diferente al de la realidad social de cada individuo. Las redes se integran cada vez con más brío en los procesos comunicativos que ofrece Internet. Junto a las aplicaciones del correo electrónico y de simple navegación, redes como Facebook, Twitter, YouTube o Instagram van acaparando el infinito panorama de intercambio de información, no solo porque el receptor tiene capacidad de responder al emisor, sino porque tales interacciones se pueden llevar adelante mediante un rico elenco de elementos informativos. "Las redes sociales aprovechan el carácter multimedia de Internet. Supone un nuevo lenguaje gracias a la combinación de tantos elementos de imágenes y sonidos. Eso significa un cambio radical a la hora de contar historias" (Iglesias, 2012: 171).

El impacto social de las nuevas tecnologías desde hace tan sólo unos años ha redefinido de manera inexorable la interdependencia comunicativa. La necesidad de información que la humanidad ha demandado siempre se cubre casi en absoluto por unas redes sociales en crecimiento exponencial. Resulta obvio que asistimos al agotamiento de la cultura moderna de progreso colectivo, modificada por una subjetividad virtual cuyas formas de relación social son a menudo impredecibles. Roberto Follari (2006) ya comentaba hace unos años que incluso muchos críticos y detractores de la era posmoderna, antes aludida, admitían que estamos ante un tiempo de descompromiso con lo colectivo, hacia una regresión a los intereses más próximos e inmediatos. Surge así un periodo en que el rechazo a la razón moderna, ya tradicional, se expande en sustitución de otro periodo en que la razón tecnológica se asienta como parte constitutiva de la nueva tipología de ser humano. Y trasladado a las recientes fórmulas de intercambio informativo virtual, esto es, las redes sociales, nuestra época se halla

presidida por lo opuesto a una cultura totalizadora o uniformadora, donde prima una libertad de expresión sin precedentes, aun con sus sombras; con todo, esa libertad provoca una serie de prácticas comunicativas que habitualmente no benefician al ser humano contemporáneo, desde muchas perspectivas.

4.2. Peligros y banalidades de YouTube y de Instagram

Ya sabemos los factores de horizontalidad sin jerarquías, de multidireccionalidad de la información o de intercambio de valores que albergan las redes sociales. Sin necesidad de seguir profundizando en lo que rodea al mundo de las redes, ya conocemos los fines de gran utilidad en el campo educativo, científico, cultural, etc. Pero igualmente, somos conscientes de la gran cantidad de contenidos de sospechosa validez informativa que son capaces de transmitir YouTube e Instagram, en este caso.

Por ejemplo, hoy en día, una suerte de "periodismo ciudadano" puede llegar a generar y editar multitud de informaciones no siempre valiosas, o bien ofrecerlas desde una perspectiva tendenciosa, siendo el periodista profesional quien contraste y verifique como aptos tales contenidos. En definitiva, la libertad informativa de cada persona no implica que la noticia que aporte resulte precisa. La toxicidad de determinados mensajes está servida. Porque son innumerables los contenidos digitales amparados en las redes, que conviene examinar dada su naturaleza nada constructiva, directamente perniciosa. Por otro lado, como nos recuerdan Niño et al., (2017), existe una gran cantidad de usuarios en forma de "trolls" dedicados a publicar mensajes ofensivos y/o falsos buscando dañar a una comunidad social en red, o distorsionar una realidad objetiva. La posverdad se asienta en la falsedad, la manipulación o el revisionismo, que generalmente se orienta al ámbito político por intereses electoralistas, y que se traduce en un discurso que apela a las emociones. De sobra conocido es el caso del anterior presidente de Estados Unidos, Donald Trump. y sus numerosas mentiras, esta vez a través de Twitter, sobradamente desmontadas por historiadores, políticos o periodistas de gran solvencia profesional; además, dicho dirigente y otros muchos son protagonistas del

populismo global que atenaza el debate público de rigor, basándose en grandes ideas sin fundamento. Tanto YouTube como Instagram ofrecen una retórica de mensaje fácil, que va calando en un espectador sin capacidad de reflexión crítica, y llegan a convencerle de que determinadas cuestiones inverosímiles son veraces. Más allá del sesgo ideológico o simpatizante de un medio de comunicación, que se logra por la selección de imágenes y contenidos concretos o por la redacción de ciertos editoriales,

> la posverdad viene siendo una realidad en una escala variable: a pequeña escala en foros de redes sociales y webs de interrelación para ganar debates sobre toda una variedad de temas…está presente el conflicto entre la mentira evidente o interesada, y la comprobación de los hechos…y el concepto se aplica igualmente a los perfiles en línea falsos que se crean con el fin de difundir información errónea bajo el manto del anonimato (Niño et al., 2017: 86).

Por su parte, un gran número de sectores de población se deja llevar por unos bulos informativos muy alejados de la certeza; la democratización de la comunicación a través de las redes provoca que en ese "todo vale" la desinformación o las noticias falsas campen a sus anchas, sin recurrir a la oficialidad de otros medios más capaces y con mejores fuentes contrastables. Así, es muy ilustrativo el estudio de Parrat (2010) "Consumo de medios de comunicación y actitudes hacia la prensa por parte de los universitarios", que sostenía que solo un 4% de los jóvenes encuestados recurría a un periódico para enterarse de las noticias, o como complemento a otros medios. Pero no solo la juventud es reacia a informarse mediante artículos de fondo o contenidos audiovisuales fidedignos, ya que está demostrado que, la información distribuida a través de las redes sociales, donde YouTube e Instagram juegan un papel destacado, es aceptado por buena parte de una sociedad adulta que no se molesta demasiado en comprobar ciertos datos, que dan por creíbles sin ambages. Es bien sabido que tales prácticas llevan al llamado negacionismo, o al simple escepticismo, de unas personas a las que se les supone suficiente capacidad de discernimiento ante problemas de especial gravedad que sufren las sociedades en su conjunto, achacando su causa a intereses ocultos de deter-

minados empresarios, políticos u otros personajes de relevancia (a todos nos suena las acusaciones de conspiración hacia Bill Gates).

Otro de los peligros radica en que muchos de los usuarios de las redes sociales persiguen imitar a los *influencers*, cueste lo que cueste. Se dedican entonces a difundir noticias llamativas o a proponer actitudes peculiares sin la preparación o el respaldo de sus imitados. El riesgo de utilizar una información, o de usar incorrectamente unos contenidos, puede volverse en su contra y obtener un resultado muy contrario a su fin inicial. El deseo de ser famoso en YouTube o en Instagram, de triunfar mediante una postura similar a ciertos líderes virtuales, no es otra cosa que la envidia generada por la aparente actitud vital de éstos. Incluso hay quienes para alcanzar sus objetivos hacen uso de la compra de seguidores usando herramientas automatizadas. Sin entrar a analizar exhaustivamente esta práctica, sí hay que indicar que, en Instagram es común que algunas campañas publicitarias sean estafas, que algunos followers o seguidores sean falsos pero capaces de reclamar la atención de otros verdaderos, o que tal automatización que pretende aumentar el número de seguidores intente obtener los datos personales de dirección de correo, contraseña o datos bancarios.

Por otro lado, algo ya sumamente conocido son los casos de pederastia en la red, originada por estas fórmulas perversas de comunicación virtual donde ciertos adultos se hacen pasar por "amigos" de los jóvenes internautas, que no poseen madurez suficiente para diferenciar. Uno de los peligros más lacerantes que llegan a esconder ciertos perfiles es la atracción que ejercen en materia de contenidos sexuales, y por descontado, las redes sociales son soporte para que individuos o grupos de desalmados intenten seducir a muchos menores inocentes para que faciliten sus fotos o sus datos personales. Pero quizá donde hay que hacer hincapié del peligro es en la sobreexposición del menor en las redes sociales; el compartir datos personales no deja de resultar algo común y frecuente en Instagram, y es ahí donde el delincuente se aprovecha de la pérdida de privacidad, de los datos suministrados. Y en el mismo sentido de indefensión virtual propenso a intromisión malévola, resulta palmario el caso de Ryan ToysReview que ha investigado la periodista Ana Vidal (2021); se trata de un niño *youtuber* de

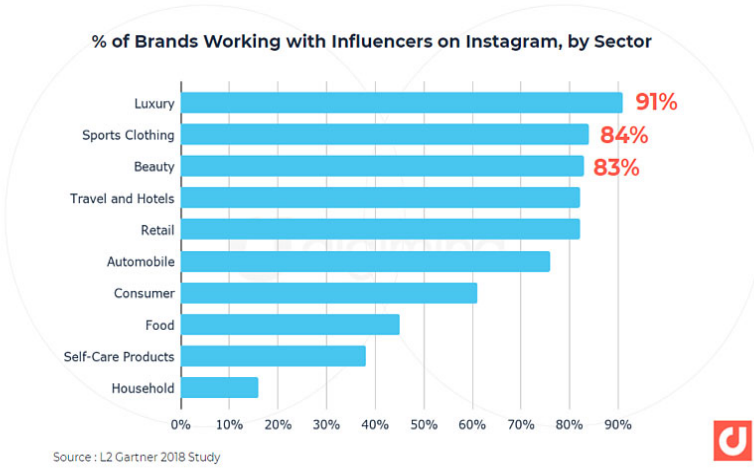
nueve años, el mejor pagado de 2018 y años siguientes, que tiene 28 millones de seguidores en su canal de promoción de juguetes, al que sus padres han tenido que desactivar con el fin de evitar críticas, polémicas y otras prácticas tóxicas.

Y qué decir del *cyberbulling*, otro tema que no es nuevo pero que conviene recordar como otro de los factores de riesgo en el uso de las redes sociales, sobre todo para los más pequeños. Y es que, las relaciones escolares van más allá de la vivencia compartida física en los centros, puesto que siguen en formato virtual en casa; y se llegan a producir acosos online de varios compañeros a sus víctimas cuando éstas no quieren adaptarse a los gustos de aquellos.

Como efecto de banalidad evidente suministrada por *youtubers* e *instagramers* está la publicidad engañosa **y** omnipresente de ciertos productos, lanzada por unos entes especializados en aras de la búsqueda del consumo masivo por el internauta. Díaz (2008) alude al riesgo de los criterios economicistas en la saturación de información ofrecida por las redes sociales, en detrimento de la calidad técnica y significativa. La mera productividad cuantitativa sería la finalidad de ciertas redes que dependen de entes lucrativos, que intentan persuadir al internauta para que se implique en una operación comercial de compraventa, sea del tipo que sea. Mediante la adaptación de la publicidad móvil al dispositivo, se crea una confianza en el usuario fomentada por un *influencer* que incita o aconseja consumir tal o cual producto. "Todo vale en la lucha por la atención y en la caza del usuario cautivo. Las redes sociales, que captan y conectan a millones de personas, y con ellas una parte importante del pastel publicitario, se recolocan y buscan nuevas fórmulas para mantener su papel crucial en la Red" (Jiménez, 2018, p. 1). Efectivamente, la promoción publicitaria de tales líderes se encamina a seducir a los usuarios proclives a la compra de unos productos específicos, en teoría idóneos y maravillosos. No importa la calidad o la verdadera eficacia de dichos artículos, lo importante es divulgar sus bondades, aunque no sean ciertas (y todo pese a que en la Red también se encuentra un número ingente de productos de gran beneficio o utilidad). La figura 1 es muy ilustrativa respecto al poder de influencia que ejercen los *influencers* para el consumo en la

industria del lujo, de ropa deportiva y de belleza. Observamos que las tres ocupan los primeros puestos, mediante hábiles estrategias de marketing y comunicación, llegando al 91% en el caso del lujo.

Figura 1. Poder de influencia en el consumo en la industria del lujo



Fuente: https://bit.ly/3rqMeJa

Pero lo más peligroso es la publicidad de marcas de todo tipo de productos que, masivamente se ofrecen y están disponibles para los menores. Sus dispositivos móviles llegan a saturarse, sin que los chicos distingan en ocasiones la verdadera intención de los mensajes, y donde se entremezclan los contenidos de entretenimiento y los de publicidad.

Junto a la superficialidad del anuncio, existe también el peligro de aquellas aplicaciones que no han pasado ningún tipo de filtro, aunque la app sea idónea para el menor, y así, no se diferencia la intención comercial de determinados juegos disponibles para la diversidad de plataformas. Desde edades muy tempranas el aprecio por ciertas marcas se va convirtiendo en una querencia en la imitación, la confianza en la publicidad es total, y, además, "el público infantil puede ser vulnerable a los reclamos y técnicas de publicidad durante algún tiempo, incluso después de haber advertido la intención persuasiva de un anuncio" (Feijoó y Garcia, 2019: 206).

También es bien sabido que, un gran número de personas utiliza sus dispositivos mucho más para una finalidad lúdica que para comunicarse, sobre todo por la enorme carga visual de las actividades de entretenimiento que aportan las redes sociales y sus líderes. Las largas conexiones a canales como YouTube, bien en juegos online o en otro tipo de eventos, llegan a convertir a los contenidos en una banalidad por repetición, o en una anarquía de mensajes por su profusión, donde no existe una mínima jerarquización informativa. En cuanto a la inconsistencia de Instagram, el caso estudiado por Rosa Jiménez (2018) sobre el fenómeno de *Stories* es muy llamativo de la fugacidad de una exposición de pequeños videos y fotografías, que el usuario puede colgar para luego desaparecer a las 24 horas. Con independencia de la eficacia de esta red social en sectores de promoción social, laboral o empresarial, este fenómeno debe hacernos recapacitar sobre cierta pérdida de pudor personal por la excesiva exposición para el entretenimiento. Se trata de una opinión personal que lanzo honestamente, si bien seguro que hay quienes opinan lo contrario: también Instagram contiene muchas cosas positivas. No obstante, es conocida la pugna entre redes sociales, Facebook, Instagram y otras para que los internautas no salgan de sus respectivos territorios, para que pasen el mayor tiempo posible en sus páginas y poder inundarlas de publicidad. En este sentido, el mundo de los algoritmos avanza a pasos agigantados desde hace varios años, siempre con el objetivo de enfocar al usuario hacia ciertas direcciones según sus preferencias antes examinadas, o bien, para darles mayor visibilidad a través de su vida personal y sus opiniones. Así, es obvio que Facebook prefiere dar más peso a comentarios e imágenes sobre las personas que recoger noticias de manera tradicional.

Además, hoy en día, la posmodernidad cultural y sociológica que caracteriza a nuestras sociedades de individuos centrados en sí mismos, da aliento a

> un "neonarcisismo" que resulta post-ético, en relación a las éticas normativas que caracterizaron la modernidad. Este abandono de los grandes criterios que se pretendían universalistas y propios de una razón que los fundaba, conlleva una moral más cercana a la privacidad y al uso de los placeres, lo cual, según ha descrito Lipovestski (1994),

> configuraría sujetos que pueden derivan hacia el sin-sentido, y que se encontrarían en mayor relación de conformidad consigo mismos que los de generaciones anteriores (Follari, 2006: 38)

En definitiva, es bien patente los ejemplos de individualismo exacerbado que las redes sociales son capaces de fomentar, a través de sus usuarios. Se llega así en ocasiones a mostrar un perfil de máximo ensimismamiento, donde la banalidad reside en ese narcisismo que defiende cuestiones nimias, intrascendentes o superficiales sobre uno mismo, dejando de lado aquellos temas sobre el bien común o de pensamiento crítico que décadas antes se plasmaba en otros medios.

4.3. Reflexiones urgentes para el bueno uso de las redes sociales en el progreso de nuestras sociedades.

A continuación, se proponen varias ideas que podrían aplicarse en foros adecuados, tanto en la esfera privada como en la pública, para intentar paliar algunos de los temas entrevistos. Quizá algunas reflexiones son harto sabidas, pero conviene recordarlas o sintetizarlas, y otras intentan aportar un granito de arena desde una finalidad pedagógica.

- La alfabetización digital en todas las edades. No cabe duda de que las redes sociales mejoran la utilización de los medios digitales de comunicación; las ventajas son muchas, pues contribuyen a "organizar y transformar la cantidad ingente de información disponible y dispersa en la red en conocimiento" (Caldera y León-Moreno, 2012: 185). Ahora bien, nuestra juventud, pero también una parte considerable del mundo adulto, hace uso continuo de YouTube y de Instagram para informarse, por eso hay que preguntarse si estamos preparados para discernir los contenidos suministrados mediante un aprendizaje de alfabetización tecnológica. Porque,

> pese a quien le pese, las plataformas de internet han estado cambiando la motivación de los jóvenes y los adultos en la industria del entretenimiento. No se puede negar la realidad ni frenar el curso de la tecnología. Los padres podrán prohibir, pero no ocultar. La mejor estrategia será, como siempre, educar. (Vidal, 2021).

Como recurso de prevención, dicha educación debería encaminarse a alertar sobre cuestiones de especial sensibilidad: violencia, racismo, sexismo, xenofobia, clasismo, etc. Debemos recapacitar sobre el gran poder que tienen los intereses ocultos (individuales, políticos, empresariales, etc.) para llegar a los usuarios e intentar inducirlos a esas prácticas nocivas. Y debemos detenernos a pensar sobre la enorme capacidad de influencia de las redes sociales sobre quienes mantienen un perfil determinado, susceptibles de intentar persuadir. Por ello, pongamos en evidencia lo que suponen YouTube e Instagram en la actualidad, y un recurso eficaz sería formar tanto a jóvenes como adultos en cursos en escuelas de padres, instituciones públicas y culturales, las mismas aulas de los adolescentes, etc.

- Otra reflexión acerca de los objetivos de los medios de comunicación digitales se hace fundamental. Averiguar las causas que les mueven a exponer sus teorías en un sentido u otro es muy importante, de cara a contrastar el criterio de determinado periodista o comunicador con la verdad más ajustada. Aquí se debería meditar sobre la cercanía de dichos soportes virtuales a una ideología política, social, religiosa o de otra índole, sin que por ello suponga siempre un sesgo malintencionado, pero sí contemporizador. Y tengamos en cuenta que, la manipulación en la transmisión de información siempre ha existido, si bien, lo realmente preocupante es la transmisión torticera, similar a los lobbies mediáticos, que *youtubers* e *intagramers* pueden llegar a editar por su supuesta naturalidad de imágenes y significados. Por ello, habría que preguntarse hasta qué punto tendría que alcanzar la libertad de expresión en las redes sociales, sin que se produzca una contaminación en la información suministrada por cualquier usuario.

- En cuanto a la publicidad, otra consideración de gran calado debe enfocarse a analizar los elementos de peligro y banalidad que contiene la promoción de diversos productos. Está claro que no hacen otra cosa que incitar a un consumo irresponsable de determinadas sustancias, que en muchas ocasiones son perjudiciales para la salud, como las dietas milagrosas y ciertos componentes químicos para adelgazar en pocos días; o como la adquisición de marcas deportivas, de similar calidad que otras más baratas; o los consejos para comprar un coche

estupendo a un precio muy inferior al real, y otras prácticas nada recomendables que perjudican el medio ambiente.

- Por su parte, habría que pararse a pensar en el alcance que la llamada coyuntura posmoderna tiene sobre la sociedad global, y que las redes sociales magnifican, incluso protagonizan. No olvidemos que la tecnología es causa y consecuencia a la vez de nuestro discurrir, y así mismo, es producto de una nueva Humanidad que camina por vías impredecibles, tantas como internautas existen. "Frente al sentido unitario y unifónico de la modernidad, la postmodernidad plantea una multiplicidad de perspectivas, la fragmentación del pensamiento, una amplia gama de enfoque y voces" (Ruiz, 2010: 177). Por ello, habría que plantearse, ¿hasta qué punto vivimos en el mejor mundo desde el punto de vista comunicativo, si a menudo tales voces son fruto de tal individualización que impide un honesto intercambio de información?

- Otra cuestión a tener en cuenta es la orientación hacia la práctica de valores cívicos en favor de un progreso social idóneo. A pesar de las cuestiones anteriores, el mundo de YouTube y de Instagram también se presta a divulgar contenidos que abogan por la buena marcha de las sociedades. Una reflexión categórica debe enfocarse a cómo salvaguardar aquellas iniciativas de altruismo, solidaridad, preocupación ecológica, investigación científica o cultural u otras similares. Porque las redes sociales pueden ofrecer contenidos muy beneficiosos para el desarrollo de las comunidades, desde el ámbito local al planetario, y debemos pensar en fórmulas de consolidación, para fomentarlos a través de la expansión de los canales digitales en aras del bien común. En ese sentido, Cristina Baranda (2014) apunta una serie de nociones éticas que los medios de comunicación, y por extensión las redes sociales, deben cultivar para su credibilidad y respeto: sentido de compromiso en la excelencia del servicio, habilidad para crear ambientes de confianza, trabajar bien en equipo, perseguir objetivos honrosos, o forjar alianzas que se retroalimenten en beneficio de toda la comunidad.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Se ha demostrado ampliamente que ciertas redes sociales como YouTube e Instagram poseen un poder de influencia muy potente en todos los segmentos sociales de edad. Pero existe una gran paradoja en el mundo comunicativo virtual, ya que la proliferación de la descomunal información que se mueve en internet, no implica que se obtenga una información veraz y de rigor en la que confiar para enterarnos de una noticia concreta. Muy al contrario, la acción de miles de *influencers* se encamina a proporcionar contenidos sin evaluar su calidad, incluso a menudo con la intención de enfocarse a objetivos espurios respaldados por personas o colectivas ávidos de un interés al precio que cueste.

En ese "fin que justifica los medios", se propagan bulos, noticias falsas, confusión o demagogia, desde una burda manipulación muy alejada de una mínima deontología prioritaria. Pese a los buenos servicios prestados por YouTube e Instagram en determinados campos pedagógicos, científicos o culturales, la peligrosidad en forma de malas praxis comunicativa es un hecho. Cuestiones como la pederastia en la red, *ciberbulling*, incitación al consumo masivo e irresponsable, liderazgo pernicioso y no preventivo, introspección egoísta, etc. son corrientes en la red, en buena parte propaladas por las dos anteriores tan relevantes.

Además, existen otros aspectos de una banalidad obvia en la red que no resultan nada útiles al usuario, como, por ejemplo, el hecho de que la inmensa mayoría de los adolescentes no usa el teléfono móvil para entablar conversaciones, sino como mero pasatiempo en juegos online o para chatear contenidos sin fuste, lo que también ocurre a muchos adultos. Y en cuanto a la comunicación virtual en el ordenador, está claro que las redes sociales, en especial Facebook, son idóneas para la vulgarización de los mensajes, cuando no para lanzar improperios, amenazas o insultos desde la emoción sin control, muy en contraste con un diálogo sosegado, sereno y razonado.

Por consiguiente, surge la urgencia de establecer unas reflexiones sobre el alcance real de las redes sociales, en torno a la peligrosidad

que puede conllevar su uso indiscriminado. Igualmente es importante señalar la necesidad de un aprendizaje colectivo sobre el sentido de tales redes, destinadas tanto a educadores como a los chavales, patrocinadas sobre todo por unas instituciones públicas desinteresadas. Una didáctica de carácter integral redundaría en una mejor utilización de YouTube e Instagram. Por último, convengamos en que las redes sociales han venido para quedarse, y sólo desde una acción de prevención y de óptima utilización nuestras sociedades progresarán de manera idónea.

6. REFERENCIAS

Baranda, C. (2014). La ética es la llave del futuro de la Comunicación. *Revista Documentación de las Ciencias de la Información, 37,* 255-265. https://doi.org/10.5209/rev_DCIN.2014.v37.46826

Caldera, J. y León-Moreno, J.A. (2012) Las Redes Sociales: herramienta de alfabetización mediática de la prensa digital. *Revista Documentación de las Ciencias de la Información*, *35,* 181-191. https://doi.org/10.5209/rev_DCIN.2012.v35.40451

Castell, M. (2003). Internet y la Sociedad Red. In R. Aparici (Ed.), *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. (pp. 319-339). UNED.

Feijoó, B. y García, A. (2019). Actitud del menor ante la publicidad que recibe a través de los dispositivos móviles. *AdComunica. 18*, 199-218. https://doi.org/10.6035/2174-0992.2019.18.10

Follari, R. (2006). Revisando el concepto de posmodernidad. *Revista Quórum Académico*, *3*(1), 37-50. https://bit.ly/3eJSeHW

Iglesias, P. (2012). El lenguaje de las Redes Sociales. In M-V. De-Haro y M.M. Grandio, *Historias en Red. Impacto de las Redes Sociales en los procesos de comunicación* (pp.165-186). Editum-Universidad de Murcia.

Jiménez, R. (2018, 18 de febrero) La pelea por atrapar al usuario. *Ideas. El País*. https://bit.ly/3i0Dq9U

Niño, J. I., Barquero, M. y García, E. (2017) Opinión pública e infoxicación en las redes: los fundamentos de la post-verdad. *Vivat Academia*, *139,* 83-84. https://doi.org/10.15178/va.2017.139.83-94

Parrat, S. (2010). Consumo de medios de comunicación y actitudes hacia la prensa por parte de los universitarios. *Zer, Revista de Estudios de Comunicación*, *15*(28), 133-149. https://bit.ly/2TtOJxI

Ruiz, C. (2010). La educación en la sociedad posmoderna: desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, *21*(1), 173-188. https://bit.ly/3kMGU1p

Vidal, A. (2021, 14 de abril). Las nuevas máquinas de hacer dinero. *El País Semanal*.

EL MOVIMIENTO *YOUTUBER* EN NUESTRA HISTORIA SOCIAL: UN FACTOR DECISIVO DE AUTOESTIMA ADOLESCENTE. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

JOSE HERNANDEZ RUBIO
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Sabemos que el mundo de la adolescencia mantiene hoy en día una vinculación permanente, casi cotidiana, con la comunicación virtual que brinda internet. Es una práctica tan generalizada que, resulta incuestionable que buena parte de la juventud hace un uso normalizado de las redes sociales, y, por ende, de los contenidos que proporcionan muchos *youtubers* e *instagramers*. Se trata de un fenómeno sobre el que la mayoría de psicólogos y educadores sostiene que influye, de manera decisiva y constante, en el comportamiento del adolescente. Inevitablemente, dicha tipología comunicativa viene a complementar en mayor o menor medida la propia personalidad de los jóvenes; y sabemos que, se encuentran en unas edades muy influenciables y muy receptivas a cualquier mensaje de toda índole de su entorno inmediato. Pues bien, un paso más allá de la mera influencia que tales líderes virtuales de YouTube e Instagram ejercen, es la capacidad de insuflar en el adolescente una autoestima en apariencia infranqueable, que progresivamente va creciendo. Además, el joven tiene la potestad de seleccionar aquellas plataformas que convenga a sus preferencias, y el abigarrado ámbito digital ofrece una diversidad de materias donde identificarse con tales gustos sociales, culturales, musicales o de simples actitudes ante la vida que les rodea. Y será, pues, con esa fiel identificación, donde se puede ir consolidando una personalidad y un estado de ánimo que aporta seguridad y recursos para enfrentarse a las circunstancias del exterior.

No obstante, muchos de los contenidos que virtualmente ofrecen *youtubers* e *instagramers* también albergan determinados aspectos que distan mucho de una amable o bienintencionada influencia. Es frecuente la distorsión que se produce en la comunicación originada por ciertos líderes que promueven actitudes nada gratificantes ni instructivas, incluso perniciosas a veces, para la formación de los jóvenes que les siguen. De ahí que resulte muy necesario promover, y profundizar donde ya existe, una apropiada pedagogía que alerte y aconseje sobre el correcto uso que se hace de las redes sociales; va en ello la formación de la identidad de cada uno de los miembros que componen la juventud de nuestras sociedades. Porque dependiendo de dicha pedagogía, así será en buena parte el presente y el futuro social de nuestra contemporaneidad.

2. OBJETIVOS

Este trabajo pretende abordar varias cuestiones de calado en las relaciones que se establecen entre el usuario adolescente y el liderazgo de ciertos *youtubers*, en la comunicación virtual de la "red de redes". Más allá de la determinante influencia, de todos sabida, que ciertos internautas muy seguidos ejercen sobre numerosos jóvenes, existe un componente de generación de autoestima que va construyendo su personalidad. Las actitudes y las opiniones de dichos líderes son, con mucha frecuencia, de una importancia tan vital que llegan a forjar posturas similares en sus receptores. Pero también son capaces de aportar una carga trascendental de aceptación en la autorrealización del adolescente. Por tanto, ese será uno de los objetivos prioritarios de este artículo: demostrar la valoración positiva que los jóvenes van adquiriendo por sí mismos gracias a mensajes altruistas, o simplemente positivos. Porque, en definitiva, la cuestión principal es su búsqueda de integración social en el entorno que les rodea, y una de las herramientas protagonistas para conseguirlo son las redes virtuales de comunicación.

Sin embargo, también son conocidas las consecuencias perniciosas que se derivan de un uso inadecuado de dichas redes. Es frecuente el

riesgo que corre el adolescente al visitar determinados sitios nada deseables (la mayoría de las ocasiones de modo inconsciente dado su desconocimiento). Lejos de contribuir a unos principios en beneficio de su integridad como persona, la recomendación encubierta o no de algunos *youtubers* de actuar en cierto sentido, puede obtener efectos nefastos para la mentalidad del joven. Por tanto, otro objetivo es aportar algunas premisas que ayudarían a diferenciar aquellos consejos sobre conductas humanas loables, de aquellos otros que, perversamente podrían socavar la trayectoria del crecimiento personal. Para ello, siempre hay que recordar e insistir en la necesidad de la alfabetización tecnológica, por parte del mundo adulto hacia las etapas de la infancia y la adolescencia, especialmente. Qué duda cabe el fenómeno comunicativo de los *youtubers* es una gran alternativa de ocio, además de una atractiva fuente de conocimiento, pero la falta de autocontrol y rigor en los contenidos que se facilitan no siempre son los adecuados. Por ello, resulta obvio que profesores y progenitores, en las aulas y en los hogares, han de estar siempre alerta sobre los contenidos que los jóvenes reciben.

Al respecto de lo anterior, otro objetivo de este capítulo se basará en subrayar la necesaria comprensión que debe existir en los tutores hacia los gustos de sus adolescentes. Se trata de una cuestión de gran trascendencia, por cuanto el contexto sociológico de la juventud de hoy en día obedece a unos parámetros distintos de los adultos y su tiempo pasado. Sólo desde esta perspectiva se podrá aprehender un acercamiento inteligente donde analizar, en su justa medida, la relación de nuestros jóvenes con el mundo de internet. “La única forma de tender puentes para llegar a comunicarnos con los adolescentes es comprender sus gustos, hábitos y necesidades desde la profunda empatía” (Carmona, 2021, p. 14).

3. METODOLOGÍA

Como recurso fundamental para averiguar la potencial influencia que ejerce el *youtuber* en el adolescente, existe una gran cantidad de publicaciones en libros, artículos y webs especializadas de gran solven-

cia. Su abundancia se explica porque se trata de un fenómeno sociológico al que conviene prestar una atención detenida, ya que supone, se quiera o no, un factor más de educación para unos jóvenes pertenecientes a los llamados "nativos digitales", o sea, a una generación que ya ha nacido inmersa en las nuevas tecnologías de comunicación virtual. Con todo, para la finalidad de este trabajo se ha perseguido seleccionar aquellas publicaciones que se enfocan con mayor rigor al asunto a tratar: esto es, las que explicarían tanto el factor de autoestima que va calando en la identidad del adolescente, y, por el contrario, aquellas que advierten de los efectos nocivos o inapropiados que perjudican un deseado equilibro psicológico.

Por otro lado, se pretende exponer los rasgos más sobresalientes que caracterizan a lo ofrecido por tales *influencers*. Lejos de un análisis exhaustivo sobre la gran diversidad temática que facilitan, que llevaría un estudio amplio e inacabable, se examinará los aspectos más generalizados y homogéneos de dicha información, muy comunes a la mayor parte de la comunidad YouTube en el contexto juvenil.

Esto no quita que se aporten algunos cuadros significativos, como el de la figura 1, de fuentes fidedignas que "oficializan" la actualidad en la virtualidad de las relaciones entre los *youtubers* y los adolescentes. O el cuadro de la figura 2, que atestigua los gustos del adolescente, entre los que destaca el interés mostrado por algunas cuestiones, síntoma de su voluntad de autoafirmación. Con estos datos se pueden forjar ciertas reflexiones en el apartado de la "discusión", que derivarán a unas "conclusiones" que buscan una solvencia interpretativa.

4. DISCUSIÓN

Una vez esbozadas las nociones de los epígrafes anteriores, el sentido de este trabajo hay que buscarlo en el análisis de los condicionantes más decisivos que influyen en la formación del adolescente, en su contacto virtual con el mundo de los *youtubers*. En principio, conviene exponer la situación actual de dicha relación, que nos puede dar idea del alcance tan extenso y determinante. También habrá que analizar aquellos factores que favorecen el fomento de unos valores ópti-

mos en el usuario joven, así como a desentrañar aquellos que adversamente le pueden perjudicar de diversas formas. Todo lo cual permitiría ofrecer unas sugerencias pedagógicas que, contribuyeran a acrecentar el crecimiento responsable de una juventud a menudo con falta de referentes honrosos.

4.1. Estado de la situación en la influencia de los *youtubers* en el adolescente

Ya podemos aceptar sin dudar que, el mundo virtual donde la juventud desarrolla sus preferencias viene muy determinado por la acción comunicativa de los *youtubers*, los *instagramers* y otros forjadores de opinión en otras redes sociales. Pero también está claro que este fenómeno ofrece "un modelo espontáneo, casi improvisado, con contenidos que divierten y/o informan" (Carmona, 2021, p. 14) y lo que más les gusta a los jóvenes "es el estilo de vida ostentoso, descomplicado, autónomo e independiente de aquellos, y la personalidad extrovertida, carismática, graciosa y cálida que proyectan" (Carmona, 2021, p. 14). Con estas premisas, la figura del *influencer* queda servida, y en este sentido despliega una capacidad de seducción inexorable hacia unos seres en pleno proceso de crecimiento intelectual. El conocimiento de temas específicos les otorga cierta autoridad, infundiendo un respeto que favorece unas opiniones que crean liderazgo. Influyen de esta manera en el estado de opinión de la comunidad a la que se dirigen.

> El *youtuber* actúa como líder de opinión intentando que se sientan identificados con su discurso, buscando así también captar más suscriptores. Es habitual que los vídeos finalicen con la petición expresa de «suscríbete a mi canal». Además, una de las acciones frecuentes es la de añadir consejos en los vídeos sobre cada uno de los temas. (Pérez et al., 2018, p. 67).

Y habría que subrayar que la generosa receptividad del adolescente se ofrece de forma colectiva la mayoría de las veces, puesto que es bien sabido la importancia de la pertenencia al grupo, a una opinión general que quizá está equivocada (más adelante se estudiará esta cuestión con más detenimiento). Es más, de sobra conocido es que el compor-

tamiento del adolescente es diferente cuando está en casa que cuando interactúa con sus amigos.

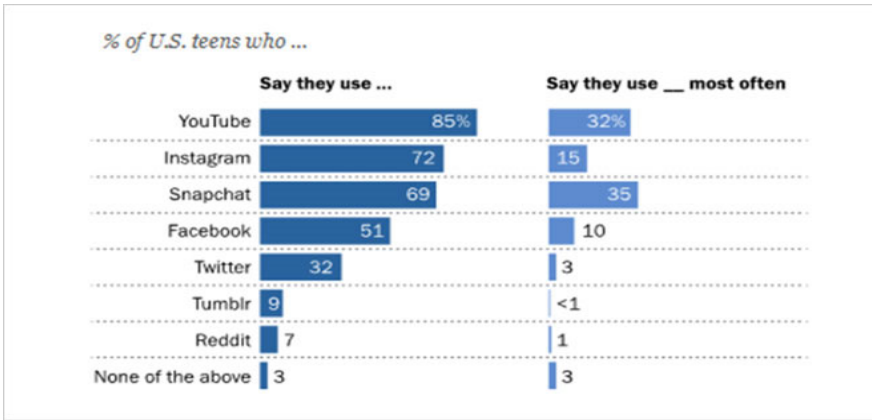
Por lo general, el contexto de YouTube se identifica con un canal de comunicación donde predomina un lenguaje sencillo, conciso y directo, eminentemente cercano. Y en algunos casos, el joven puede interactuar directamente con el líder de YouTube, lo que supone un grado más de implicación social y afectiva. "Las redes sociales (y YouTube) constituyen la mejor plataforma para impulsar la interactividad entre el público. Son un ejemplo en sí mismo al erigirse como las más populares y de mayor éxito para la función dialógica que, además permite realizarse de forma síncrona" (Iglesias, 2012, p. 169). Tengamos en cuenta que los llamados "nativos digitales", aquella generación nacida en las dos últimas décadas en un contexto enormemente tecnificado y comunicado, "han crecido rodeados de pantallas, con capacidad innata de realización y comprensión de simultaneidad de procesos…muy distintos a la generación de sus abuelos, pero incluso a la de sus padres" (Caldera y León-Moreno, 2012, p. 182). Se desarrollan de este modo unos procesos mentales radicalmente nuevos que, poseen unas habilidades socializadoras que sobrepasan al contexto tradicional de la televisión, para orientarse por el de la computadora, el móvil, el videojuego o la red social. Al respecto, una de las consecuencias más importantes del fenómeno de Internet ha sido la sociedad digital: no sólo favorece el intercambio con otros usuarios a través de correo electrónico o de redes, sino que también ofrece masivamente el contacto activo de la juventud con personas, muchas veces idolatradas, que de manera virtual crean opiniones muy seguidas. Mediante el relato que el *influencer* hace de su propia vida, se capta emocionalmente a unos seguidores que quedan prendados de sus hazañas, situaciones inverosímiles, anécdotas que lo definen y otros factores con los que identificarse, gracias a la cercanía aludida. Su influencia se mide mediante el número de suscriptores y de visualizaciones de los vídeos en su canal, normalmente un número muy abultado que es una de las claves de su éxito. (Berzosa, 2017). Sin fronteras geográficas ni temporales, la comunicación de determinadas variantes de YouTube llega a condicionar la percepción de la realidad. En definitiva, a la vez que

transmiten información, la generan y la construyen en un sentido u otro, con la mirada puesta en el ámbito adolescente cuando resulta oportuno (Rueda et al., 2015).

Por otro lado, el éxito de la comunicación alternativa que brinda la plataforma YouTube es arrollador, atendiendo a algunos datos. Por ejemplo, en España, según varios estudios mediáticos del Instituto Nacional de Estadística, a día de hoy YouTube es utilizada por la mayoría de los adolescentes españoles entre 13 y 17 años, en concreto un 70%, que la prefieren para informarse de determinadas actividades de estudio, y, sobre todo, de ocio y entretenimiento. Respecto al empleo de vídeos, se estima que más del 50% de los jóvenes europeos hace uso preferentemente de dicha plataforma mediante dos métodos de visualización: el "estándar youtuber" para compartir vídeos con amigos y familiares, y el "special youtuber" para intercambiar comunicación con la sociedad digital, recibiendo comentarios y aportando los propios puntos de vista; se trata de un medio con suscriptores. Ambos permiten expresar la propia creatividad artística según las inquietudes del usuario joven, en conexión permanente con el resto.

Otro ejemplo elocuente del estado de uso de las redes sociales lo aporta el caso de Estados Unidos. Como país puntero en las prácticas internautas, su situación resulta perfectamente extrapolable al resto de países avanzados, de forma que, como observamos en el gráfico siguiente, en 2019 hasta un 85% de adolescentes prefirió la plataforma YouTube para recibir o establecer información de diversa índole.

FIGURA 1. Las redes sociales que más frecuentemente utilizan los adolescentes.



Fuente: Pew Research Center

Pew Research Center (Figura 1) ha presentado las conclusiones del estudio 'Teens, Social Media & Technology 2019', donde ha entrevistado a estadounidenses de entre 13-17 años, de los cuales el 45% afirma que están casi constantemente online.

4.2. Factores positivos de autoestima en el adolescente

El joven puede escoger entre los mensajes difundidos por aquellas personas que le suscitan mayor interés, desde cualquier perspectiva cultural, intelectual, de ocio, etc., o bien, por la manera más atractiva en que son transmitidos. Son precisamente los jóvenes quienes tienen la capacidad de decidir a quién siguen y a quién no, o los temas y las actividades que prefieren; es una libertad de elección que tiene mucho que ver con la construcción de la autoestima, en un periodo de sus vidas en la que esta se convierte en el eje crucial sobre el que pivota la estructura de personalidad. Se produce, entonces, una profunda satisfacción en el adolescente que se deriva de una suerte de percepción de control, mientras va explorándose paralelamente, haciéndose preguntas sobre quién es y en quién quiere convertirse.

> La identidad constituye una concepción coherente de uno mismo, que incluye las metas, los valores y las creencias con las que la persona adquiere un compromiso sólido. Para la construcción de la identidad los jóvenes deben dar respuesta a las siguientes cuestiones: la elección

> de su ocupación, los valores con los cuales se comprometen (religiosos, políticos, étnicos, etc.) y la formación de una identidad de género y sexual satisfactoria, que son los diferentes escenarios propuestos (Pérez et al., 2018, p. 61).

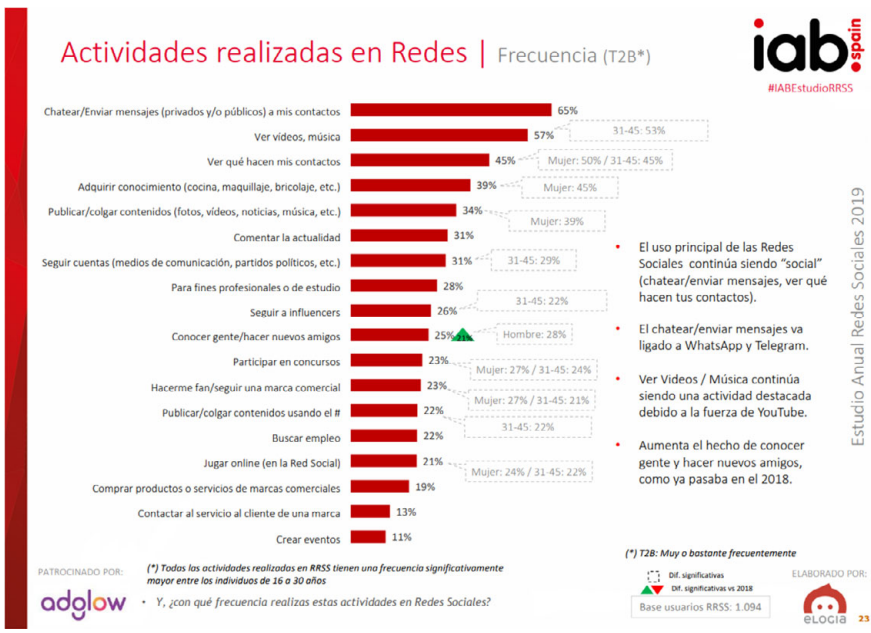
Es evidente que la comunicación virtual entre adolescentes, y entre éstos y a quienes siguen, favorece el desarrollo de unas relaciones afectivas honestas. Sin duda, la participación de los jóvenes enriquece su bienestar social a través de la narración de sus experiencias, muy al contrario que los adultos, que expresan sus inquietudes por otras vías mediáticas. Los rasgos identitarios colgados en YouTube tienen la ventaja de redefinir al joven, lo integran en un colectivo de intereses similares, de amigos on-line que le aportan una suerte de seguridad para avanzar en la vida.

Lo anterior tiene mucho que ver con lo que opinan muchos estudiosos de la comunicación virtual en general. Según ellos, y así está demostrado, gracias a Internet se puede establecer una serie de contactos que más tarde permiten un conocimiento de la realidad de ciertas cuestiones y problemas; se puede consolidar así unos valores entre internautas sobre contenidos de especial sensibilidad actual, como las movilizaciones en torno a temas sociales, ecológicas, culturales, etc. Como apunta Castell (2003), Internet es utilizado por movimientos sociales como forma privilegiada y coordinada, enfocada a objetivos concretos, gracias a una flexibilidad comunicativa antes desconocida y debido a la crisis de organizaciones estructuradas según un modelo tradicional e insuficiente. Pues bien, trasladado a la actitud positiva del adolescente y su mundo de YouTube, "el uso de redes sociales puede maximizar la extensión de ciertos acontecimientos en el ámbito local, nacional y global, siendo capaz de lograr una nueva conciencia de civilización transnacional, desde un enfoque emocional homogéneo" (Nicolás., 2012, p. 325). Por tanto, el hecho de que la juventud se interese conjuntamente por unas temáticas que afectan de modo decisivo al desarrollo de nuestras sociedades, y que lo lleve a cabo por cualquier soporte que le facilita Internet, en este caso YouTube, redunda en el crecimiento de su propia valoración afectiva. Se genera una empatía gracias al apoyo emocional entre varias personas, y se estimula

así la propia individualidad del usuario joven, gracias además a su predisposición natural para construirse su identidad. En síntesis, la interconexión entre iguales adolescentes para defender causas justas, y movilizarse organizadamente en red, conlleva un grado de aceptación personal y colectiva de primer orden, que no ofrece ningún otro recurso de la categoría que fuere.

Indudablemente, entre los beneficios de tal colaboración, está el enriquecimiento de la forma de pensar de la juventud respecto a una mayor implicación por asuntos delicados que nos condicionan (medioambientales, igualdad de género, bienestar animal…). Así, no solo se extrae un mayor compromiso que gratifica moralmente al joven, sino que, además, se promueve una tolerancia hacia la forma de pensar y actuar de otros seres y colectivos respecto a sus costumbres y creencias, siempre que no sean nocivas. De esta forma, su madurez se va afianzando consciente o inconscientemente, lo que no deja de resultar una experiencia de autorreconocimiento positivo, para situarse en un ámbito concreto de óptimas relaciones humanas.

FIGURA 2. Actividades realizadas en Redes



En la Figura 2, en la estadística obtenida en perfiles de edad de entre 16 a 30 años (donde hoy en día muchos estudiosos incluyen la veintena de edad como adolescencia tardía), se observa cómo en el apartado de "adquirir conocimientos" el género femenino llega a un 45% del porcentaje por un 39% del hombre, lo cual supone un componente de implicación ante los retos de la vida que aumenta la autovaloración. Con independencia de que la predilección está en comunicarse con mensajes (65%) y ver vídeos (57%), algo muy común en las redes sociales, con el porcentaje indicado ya se reconoce un sesgo de querer aprender, de considerar dicha curiosidad como elemento para lograr una autofirmación. Además, el apartado "comentar la actualidad", un 31%, supone un factor destacado en la formación intelectual de chicos y chicas preocupados por temas candentes que nos condicionan, sin duda otro síntoma de valoración positiva y progresiva.

Por otro lado, hay que señalar que, en unas edades tan importantes para el crecimiento racional y emocional, la labor de los adultos juega un papel de gran recorrido en dicha formación. En el contexto de la psicología juvenil, se está cada vez más de acuerdo en que padres, profesores y otros tutores cercanos pueden ejercer una influencia trascendental en el mundo del adolescente y su relación con las redes sociales. Pese a que éste es proclive a guiarse según la conducta de sus similares (en el caso que nos ocupa, en el ámbito de YouTube), y pese a que, en apariencia la respuesta o la actitud del joven es autónoma o libre, el adulto no puede dejar de intervenir aun someramente en las decisiones de aquel, sobre todo por el propio beneficio para los más pequeños. Sin embargo, los psicólogos también están de acuerdo en que dicha intervención, o intento de aconsejar, puede resultar contraproducente para el adolescente toda vez que la incomprensión, la ridiculización o la intolerancia lo alejarán de un desarrollo afectivo apropiado. Porque solo desde el respeto hacia unas generaciones con nuevos gustos, solo desde unas correctas nociones preventivas y solo desde una participación en sus vidas de manera equilibrada, tolerando las afinidades propias de su edad, los jóvenes se verán ayudados a reafirmarse, a controlar sus iniciativas, a dar pasos de seguridad en el entorno que les ha tocado vivir, o a ser precavidos ante situaciones tóxi-

cas de consumo (alcohol y otras drogas). "La familia es un factor importante en el desarrollo y mantenimiento de la autoestima de los adolescentes por lo que su apoyo facilita la autoconfianza de los jóvenes en este proceso identitario…. Los iguales (amigos y pareja) también son un referente importante en los adolescentes y jóvenes y una fuente de apoyo social" (Demaray y Malecki, 2009, p. 14). Por consiguiente, el respaldo de los seres más queridos permite que la juventud adquiera una elección vocacional acerca de ciertos aspectos cruciales en el proyecto de su vida futura. Su autonomía viene dada por el esfuerzo en clarificar libremente ante los demás sus opciones. Y un tema de especial sensibilidad por el que los youtubers se manifiestan con frecuencia en la red es su orientación sexual. Quizá uno de los segmentos más visto a través del canal es aquel que ilustra la sinceridad del adolescente en su identidad, no sin las dificultades propias que ha experimentado en su entorno social inmediato. Aquí pueden encontrar el consejo de algunos líderes de la plataforma: con ellos el joven se siente identificado por haber vivido las mismas vicisitudes, e incluso recibe con agrado ideas sobre cómo convivir con otros asuntos de salud, de cambio hormonal, de relaciones sociales, etc., todo lo cual redunda en la consolidación de su autorrealización.

4.3. Factores adversos

En primer lugar, debemos constatar la saturación informativa sin límites que nos proporciona el mundo de Internet, como bien sabemos. "Nos ha tocado vivir en una sociedad en la que recibimos una avalancha continua de informaciones, comunicaciones y estímulos a los que en ninguna otra época se tenía la posibilidad de acceder, y la dificultad estriba en estructurar y ordenar tal cantidad de conocimientos" (Ruiz, 2010, p. 178). En esta tesitura, los medios de comunicación tecnológicos han sido los que más han contribuido a un nuevo paradigma sociológico, donde la confusión es corriente, y por ello, también la manipulación, la mentira o el ocultamiento. La paradoja de dicha sobreinformación estriba en que no esclarece una verdad comprensible y cercana a la objetividad de los hechos. Asistimos a la llamada postmodernidad cultural de la globalización, donde la multipli-

cidad de los puntos de vista se hace infinita, y donde la red de redes igualitaria sirve de soporte tecnológico para expresarlos. Sintetizando algunas ideas de Gilles Lipovetski (1990), la mera acumulación de perspectivas entronca con la provisionalidad de las mismas, en un tiempo sin referencias estables y sin verdades absolutas, lo cual deriva en una falta de identificación con ideales o compromisos loables.

Pero aún más profundo es el problema de la exaltación al culto de la propia autocomplacencia, muy practicado en el espacio YouTube: se trata de una vía para dar satisfacción a la propia existencia, en la creencia de que ahí se encuentra la verdadera felicidad. El objeto de atención al Yo crece de manera constante, así como el ansia de una apariencia perfecta ante el resto de nuestros iguales. Un individualismo y un narcisismo que se manifiestan abiertamente en las redes sociales pretenden dar respuesta a la moral concreta de cada uno, donde solo el tiempo presente tiene cabida.

> Cuando el futuro se presenta amenazador e incierto, queda la retirada sobre el presente, al que no cesamos de proteger, arreglar y reciclar en una juventud infinita. A la vez que pone el futuro entre paréntesis, el sistema procede a la devaluación del pasado. Con esa indiferencia al tiempo histórico emerge el narcisismo colectivo, síntoma social de la crítica generalizada de las sociedades burguesas, incapaces de afrontar el futuro… (Lipovetski, 1990, pp. 51 y 52).

Son factores que repercuten habitualmente en el mundo internauta de YouTube, y como resulta obvio, están muy alejados de unos parámetros apropiados de formación para todo adolescente. Como opinan Rueda et al. (2014), la sobreinformación que perciben los jóvenes nunca ha de considerarse válida o incuestionable, muy al contrario, habría que revisar los aspectos negativos que conlleva; hoy en día asistimos en las redes sociales a una infinidad de contenidos basura y a una macdonalización de los mismos, entendida como consumo desaforado y nefasto, que solo provocan un ruido que entorpece el conocimiento y la capacidad crítica del receptor. Por su parte la irresponsabilidad de quien emite, el líder youtuber, puede causar unos efectos más que perniciosos en su capacidad de influencia, ejemplos indeseables para imitar y que por desgracia calan en las mentalidades más

jóvenes e inmaduras, a veces incapaces de discernir la conveniencia de la información. Y es que, a diario, existe el peligro de acceder a determinada información suministrada por gente que difunde unos ideales que, poco o nada tienen que ver con los valores de integridad que se les encarga de defender al centro educativo. Así, es bien sabido que circulan en la red vídeos de índole sexual o de hechos obscenos, de actitudes egoístas (como los habituales youtubers evasores de impuestos), del gusto por sustancias tóxicas y hasta de corruptores de la infancia, en definitiva, unos contenidos de evidente perversión para la ingenuidad de infinidad de chicas y chicos.

Además, está harto demostrado que el uso abusivo de las redes sociales, y, por supuesto, las más proclives al uso por la juventud, "es una pérdida de contacto personal que supone una seria amenaza para la capacidad de los jóvenes para relacionarse con los demás, llevando a que las vinculaciones sean superficiales. Muchos psicólogos no dejan de alertar sobre el uso adictivo de Internet" (Nicolás, 2012: 325). Sin duda, el uso excesivo de navegar en la red afecta a la vida social y académica del adolescente, y son numerosos y evidentes los casos en que los tutores han tenido que solicitar ayuda médica.

A lo que habría que añadir que, con la abrumadora presencia de los medios tecnológicos, gran parte de la población del mundo avanzado no ha tomado conciencia del abismal cambio social que se ha provocado en todas las esferas de la vida. En la mayoría de las ocasiones, actuamos como simples receptores pasivos asumiendo como hechos irreversibles la "verdad" que nos muestra el universo mediático. No activamos suficientemente una reflexión urgente ante lo facilitado por las redes, sobre todo un mundo juvenil sujeto a la inmediatez y rapidez de su forma de comunicarse. Y el espacio que YouTube brinda ofrece para ello resulta inmejorable para exaltar la forma y la superficialidad de los mensajes, para acaparar un interés por el envoltorio. Y el tiempo vinculado a esta manera de comunicación en red es efímero, y sujeto al cambio constante, cuando se asienta en la frivolidad informativa.

Otro factor de enorme trascendencia es la forma en que los jóvenes se educan así mismos, respecto a los medios disponibles. Porque se trata

de una generación que, lejos de guiarse por los contenidos televisivos, a la que se le dedica poco tiempo, se deja llevar por el "aprendizaje" que les regala a diario Internet y las plataformas de Instagram y YouTube. El entretenimiento, el juego, la información, a menudo burda o irrelevante, ya no se realiza a través de la gran pantalla, antes bien, la herramienta formativa por excelencia es la "red de redes", que no siempre ofrece una temática suficientemente de calidad o de referencia valiosa.

5. SUGERENCIAS PEDAGÓGICAS

Aquilina Fueyo (2003, p. 458) ya proponía hace unos años la urgencia de una permanente alfabetización audiovisual para las diversas generaciones internautas, no solo para las más jóvenes:

> Entendemos la alfabetización audiovisual como proceso educativo por el que diferentes colectivos de personas, en distintos ámbitos, se dotan de herramientas básicas para manejar autónomamente y con conciencia crítica la información y la cultura… abarcando así tanto los lenguajes y los medios clásicos de difusión de la cultura (el lenguaje oral-escrito y el libro) como los nuevos lenguajes y medios tecnológicos, los ámbitos educativos escolares, sociales, etc.

A pesar de que la administración educativa española apuesta por la inclusión de la educación en medios en los diseños curriculares, las carencias actuales, sobre todo en el ámbito público, hacen que se vea ciertamente mermada tal iniciativa. La educación en la llamada "sociedad de la información" debe erigirse como un factor de transversalidad al igual que otros imprescindibles, como la educación en medio ambiente, en valores, en consumo, etc. Por tanto, centrándonos en el mundo de la infancia y de la adolescencia, tan proclives al uso de internet académica y socialmente, se suscita una tipología educativa que además de pasar por la cultura tradicional impresa, pasa también por la tecnológica. "Las políticas educativas chocan con el muro de la realidad recién levantada. El enorme tiempo dedicado a este consumo es, en muchos casos, mayor que el que se dedica a otro tipo de actividades educativas y/o preventivas" (Farias et al., 2016, p. 297). No cabe duda, por ello, de que los educadores hemos de tener muy pre-

sente que la vigilancia de la pedagogía tecnológica se erige como un factor crucial. Se hace necesario controlar el entretenimiento manipulador, violento, racista, sexista, o con sesgos de clase, entre otros, teniendo en cuenta el interés de ciertos grupos sociales o económicos productores de cultura infantil y juvenil, que soportan al mundo de YouTube para promocionar los contenidos, siempre en aras de un beneficio sin ambages ante bloqueos morales. Y de común acuerdo es la cuestión de que al estudiante joven hay que proporcionarle unas destrezas básicas para gobernarse por el contexto internauta de YouTube y de otras redes. Como también está aceptado que deben interpretar de modo crítico la información que consumen, sobre todo, porque su interconexión no es del todo libre y racional, sino que está condicionada y codificada por intereses ajenos. Algunas pautas de pedagogía eficaz, tanto de fomento de autoestima adolescente como de prevención de prácticas perjudiciales en la red, y, por ende, en YouTube, podrían encaminarse a:

- Una educación audiovisual capaz de detentar la manipulación de la información de supuesta naturalidad de imágenes y significados.
- Una alerta de cualquier sesgo ideológico u orientación política de la información (la prevención ante la falsedad de ciertas noticias)
- La potenciación de la enseñanza del lenguaje audiovisual para permitir una decodificación acertada del contenido.
- La deconstrucción de la noción mítica que posee el liderazgo youtuber, al comparar sus actitudes con la verdadera realidad, examinando la verosimilitud de su postura.
- El análisis de los elementos publicitarios adyacentes a la información, pues se trata de un componente intrínsecamente relacionado con lo suministrado.
- La atención a los problemas auténticos que un buen número de adolescentes muestran en la red, idénticos a los que experimenta sus espectadores, nunca edulcorados ni modificados.

– El respeto por las aficiones del adolescente en el mundo *youtuber*, entendiendo que la contemporaneidad demanda otras fórmulas de intercambio personal, pero nunca sin desdeñar el contacto o la relación directa con sus semejantes.

– Y todo se resume en, "Desarrollar habilidades para un uso creativo de las tecnologías audiovisuales, que ayude a los jóvenes a comprender su visión del mundo y de sí mismo" (Aguaded, 2003, p. 489).

En síntesis, la avalancha de contenidos que facilita Internet mediante las redes sociales (YouTube en especial) deberían pasar por el filtro mínimo de reflexión colectiva, allí donde procediera, hogar, centros educativos o amistades. No todo vale en la transmisión de información, pues "un conocimiento ofrecido en forma de objetividad y verdad revelada, o como catarata de información fragmentada que nos inunda por su diversidad, debe ser reinterpretado, reconstruido y organizado de manera crítica por parte del propio educando" (Ruíz, 2010, p. 185).

6. CONCLUSIONES

Que la capacidad de influencia abrumadora de YouTube en la adolescencia es una práctica incontestable no deja lugar a dudas. El nuevo lenguaje, la estética y las formas visuales son patrocinados por empresas de comunicación virtual, que fomenta la realización de vídeos para ensalzar las actitudes o gustos de ciertos *inflluencers*, también dadas a conocer por redes como Instagram o Twitter. Y, "Estos nuevos prescriptores o líderes de opinión son a la vez consumidores, por lo que sus mensajes llegan a los destinatarios de una forma más sutil y menos agresiva" (Farias et al., 2016, p. 291). Se trata, pues, de una fórmula que lidera la comunicación de la información del mundo que envuelve a la juventud, en los principales ámbitos que les incumben.

El seguimiento de millones de jóvenes en esta dinámica obtiene a menudo un factor de indudable autoestima, por cuanto les ayuda a autoafirmar su personalidad cognitiva y moral. La progresiva autonomía

del joven y de su madurez psicológica se puede ver gratificada por la solidaridad que, en muchas ocasiones, se encuentra en el mundo de YouTube, sobre todo en la persecución de objetivos altruistas o éticos.

Con todo, se hace necesario alertar de algunas prácticas en el consumo de la información que reciben los adolescentes. Aunque asistimos a la etapa histórica de mayor capacidad comunicativa que nunca antes ha tenido la humanidad, la implementación de medidas correctoras debe estar siempre presente, tanto en los centros educativos como en el hogar. Se trata de una cuestión de especial sensibilidad, sobre todo en los periodos de la infancia y la adolescencia. La inexistencia de un control justo puede derivar en consecuencias dramáticas, pues la extensión de rumores, las calumnias infundadas, la manipulación o la desinformación o la exposición a prácticas perversas son elementos de peligro que suceden a diario en la red de redes.

En síntesis, este trabajo ha intentado aportar cuatro nociones latentes en el mundo de la juventud y su relación con el mundo de YouTube: la reconocida ya por todos como gran influencia de dicha red social en los jóvenes, los beneficios de autorrealización que estos pueden experimentar, los componentes perniciosos que también se pueden derivar, y, por último, la necesidad de una alfabetización digital y permanente para evitar efectos indeseables.

7. REFERENCIAS

Berzosa, M. (2017). *Youtuber y otras especies: El fenómeno que ha cambiado la manera de entender los contenidos audiovisuales.* Ariel / Fundación Telefónica. https://goo.gl/iSvn5z

Caldera, J. y León-Moreno, J. A. (2012) Las Redes Sociales: Herramienta de alfabetización mediática de la prensa digital. *Revista Documentación de las Ciencias de la Información*, *35,* 181-191. https://doi.org/10.5209/rev_DCIN.2012.v35.40451

Carmona, O. (2021, 5 de febrero). Por qué tus hijos aman a los "youtubers". Psicología. El País Semanal. https://bit.ly/3hUAQSG

Castell, M. (2003). Internet y la Sociedad Red. In R. Aparici (ed.) *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. UNED. https://bit.ly/3iKi8fU

Demaray, M. y Malecki, C (2009). The role of youth´s ratings of the importance of socially supportive behaviors in the relationship between social support and self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(1), 13-28. https://doi.org/10.1007/s10964-007-9258-3

Farias, P., Gómez, M. y Paniagua, F. J. (2016). Influencia de los *youtubers* en los adolescentes: primera aproximación exploratoria. In C. Del-Valle-Rojas y C. Salgado-Santamaría (Coords.), *Nuevas formas de expresión y comunicación* (pp. 287-298). Ediciones Universitarias McGraw-Hill. https://bit.ly/2V3DtbN

Fueyo, A (2003). Alfabetización audiovisual: una respuesta crítica a la pedagogía cultural de los medios. In R. Aparici R. (ed.), *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. UNED.

Iglesias, P. (2012). El lenguaje de las Redes Sociales. In M.V. De-Haro y M.M. Grandio (Eds), *Historias en Red. Impacto de las Redes Sociales en los procesos de comunicación* (pp. 165-187). Editum-Universidad de Murcia.

Lipovetski, J. (1990). *La era del vacío*. Anagrama

Nicolás, M. A. (2012) De la publicidad como fenómeno cultural: una reflexión sobre el lenguaje publicitario y Youtube. In M.V. De-Haro y M.M. Grandio, *Historias en Red. Impacto de las Redes Sociales en los procesos de comunicación.* Editum-Universidad de Murcia

Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y. y Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). YouTuber videos and the construction of adolescent identity. [Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente]. *Comunicar, 55*, 61-70. https://doi.org/10.3916/C55-2018-06

Pew Research Center (2019). *Teens, Social Media & Technology 2019.* Pew Research Center.

Rueda, J. C., Galán, E. y Rubio, A. L. (2014). *Historia de los medios de comunicación*. Alianza Editorial.

Ruiz, C. (2010). La educación en la sociedad posmoderna: desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, *21*(1)*,* 173-188. https://bit.ly/3xZBq73

ESTUDIO CONTRASTIVO DE FRASEOLOGISMOS EN LAS REDES SOCIALES

RUBÉN MEDINA SERRANO
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

¿Cómo se puede incentivar la utilización de las redes sociales para estudiar la fraseología? Aunque dentro de las Humanidades, el estudio de la fraseología ha experimentado un gran desarrollo en los últimos decenios, en las redes sociales el estudio de la fraseología no tiene mucha popularidad como lo muestra el hecho de tener menos entradas que otras ramas en plataformas como YouTube, Instagram o Facebook. ¿Qué son los fraseologismos? Según Wotjak (1996), el término general de fraseologismos responde a compuestos de palabras fijas de unidades poliléxicas. Los primeros estudios de fraseología contrastiva se publican en la década de los 70 del siglo XX, pero no es hasta la década de los 90 cuando los estudios en este campo se incrementan exponencialmente. Las perspectivas objeto de estudio son variopintas, desde la teoría, el aprendizaje de lenguas extranjeras, la traductología o la lexicografía. La constitución de la sociedad europea de fraseología (EUROPHRAS, 2021) en 1999 en Bielefeld (Alemania) ha supuesto un revulsivo para la investigación fraseológica en Europa, contribuyendo con numerosos trabajos de investigación y conferencias anuales en este campo. A pesar de eso, EUROPHRAS no recoge en su conferencia para el 2021 explícitamente abordar la fraseología en las redes sociales. Por otro lado, en el mundo académico aumenta sin cesar el número de tesis doctorales, publicaciones individuales y colectivas, congresos y seminarios, equipos de investigación centrados en la traducción e interpretación. En general, la fraseología es objeto de atención muy variada y, en particular, el español está de moda sobre todo mediante la fantástica labor del instituto Cervantes interna-

cionalizando la lengua por todo el mundo mediante sus centros de enseñanza desde China hasta Canadá. Este hecho ha consolidado el español como segunda lengua vehicular después del inglés a nivel mundial, motivando las investigaciones de muchos fraseólogos. La Biblioteca fraseológica del Instituto Cervantes (Biblioteca, 2021) aborda los principales problemas que plantean las unidades fraseológicas en cuanto a recursos comunicativos desde diversas perspectivas. Asimismo, el aprendizaje de las unidades fraseológicas es una confirmación que un estudiante de lengua extranjera domina la lengua a nivel de un nativo. Independientemente de si el español ocupa un lugar destacado como lengua de partida, de llegada o simplemente de referencia, la influencia de las redes sociales en la propagación y divulgación de información y conocimiento ocupa cada vez más un lugar de mayor importancia. Puesto que el uso de estas se ha incrementado considerablemente a todos los niveles de la sociedad, incluso adelantando a los tradicionales medios televisivos en las horas de media que se dedica en las redes sociales. Sobre todo, es en el sector de la clase joven y estudiantil donde las redes sociales han calado con mayor profundidad. A pesar de la posibilidad de usar estas plataformas para divulgar el conocimiento de las unidades fraseológicas a nivel mundial, la popularidad de estas en plataformas como YouTube es muy baja. Esta investigación pretende abordar esta laguna mediante la elaboración de una entrada complementaria de unidades fraseológicas en español y alemán relacionadas con las redes sociales. Los objetivos principales son cinco: 1) revisar y analizar la literatura sobre las unidades fraseológicas que aparecen en YouTube; 2) analizar la popularidad de los fraseologismos en las redes sociales en general, y en YouTube en particular; 3) realizar un análisis contrastivo de unidades fraseológicas en el ámbito de las redes sociales y verificarlas con la ayuda de un grupo de expertos (políglotas); 4) utilizar las unidades fraseológicas revisadas en este trabajo como una herramienta para guiar, educar y ayudar a profesores a utilizar las redes sociales como herramientas de enseñanza; y 5) concienciar a la comunidad académica y al profesorado en general en utilizar estas plataformas para de una manera audiovisual e interactiva divulgar el conocimiento entre la comunidad estudiantil. El resto del documento se organiza como si-

gue: En la sección 2 se ofrece una revisión bibliográfica basada en una lista de trabajos relacionados con la fraseología y las redes sociales recopilados a partir de las bases de datos de Google Scholar y YouTube. En la sección 3, se recopila un número representativo de fraseologismos utilizados en las redes sociales a través de la plataforma YouTube. En la sección 3.1 se presentan los hallazgos más relevantes de la revisión de contenidos y un conjunto de consultas realizadas a un grupo de expertos, creando un video de 100 fraseologismos revisados para analizar su visualización en YouTube. Por último, en la sección 4 se exponen y discuten las principales conclusiones y limitaciones de este estudio, así como otros temas relacionados que podrían abordarse en futuras investigaciones.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Se realizó una revisión bibliográfica de los trabajos de investigación encontrados en las bases de datos ProQuest, YouTube y Google Scholar, centrándose en los estudios con las palabras clave YouTube y "fraseología". Los primeros trabajos de fraseología contrastiva para el par de lenguas alemán-español, ven la luz en los años 80 gracias al hispanista Gerd Wotjak y a su mujer la germanista Barbara Wotjak, ambos pertenecientes a la universidad de Leipzig (Alemania) y será a partir de la segunda mitad de los años 90 cuando proliferan más los estudios de fraseología contrastando el español con otras lenguas, especiamente con el alemán. Es un hecho indiscutible que el vocabulario de una lengua incluye no solo palabras simples y construcciones de formación de palabras, sino también fraseologismos (Wotjak, 1996). Según Wotjak (1996), los fraseologismos se pueden clasificar en: (1) colocaciones, en el sentido de la aparición habitual de palabras juntas: cepillarse los dientes; ponerse a dieta; estar en coma; (2) compuestos verbales funcionales (Funktionsverbgefüge), que consisten en un verbo funcional en gran medida sin sentido y un sustantivo que lleva el significado principal de la palabra compuesta (hacer una pregunta); (3) expresiones idiomáticas de palabra (lavarse la cabeza); (4) frases idiomáticas (¡Déjame en paz!); (5) proverbios (hoy no se fía, mañana tampoco). Los miembros de este grupo de investigación pu-

blicaron sus primeras contribuciones en esta disciplina orientándolas a los ámbitos de: (1) fraseodidáctica alemán-español (palabras ligadas fraseológicamente); (2) la cuestión de la equivalencia en la fraseología contrastiva alemán-español a nivel sistemático y a nivel textual; (3) su interculturalidad referente a aspectos semántico-culturales; y (4) la traducción de las unidades fraseológicas. Con la aportación de la lingüística cognitiva y tomando como base la lingüística de corpus se da un nuevo enfoque a la disciplina, llegando a resultados cuantitativos y cualitativos fiables. Wotjak (1997) investigó sobre las particularidades supralingüísticas y monolingües en el significado de los verbos de locomoción españoles y alemanes. La locomoción se ha incluido en las escuelas lingüísticas. En este contexto, la locomoción, en un sentido muy genérico, puede entenderse como cualquier cambio de ubicación de un objeto entero en movimiento. Mientras Thiemer (1979) y Wotjak (1984) realizaron aportaciones teóricas sobre estructuras divergentes como una categoría propia en el alemán-español y el español-alemán respectivamente, Wotjak y Herrmann (1993) aplicaron estas estructuras divergentes sistemáticamente, analizando 2.500 errores comunes de "falsos amigos" en los idiomas alemán-español. Wotjak (1984) aportó la definición de congruencia semántica parcial. De entre los resultados obtenidos en YouTube destacan el video de Fraseología contrastiva alemán–español (Facultat de Filología Traducció i Comunicació UV, 2021) de la Facultad de Filología Traducción y Comunicación de la Universidad de Valencia, con 106 visitas desde el 2019 y el de Instruismos (2021) desde Colombia explicando el significado de los fraseologismos con 2.411 visitas desde el 2017. Mientras Pazmiño-Benítez (2021) publicó un video sobre Fraseología Marítima con 269 visitas desde el 2020, el video de Beacon (2021) explica la fraseología elemental tomada de manera muy superficial desde Argentina, referenciando a autores argentinos cuenta con 43 visitas desde el 2020. Es importante hacer hincapié que algunos resultados de la búsqueda han sido eliminados porque no se corresponden con el objetivo de este estudio. De la búsqueda en Google Scholar se resaltan obras de fraseología entre otras como "El algodón no engaña: algunas observaciones sobre la motivación en fraseología" donde Pamies-Bertrán (2014) investigó la motivación o la arbitrariedad del

signo lingüístico y su influencia en la fraseología. Tabares Plasencia (2018) analizó los elementos de fraseología jurídica de la fábula del Libro de buen amor, dando una perspectiva de la fraseología más especializada. García-Rodríguez (2018) estudió la relación del teatro como herramienta fundamental con la enseñanza/aprendizaje de la fraseología. portadoras de connotaciones sociológicas que se remiten a una cultura específica, susceptible de ser estudiada desde un punto de vista contrastivo (español/italiano). Mientras González (2015) analizó el Despliegue de matices expresivos en la sabiduría popular y buen humor en la fraseología ecuatoriana, Mellado-Blanco (2015; 2019) ha realizado una investigación sobre el análisis contrastivo. Sin embargo, aunque sus estudios son bastante relevantes, no tienen en cuenta las unidades fraseológicas empleadas en las redes sociales.

En la siguiente parte se realizó una búsqueda de fraseologismos en YouTube en lengua alemana, descubriendo una de las aportaciones de más valor de la mano de Lasch (2021) sobre la fraseología - consolidación de patrones lingüísticos, incluyendo la construcción gramática. Esta aportación es parte de la universidad de Desden y cuenta con 2.990 suscriptores. Adicionalmente, se identifica la creación de conferencias digitales de la Universidad de Dresden con podcasts (Podcast, 2021). Siguiendo a Langacker (1987: 63-76), la gramática de la construcción cognitiva considera que las construcciones forman un inventario estructurado de los conocimientos de un hablante sobre las convenciones de su lengua. Desde la publicación del libro seminal de construcciones de Goldberg (1995), la construcción gramática se ha hecho cada vez más popular y ha inspirado el análisis de una amplia gama de construcciones gramaticales en diferentes lenguas, así como de los estudios contrastivos de lenguas pares, segundas lenguas y cambios lingüísticos. Según Dobrovol'skij (2011) existe un tipo de coocurrencia léxica que ocupa una posición intermedia entre lo completamente arbitrario y lo estrictamente predecible, es decir, entre la composición y la fraseología. Estudiando los patrones de uso de la lengua, la gramática de la construcción se une a la fraseología. La gramática de la construcción "intenta desarrollar una teoría general del lenguaje y la gramática (toma) su punto de partida en el análisis de los

patrones idiomáticos" (Feilke, 2007), viéndose la fraseología como su punto de partida. La definición der Goldberg (2006: 5) ilustra que: "Cualquier patrón lingüístico se reconoce como una construcción siempre que algún aspecto de su forma o función no sea estrictamente predecible a partir de sus componentes o de otras construcciones reconocidas. Además, los patrones se almacenan como construcciones, aunque sean totalmente predecibles, siempre que se produzcan con la suficiente frecuencia". Existen multitud de redes sociales. Según Neoattack (2020), las redes sociales y plataformas sociales más usadas son Facebook, YouTube, WhatsApp y Facebook Messenger.

3. MÉTODOS DE RECOGIDA DE DATOS: METODOLOGÍAS MIXTAS

En este estudio se aplicó la metodología mixta propuesta por Rojo (2013), es decir, se realizó una revisión bibliográfica y se verificaron las expresiones a través de un grupo de expertos (políglotas español-alemán de un grupo de WhatsApp). El análisis de datos cualitativos se realizó siguiendo la metodología de Miles y Huberman (1994), incluyendo la reducción de datos, la visualización de los mismos y la conclusión. Para hacer estadisticas de búsqueda en YouTube se utilizó también el programa Keywords Everywhere (2021). Este programa muestra los resultados de palabras clave en diferentes portales y plataformas de internet. La búsqueda de videos se puede clasificar entre los videos cortos que duran menos de 4 minutos, los videos largos que duran más de 20 minutos y los videos de una duración entre 4 y 20 minutos. De los 168 resultados obtenidos en la búsqueda por "fraseologismos" los videos más relevantes hacen referencia a los fraseologismos español-ruso. Del análisis se observa que la mayoría de los videos son creados por el género femenino, evidenciando el mayor talento e interés del género femenino en el aprendizaje de idiomas. La búsqueda realizada desde Google el 22.02.2021 con las palabras clave YouTube fraseología obtuvo 332.000 resultados. Mientras que cambiando las palabras clave a YouTube y "fraseología" se obtuvieron 176.000 resultados en Google, en Google Scholar se obtuvieron 1.640 resultados. La mayoría de los videos de los resultados de búsqueda

duran menos de 20 minutos. Los resultados de búsqueda en Google Scholar han sido enumerados por su relevancia, por su número de citas. Se identifica que el estudio contrastivo de fraseologismos en las redes sociales carece de popularidad entre los internautas. Las unidades fraseológicas expresan el estado de ánimo del emisor, así como su pertenencia a determinada clase social. Se evidencia que gran parte de las unidades fraseológicas en alemán tienen un carácter negativo, pesimista, de una situación concreta del momento. Las unidades fraseológicas de uso sexista y racista han perdido influencia en el idioma español, como también lo recoge el trabajo de Čandasová y Gutiérrez-Rubio (2019) donde analizó la pérdida de uso de esta fraseología discriminatoria en el diario el ABC desde el 1975. Después de aprobarse una serie de regulaciones dentro de la Unión Europea, plataformas con YouTube han implantado sistemas para neutralizar y borrar videos que tengan contenidos discriminatorios, incluyendo la fraseología discriminatoria. Las unidades fraseológicas representativas de las redes sociales se verificaron a través de diccionarios fiables, como Leo (2021), Redensarten-Index (2021) y Lexico (2021), la base de datos Deutsches Referenzkorpus (DeReKo, 2021) y la consulta de informantes. El análisis se basa en la teoría léxico-gramática de Gross (1975) y en la teoría de las clases de objetos (Gross, 1995), así como en un estudio de Mogorrón Huerta (2014). La teoría de las clases de objetos de Gross (1995) ofrece una metodología muy útil para la elaboración de diccionarios electrónicos y, dado que este trabajo pretende ser una contribución a la base de datos fraseológica que se está desarrollando en la Universidad de Alicante, esta metodología es idónea para ese fin.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La base de datos consta actualmente de más de 100 expresiones español-alemán que se han recopilado en dos fases distintas. En la primera fase se recogieron expresiones de documentos en español; en la segunda, de documentos en alemán. Se definió una clase de objetos según Gross (1995) denominada NomSocialNetwork, relacionada con

fraseología que puede ser utilizada en las redes sociales. Un ejemplo de esta clasificación es:

"romper el hielo/G:nm/T:Concreto/C:<NomSocialNetwork>/Ger: *Das Eis brechen*".

Las unidades fraseológicas se clasificaron además en función de los rasgos sintácticos y semánticos, tal como propone Gross (1975), con seis categorías disponibles: "Humano", "Animal", "Vegetal", "Concreto", "Locativo" y "Abstracto". Una unidad fraseológica puede pertenecer a una o varias categorías. La clase NomSocialNetwork reviste un interés especial porque ofrece una intersección entre el lenguaje especializado y el general. Este trabajo de investigación se basa en el concepto de clases de objetos, desarrollado por Gross (1995), y en la teoría léxico-gramatical de Gross (1975). Como parte del trabajo de investigación se recogen una lista de unidades fraseológicas en la tabla 3 del apéndice y se graba un video sobre estas unidades fraseológicas recogidas durante la investigación, para su posterior publicación en la plataforma de YouTube (Polyglot channel to learn Spanish fast and easy, 2021). Según el diccionario panhispánico del español jurídico de la RAE (2021), una red social, referenciado desde social media, es un “servicio de la información que ofrece a los usuarios una plataforma de comunicación a través de internet, permitiendo que sus usuarios puedan compartir imágenes, información o videos”. La Gramática de la construcción cognitiva hace mucho hincapié en la verosimilitud psicológica, empleando la semántica cognitiva (interpretación dinámica del significado en el contexto, etc.), considerando la motivación como un concepto central y desarrollando formalizaciones relativamente escasas. Pero también tienen opiniones muy distintas sobre la plausibilidad psicológica, el papel de la motivación y la importancia de las formalizaciones rígidas. Según Lifeder (2021), “Los morfemas derivativos son aquellas partículas que se añaden a una raíz de palabra o lexema para formar palabras derivadas”. En la Tabla 1 se recogen una lista de ejemplos de construcciones, que varían en tamaño y complejidad (Goldberg, 2006: 5).

TABLA 1. Ejemplos de construcciones

Morfemas derivativos	-anza (Esper-anza)
Construcciones	Ejemplos
Morfemas derivativos	-anza (Esper-anza)
Palabra	Esperanza
Palabra compleja	desesperanza
Tipo de palabra	Nombre
Unidades fraseológicas	Vivir como Dios wie Gott in Frankreich leben
Frases condicionales	si X, entonces Z

Fuente: Investigación

Por ejemplo, la derivación “esperanza” tiene como elemento común “espera” que es la raíz.

Expresiones empleadas en la enseñanza como aprendizaje o liderazgo se recopilaron de diccionarios especializados, como el diccionario de terminología comercial y legal de Herbst y Amman (Herbst y Amman, 2000). "Centro intelectual" (m) se traduce como "*Bildungszentrum*" (n) en alemán, “*centre of learning”* en inglés y como "*Centre intellectuel*" (m) en francés. Desde el punto de vista del diccionario, esta investigación contribuye a enriquecer la literatura en este campo realizando un análisis contrastivo práctico. Curiosamente, mientras el género del equivalente "*Bildungszentrum*" en alemán es neutro, las equivalencias en español y francés son masculinas. La Tabla 2 ofrece un resumen de algunas de las expresiones analizadas que se encuentran en el diccionario previamente mencionado.

TABLA 2. Ejemplo de expresiones analizadas

Terminologia	**Gramática**	**Expresiones**			
		Inglés	**Alemán**	**Francés**	**Español**
learning	noun	Centre (seat) of learning	geistiges Zentrum (n). Bildungszentrum (n)	Centre intellectuel (m)	Centro intelectual (m)
learning	noun	man of great learning	hochgebildeter Mann (m)	Home (m) de grand savoir	hombre culto
leading	adjective	Leading decision	Grundsätzliche Entscheidung (f); Entscheidung von grundsätzlicher Bedeutung	Arret (m) de principe (de doctrine)	Decisión principal
leading	adjective	L eading firm	Eine führende Firma (f). Ein führendes Haus	Une de plus importantes maisons	Empresa líder
Lead manager	noun	Managing underwriter (bank)	Konsortialführerin (f). Führende (federführende) Bank in einem Konsortium	Banque (f) chef de file	Su scriptor gerente (banco)

Fuente: Investigación

Especialmente en tiempos de pandemia como los años 2020 y 2021, en los que debido a las restricciones de movilidad de las autoridades por el COVID-19, la población está obligada a permanecer más horas en casa, y por ello las redes sociales están experimentando un auge a todos los niveles nunca visto hasta la fecha. Esta importancia de las redes sociales y su influencia en la sociedad debería ser transmitida al área académica. Uno de los actos culturales de fraseologismos en Eu-

ropa es la conferencia internacional "Fraseología, construcciones y traducción: aspectos basados en corpus, computacionales y culturales (EUROPHRAS 2021)" que se celebrará en línea en Lovaina la Nueva (Bélgica) del 6 al 9 de septiembre de 2021. Esta conferencia se centrará en la fraseología en sentido amplio (incluyendo todas las expresiones de varias palabras, como colocaciones, modismos, fórmulas, proverbios), las construcciones (según la definición de la gramática de la construcción) y su posible interacción con la traducción y la interpretación.

El análisis diacrónico de la frecuencia de uso de determinadas unidades fraseológicas revela que, a mayor frecuencia de uso de una estructura fraseológica, mayor es su grado de arraigo, mientras que los periodos prolongados de desuso, donde su frecuencia de uso es menor, tienen un impacto negativo. Esto refuerza la teoría de Goldberg (2006). La frecuencia de uso de los fraseologismos se analiza en este estudio. Por ejemplo, el 28/02/2021 se obtuvieron en la base de datos de Google 1.670.000 resultados con la unidad fraseológica "romper el hielo" y 65.700 resultados con su equivalencia en alemán "*Das Eis brechen*", enarbolando la mayor presencia del español en contraste con el alemán en el mundo.

5. DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN Y LIMITACIONES

¿Saben los futuros profesores utilizar las plataformas de las redes sociales para enseñar a sus alumnos en general, y divulgar fraseologismos en particular? El lenguaje es un fenómeno cognitivo y social. Uno de los objetivos es tener en consideración la representación, el procesamiento, el uso y la adquisición de conocimiento e información, así como fortalecer la resiliencia para saber adaptarse a cualquier cambio. Plataformas de redes sociales como YouTube y Facebook cuentan con miles de millones de usuarios en todo el mundo, siendo un medio que permite al profesorado conectar con el alumnado de otra manera, incluso atraer el interés de nuevos alumnos, aumentando su motivación, y añadiendo definitivamente más valor al proceso de enseñanza desde la perspectiva lingüística. La clase de fraseologismos

utilizados por un emisor revelan su clase social, dónde ha crecido, lo que hace, su optimismo, etc. La mayor parte de fraseologismos alemanes tienen un contexto negativo. Las expresiones fraseológicas transmiten mucho más que una combinación de palabras, transmiten los sentimientos, el estado de ánimo del emisor, etc. Por otro lado, se confirma el menor uso o su reducción a mínimos de fraseologismos de corte despectivo, racista o sexista, tipo "trabaja más que un negro" o "el oro y el moro". Este estudio de investigación apoya las conclusiones de Medina-Serrano et al. (2020) de que durante los años 2020-2021 las restricciones provocadas por la pandemia de COVID-19 tuvieron un impacto negativo también por la supresión de las clases de enseñanza. Sin embargo, el auge y presencia de las redes sociales se ha elevado considerablemente. Este estudio de investigación adopta la definición de Mogorrón Huerta (2014) y se centra en las expresiones utilizadas en las redes sociales. Este estudio define una clase de objetos según Gross (1995) denominada NomSocialNetwork, relacionada con fraseología que puede ser utilizada en las redes sociales. Uno de los objetivos de esta investigación es conocer y mejorar el estado actual de las competencias emprendedoras en docentes universitarios, para favorecer la incorporación de la población juvenil en el mercado laboral. La enseñanza en las universidades españolas no fomenta la formación de índole emprendedora de los estudiantes, sobre todo con las oportunidades de negocio que ofrecen las redes sociales con YouTube o Facebook. El aprendizaje a través de las redes sociales (*social network learning*) está calando cada vez más en la sociedad y esta ventaja puede ser aprovechada para fomentar el aprendizaje de fraseologismos. ¿Existe un programa de formación? Los resultados obtenidos contribuyen a guiar y animar a al profesorado a emplear plataformas de redes sociales para inculcar la enseñanza en general y de fraseologismos en particular, desde videos de YouTube hasta podcasts. A pesar de sus limitaciones, este estudio pone de manifiesto la relevancia de este campo en los estudios de traducción, debido a la globalización y a la necesidad de encontrar y utilizar las unidades fraseológicas adecuadas. En particular, esta investigación concluye que es conveniente utilizar las plataformas de las redes sociales para divulgar el aprendizaje de unidades fraseológicas. Una mayor valida-

ción empírica en futuras investigaciones reforzaría y mejoraría los resultados del estudio. Por ejemplo, respondiendo a la pregunta: ¿en qué tanto por ciento se aplican las redes sociales en la enseñanza y que efectividad puede ser observada en diferentes perfiles de estudiantes?

6. REFERENCIAS

Beacon, A. (2020, 2 de abril). *Fraseología (Métrica - Fórmulas fraseológicas - Análisis)* [video]. YouTube. https://bit.ly/2V9yWVa

Biblioteca. (2021). *Biblioteca fraseológica y paremilógica.* Instituto Cervantes. https://bit.ly/3y2zJWP

Čandasová, M. y Gutiérrez-Rubio, E. (2019). Evolución de la frecuencia de uso de la fraseología discriminatoria en el diario ABC desde 1975. *ELUA*, *33,* 73-88. https://doi.org/10.14198/ELUA2019.33.4

Deutsches Referenzkorpus (DeReKo). (2021). *Deutsches Referenzkorpus.* https://bit.ly/3x2Kff9

Dobrovol'skij, D. (2011). Phraseologie und Konstruktionsgrammatik. In A. Lasch y A. Ziem (Eds), *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze (Stauffenburg Linguistik; 58*). (pp. 110-130) Stauffenburg.

EUROPHRAS (2021). *European Society of Phraseology.* https://bit.ly/3hYxxd4

Feilke, H. (2007). Syntaktische Aspekte der Phraseologie III: Construction Grammar und verwandte Ansätzte. In H. Burger (Ed.). *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. (pp- 63-76). de Gruyter

Facultat de Filología Traducció i Comunicació UV (2021, 16 de enero). *FRASCAE - Fraseología contrastiva Alemany - Espanyol* [video]. YouTube. https://bit.ly/374RGb3

García-Rodríguez, C. (2018). Teatro, fraseología y paremiología en la clase de E/LE: Tradición de Beth Escudé I Gallès. *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, *21*, 121-134. https://bit.ly/3zyjwci

Goldberg, A. (1995). *Constructions: A Construction Grammar approach to argument structure.* University of Chicago Press.

Goldberg, A. (2006). *Constructions at Work.* Oxford University Press.

González, G. F. (2015). Despliegue de matices expresivos en la sabiduría popular y buen humor en la fraseología ecuatoriana. *Paremia*, *24*, 157-166. https://bit.ly/3eP4u9O

Gross, G. (1995). À quoi ser la notion de partie de discours? In L. Basset y M. Pérennec (Eds.), *Les classes de mots, Traditions et perspectives* (pp. 217-231.). Presses Universitaires de Lyon,

Gross, M. (1975). *Méthodes en syntaxe: Régime des constructions complétives.* Hermann.

Instruismos (2021, 16 de diciembre) “Fraseología” [video]. YouTube. https://bit.ly/3rwja2Q

Keywords Everywhere. (2021). Análisis de datos de búsqueda en diferentes portales y plataformas de internet. https://bit.ly/3rwF1qY

Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar I: Theoretical Prerequisites.* Stanford University Press.

Lasch, A. (2021, 7 de diciembre). *Phraseologie -- Verfestigung sprachlicher Muster (VL "Konstruktionsgrammatik") (TU Dresden // GSW).* [video]. YouTube. https://bit.ly/3iHbgja

Leo (2021). *LEOs dictionary.* https://bit.ly/3iGoz3j

Lexico (2021). *Lexicos dictionary.* https://bit.ly/3y20Lxi

Lifeder (2021). *Morfemas derivativos.* https://bit.ly/3ruOzCI

Medina-Serrano, R., Gonzalez, R., Gasco, J. L. y Wellbrock, W. (2020). Coronavirus (COVID-19): How to Secure the Supply Chain? – A Case Study”. *International Journal of Supply Chain Management*, 9(6), 21-28. https://bit.ly/2UN4Gj4

Mellado-Blanco, C. (2015). Parámetros específicos de equivalencia en las unidades fraseológicas. *Revista de filología*, *33,* 153-174. https://bit.ly/3eR3WQK

Mellado-Blanco, C. (2019). Constructional idioms in German and Spanish from a contrastive point of view: A corpus-based approach by means of ironic comparisons. *Yearbook of Phraseology*, *10*(1), 65-88. https://bit.ly/3iBAEa4

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis.* Sage Publications.

Mogorrón-Huerta, P. (2014). Importancia (numérica) de las variantes diatópicas españolas y su tratamiento en los diccionarios. *De Gruyter, 33*(5), 123-144. https://bit.ly/3kQlvEx

Neoattack (2020). *Las 24 redes sociales más usadas en 2020.* https://bit.ly/3zqK8LW

Pamies-Bertrán, A. (2014). El algodón no engaña: Algunas observaciones sobre la motivación en fraseología. In V. Durante y C. Tachann, (Coords.), *Fraseología y paremiología: Enfoques y aplicaciones* (pp. 33-50). https://bit.ly/2Txt3AN

Pazmiño-Benítez, C. (2021, 26 de junio). *NSP Fraseología* [video] YouTube. https://bit.ly/3y3DtqY

Podcast (2021). Conferencias digitales de la Universidad de Dresden con podcast (Digitale Vorlesungen von der Universität Dresden mit Podcast). https://bit.ly/2TBw9nw

Polyglot channel to learn Spanish fast and easy (2021, 24 de febrero). *100 Deutsche Phraseologismen - 100 unidades fraseológicas en alemán - learn German from the scratch!* [video] YouTube, https://bit.ly/3BLoGUf

RAE (2021). *Redes sociales.* https://bit.ly/3eSyUbh

Redensarten-Index (2021). Redensarten-Index. https://bit.ly/3y3gXyt

Rojo, A. (2013). *Diseños y métodos de investigación en traducción.* Ed. Síntesis.

Tabares-Plasencia, E. (2018). La fraseología jurídica en el Libro de buen amor, Estudis Romànics [Institut d'Estudis Catalans], *40,* 59-88. https://doi.org/10.2436/20.2500.01.237.

Thiemer, E. (1979). Die "falschen Freunde" als Erscheinung zwischensprachlicher und innersprachlicher Interferenz. *Fremdsprachen (Leipzig) 4*, 263-271.

Wotjak, B. (Hrsg.) (1996). Fremdsprache Deutsch. Heft 15: Redewendungen und Sprichwörter, pp. 4-9.

Wotjak, G. (1984). Kongruenzen und Divergenzen im spanischen und deutschen Wortschatz. *Beiträge zur Romanischen Philologie 23*(1), 109-152.

Wotjak, G. (1997). Übereinzelsprachliches und Einzelsprachspezifisches in der Bedeutung spanischer und deutscher Verben der Fortbewegung, in: Helmut Lüdke/ Jürgen Schmidt-Radefeldt (EDD:9; Linguistica contrastiva. Deutsch versus Portugiesisch-Spanisch-Französisch, Tübingen, Narr, pp. 455-470.

Wotjak, G. y Herrmann, U. (1993). Typische Fehler Spanisch. 2500 "falsche Freunde" Spanisch und Deutsch. (Unter Mitarbeit von Roquelina Beldarraín und Mario Medina.) Langenscheidt.

7. NOTAS

(1) Este artículo presenta algunos de los resultados de la investigación doctoral del autor sobre la traducción de fraseología alemán-español. Estos estudios forman parte, a su vez, de un programa de investigación más amplio de la Universidad de Alicante.

(2) Esta investigación sigue la teoría de las clases de objetos (Gross, 1995) centrándose en los fraseologismos relacionados con las redes sociales.

(3) Este estudio de investigación se centra en las unidades fraseológicas, según la definición de Mogorrón (2014).

(4) El corpus de concordancia de expresiones alemanas se verifica a través de la base de datos DeReKo (2021).

(5) Este estudio contribuye a enriquecer la literatura sobre unidades fraseológicas, elaborando una lista de expresiones alemanas y españolas utilizadas en las redes sociales.

(6) El objetivo es incluir los resultados de la investigación en una base de datos de colocaciones desarrollada en la Universidad de Alicante que puede convertirse en una herramienta útil para la comunidad académica y estandarizar las traducciones español-alemán relacionadas con las redes sociales.

(7) Este trabajo de investigación contribuye a fomentar el uso de las plataformas de las redes sociales en la educación y en las universidades.

8. APÉNDICE

TABLA 3. Unidades fraseológicas en alemán recogidas durante la investigación y subidas a YouTube

Unidades fraseológicas en español	**Unidades fraseológicas en Alemán**
Perder la cara	Das Gesicht verlieren
Ir demasiado lejos	Das Spiel zu weit treiben
Apresurarse	Dampf machen (col.)
Tener olfato	Die richtige Nase haben (col.)
Es especialmente importante para mí.	Darauf ankommen.
Mira ese cerdo!	„Schau dir das Schwein an (ob es fett ist), nicht den Trog (ob er voll ist).“
No llegarle a alguien ni a los tobillos	jemandem (nicht) das Wasser reichen können
Tener la cara o desfachatez de hacer algo	Die Stirn haben (etwas zu tun)
Esto ya no tiene gracia	Das ist nicht mehr feierlich (col.)
Esto cuesta mucho	Das geht an den Beutel
¡Esto es el colmo!	Da hört sich doch verschiedenes auf! (col.)
Sufragar los gastos	Die Kosten bestreiten
Meter las narices en todos sitios	Die Pfoten überall drinhaben (col.)
Abandonar el campo	Das Feld räumen (militar)
El mejor trabajador o empleado	Das beste Pferd im Stall (col.)
Todos están profundamente conmovidos	Da bleibt kein Auge trocken (col.)
El brazo de la ley	Das Auge des Gesetzes (humor.)
La situación se nos fue de las manos	Dann ist Polen offen
vivir como Dios [fig.]	wie Gott in Frankreich leben
La última voluntad	Der Letzte Wille
Las exigencias del momento	Das Gebot der Stunde
Esto me suena a chino	Das kommt mir spanisch vor (col.)
Perder el timón	Das Heft aus der Hand geben
¡Esto no es asunto mío! ¡No cuentes conmigo!	Das ist nicht meine Beerdigung (col.)

Mantener la cabeza bien alta	Den Kopf oben behalten
No pertenece a mi campo o especialidad	Das schlägt nicht in mein Fach
Está fuera de mi alcance	Das geht über meinen Horizont
Estar criando malvas	Das Gras von unten betrachten (col.)
Esto no tiene valor	Das kannst du den Hasen geben (col.)
Esto no lo aguanta ni el Santo Job	Das hält kein Pferd aus (col.)
Con esto se ha acabado	Damit ist Feierabend (col.)
Es una buena propuesta o idea	Das ist eine Idee von Schiller (col.)
adelantar la paga	Vorauszahlung
El máximo placer	Das höchste der Gefühle (col.)
No se ha dicho aún la última palabra	Das letzte Wort ist noch nicht gesprochen
Orden de busca y captura	der Steckbrief
Recoge información sobre el estado de la tecnología	Info zum Stand der Technik einholen
Guardar cama	Das Zimmer hüten müssen
Esto es el mismo trabajo	Das ist ein Aufwaschen (col.)
Esto saca de quicio	Da geht (mir) der Hut hoch (col.)
Tener algo en la punta de la lengua	Etwas auf der Zunge haben
ser rata	am Geld kleben / hängen
Del dicho al hecho hay un trecho	Das ist leichter gesagt als getan
¡Ahí está el truco!	Das ist die Masche! (col.)
Romper el hielo	Das Eis brechen
Aquí hay gato encerrado	Da ist etwas faul (col.)
Permisos (liberalizaciones) están presente	Freigaben liegen vor
Sin sentido	„Für die Füchse.“
¡Dios sabrá!	Das wissen die Götter! (col.)
Las paredes tienen oídos	Die Wände haben Ohren (col.)
¡Déjame que me ocupe yo de ello!	Das lass nur meine Sorge sein!
¡Ni hablar! ¡Eso sí que no!	Das kommt nicht in die Tüte! (col.)

nacer para medio y no llegar a real	Arm geboren, um arm zu sterben
Hay gato encerrado	Etwas ist im Gange. Etwas ist verdächtig
Esto es harto elocuente	Das spricht Bände (col.)
Perder la razón	Den Verstand verlieren
Vivir para trabajar	Erst die Arbeit, dann das Vergnügen
Ir como una moto	Dampf drauf haben (col.)
Feliz como una perdiz	Das Herz lacht mir (im Leibe)
¡Esto es para vomitar!	Das ist zum Kotzen!
Manejar los hilos	Die Fäden in der Hand halten
No me gustaría estar/vivir allí bajo ningún concepto	Da möchte ich nicht begraben sein (col.)
El país de la mafia/bota	das Land der Zitronen
Comiendo viene el apetito	Der Appetit kommt beim Essen
Todo lo referente o pertinente al asunto	Das ganze Drum und dran (col.)
Perder el equilibrio	Das Übergewicht bekommen
El mismo perro con distintos collares	Dasselbe in Grün (col.)
Todos los caminos llevan a Roma	Alle Wege führen nach Rom
Esto proviene de radio macuto	Das kommt aus der Gerüchteküche
Esto era lo primero que había que hacer	Das war der erste Streich (col.)
Tener la frescura de hacer algo	Den Nerv haben, etwas zu tun (col.)
Perder los nervios	Die Nerven verlieren
Un precio justo	ein ziviler Preis
Tirar de la manta	Die Katze aus dem Sack lassen (col.)
Esto es una pequeñez	Das trägt die Katze auf dem Schwanz fort/weg (col.)
Es cierto	Da wird ein Schuh draus
No queda nada más por decir	Der Rest ist Schweigen
Tomar la palabra	Das Wort ergreifen/nehmen
Esto no es lo auténtico	Das ist nicht der wahre Jakob (col.)
Esto es un asunto concluido ya hace tiempo	Das ist alter Tabak

Instaurar limpieza	Sauberkeit schaffen
Esto no es lo que esperábamos ni la solución ideal!	Das ist nicht das Gelbe vom Ei (col.)
¡La práctica hace al maestro!	Übung macht den Meister!
¡Es el colmo!	Das setzt allem die Krone auf (col.)
Agua que corre silenciosa, agua peligrosa	Stille Wasser sind tief
Esconderlo debajo de la almohada	Etwas auf die hohe Kante legen
Cuesta un ojo de la cara	ein stolzer Preis
Estudiar lo elemental de una cosa	Das ABC einer Sache lernen
Llevar la cabeza bien erguida	Die Stirn hoch tragen
Estar más sucio que el palo de un gallinero.	Auf und auf voller Dreck sein
¡Esto pasa de castaño oscuro!	Da hört aber die Gemütlichkeit auf! (col.)
Oír toser a las moscas, ver crecer la hierba	Das Gras wachsen hören (col.)
Viene a ser lo mismo	das läuft auf dasselbe hinaus

Fuente: Investigación

ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN DEL MENSAJE INFORMATIVO EN INSTAGRAM: @MUY INTERESANTE_REVISTA COMO CASO DE ESTUDIO

AIDA MARIA DE VICENTE DOMINGUEZ
Universidad de Málaga

MIREYA ROCIO CARBALLEDA CAMACHO
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La investigación analiza cómo se construye el mensaje informativo en la red social Instagram en una de las revistas categorizadas de divulgación por la Oficina de la Justificación de la Calidad (OJD) en España. En concreto, se analiza la cuenta @muyinteresante_revista que pertenece al perfil de la revista *Muy interesante*, editada en España, en esta red social. El objetivo general es investigar cómo hacen uso, en los *posts*, de la imagen y del texto para comunicarse con los usuarios. Y los objetivos generales son: estudiar la estrategia SEO utilizada con los *hashtags*; averiguar la presencia de los *emojis* en la construcción del mensaje; identificar los *calls for actions* usados; describir la función de la leyenda respecto a la imagen; dar a conocer la tipología de la imagen más usada; indicar el tipo de formato que se usa en el contenido visual; y comprobar la calidad de la cuenta en el periodo estudiado.

Un estudio que se considera significativo porque la adaptación del sector de la comunicación a las redes sociales ha sido necesaria no solo por el nuevo perfil de las audiencias al que hay que atender, sino porque estos usuarios han crecido en número y tiempo de permanencia. Además, los medios sociales permiten la interacción fomentando el concepto de comunidad. Por ello, para los profesionales de la in-

formación estos estudios son de interés porque aportan cuáles son las estrategias usadas por los medios de comunicación para informar a través de las redes sociales. Y esta investigación se centra en el análisis de una red específica, Instagram, cuya principal particularidad es que se informa a través de la imagen.

Si Philippe Quéau (Le Monde Diplomatique) indicaba que la noción de la imagen había cambiado con la aparición de un nuevo vocabulario y de una nueva gramática de lo visible (citado en Calvo, s/f), en la actualidad ha llegado a su punto álgido pues el contenido visual es el que sostiene al texto en las nuevas narrativas que se van erigiendo para consumir la información. Unas formas de producción que la comunidad científica ha comenzado a documentar para establecer las pautas de construcción del mensaje en esta red social.

Los estudios precedentes han aportado datos de su implementación en los medios deportivos en España (Rojas y Panal, 2017); o en los medios de comunicación españoles, nacionales o generalistas, impresos y audiovisuales (Pastor, 2018; González-Fernández, 2020). Si bien, también se ha analizado su estrategia de comunicación en la prensa ecuatoriana y colombiana (Pallares-Huertas, 2017) y la brasileña (Modesto, 2019). Así como, su gestión por las agencias de fotografías (Martins-Aragão, 2012); o por las agencias universitarias de noticias (Arréguez, 2020).

Junto a estas investigaciones destacan las centradas en investigar las funciones del mensaje en Instagram *stories* (Modesto y De-Mello, 2019; Hernández Martínez, 2020). En concreto, Modesto y De-Mello (2019), identifican 9 tipos de narrativas periodísticas: narrativa textual; textual hipermedia; llamada hiperdiática; invitación; incitación hipermedia; periodista de selfies; nota; entrevista; y múltiples formatos. Si bien, ahora, el estudio se centra en como una revista categorizada como de divulgación científica construye su mensaje en Instagram.

En concreto, esta investigación se centra en la estrategia de comunicación de la edición española de *Muy Interesante* en Instagram porque, además, esta red social es una de las que tienen más

crecimiento exponencial en los últimos años. Y es que esta revista no sólo es una de las mas leídas mensualmente en España, sino que se caracteriza por sus casos de éxito en las redes sociales: llegó a obtener dos millones de seguidores en Twitter y atenfiendo al número de seguidores en su perfil de *Instagram* se consolida como la primera revista de divulgación editada en España con más audiencia, entre las que están registradas en el OJD en esta categoría.

De la imagen se analiza el formato y la tipología. Y de la leyenda del texto se analiza desde la función que ejercen al uso estratégico empleado con los *hashtag*, pues se trata de una de las principales técnicas SEO en Instagram al cumplir el papel que las *keywords* desempeñan en los buscadores web, como Google, para optimizar la visualización y posicionamiento en los motores de búsqueda. Así como, se analiza el uso de los emojis.

Un estudio que se complementa estudiando la inclusión de algunas técnicas de *engagement* usadas entendiendo por este concepto el conjunto de "estrategias que apelan a la emoción del usuario con el objetivo de captar su atención, favorecer su interacción con el producto y al mismo tiempo generar una experiencia positiva en el usuario" (Mo y Marcos, 2014), pues una de las principales posibilidades que ofrece Instagram, se insiste, es la interactividad.

Analizar la gestión del binomio texto-imagen se considera en este contexto relevante para tener patrones que permitan identificar como diseñar estrategias de comunicación para Instagram y desarrollar una gestión efectiva de esta red social como herramienta de comunicación.

1.1. La revista *Muy Interesante* en el entorno digital

Este estudio, sobre la construcción del mensaje informativo de la revista *Muy Interesante* en Instagram, aporta nuevos datos a la línea de investigación centrada en la adaptación de las revistas categorizadas por la OJD de Divulgación en el entorno digital, pues la estrategia de comunicación emprendida en este medio social no ha sido analizada.

Los primeros estudios analizaron cómo adaptaron las revistas *Muy Interesante*, *National Geographic* y *Quo* su formato impreso al entorno

digital (De-Vicente, 2016). Una adaptación que la revista *Muy Interesante* comenzó en 1999, como lo anunciaron en su edición impresa:

> "La nueva imagen de MUY INTERESANTE y MUY ESPECIAL en la Red ya está disponible. Se llama MUY DIGITAL y se puede acceder a ella desde hoy en la siguiente dirección electrónica: www.muyinteresante. es. Visítenos y encontrará el mejor complemento para disfrutar de la revista impresa […] Apúntese en sus bookmarks o favoritos esta cita, y entre periódicamente en nuestras páginas web porque ¡nos comprometemos a actualizarlas constantemente!" (Muy digital, 1999, p. 236).

Y una vez insertada en lo digital, comenzaron a realizarse los primeros estudios que aportaban datos sobre la estrategia de comunicación emprendida para construir los mensajes informativos en Internet. Bolufer (2016) analizó 1.356 textos periodísticos publicados en las revistas *Muy Interesante*, *Quo* y *Materia*: investigó cuales eran las diferencias y similitudes entre los textos impresos y digitales. Mismo objetivo abordado por Bellon (2016) pero en las revistas *Tercer Milenio* y *Quo*.

Bricio (2016) también analizó las piezas informativas digitales en las revistas *Muy Interesante*, *National Geographic* e *Investigación y Ciencia*. Si bien, su investigación abordó el nivel de comprensión de las piezas informativas, el modo como explicaban los tecnicismos y si aprovechaban los recursos de Internet.

Una construcción del mensaje que, con posterioridad, también tuvieron que adaptarlo a las redes sociales tras convertirse en las nuevas plataformas de consumo. Así, el modo como gestionaron el mensaje en estas redes comienza a ser objeto de interés para la comunidad científica.

De-Vicente (2012) investigó en la revista *Muy Interesante*, *National Geographic* y *Quo* los principales motivos que les impulsaron a estar presentes en estas comunidades virtuales, las primeras redes sociales donde crearon sus perfiles, cómo fue la gestión de los contenidos en Facebook y Twitter, y cuáles fueron los resultados obtenidos de su implementación, junto a la intención de seguir apostando por las redes sociales en un futuro. Asimismo, Tejedor et al. (2018) analizaron en

las revistas *Muy Interesante*, *National Geographic*, *Quo*, *Investigación y Ciencia*, *Año Cero* y *Enigmas* el uso de los recursos digitas en las redes sociales. Y Palermo (2016) investigo si los contenidos publicados en Facebook por la revista *Muy Interesante* generaban compromiso con las audiencias.

El crecimiento de Instagram como plataforma de consumo hace que los medios de comunicación también apuesten por informar a través de la imagen. Y las investigaciones precedentes que han abordado su uso por las revistas de divulgación han analizado el uso del contenido visual y el texto narrativo en la cuenta oficial de National Geographic (Pillai, 2019) o la edición de *National Geographic* de Brasil (Barbosa et al., 2018).

Tejedor et al. (2018) aportan algunos datos en un estudio comparativo conformado por las revistas de divulgación científica, editadas en España, tras analizar el uso que hacen de los recursos Web para contar historias en las redes sociales indicando entre diversas disfunciones una evidente la falta de una estrategia de redacción de contenidos adaptados al ciberespacio.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo principal del estudio es analizar cómo es el proceso de construcción del mensaje en la edición española de la revista *Muy Interesante* en Instagram y los objetivos específicos son:

- Investigar la estrategia SEO usada con los *hashtags*.
- Averiguar la presencia de los *emojis* en la construcción del mensaje.
- Describir la función de la leyenda respecto a la imagen.
- Identificar las *calls for actions* usadas en dos técnicas de *engagement*.
- Dar a conocer la tipología de la imagen más usada.
- Indicar el tipo de formato que se usa en la imagen.
- Comprobar la calidad de la cuenta en el periodo estudiado.

Y la metodología empleada en el estudio se ha basado en los siguientes pasos:

- Revisión bibliográfica en bases de datos nacionales e internacionales (Dialnet, B-on, Google scholar, Teseo, Redial) mediante las palabras clave "Instagram" y "redes sociales" que se combinan con cada una de las siguientes ecuaciones de búsqueda: "medios de comunicación", "periodismo", "divulgación científica", "ciencia", "revistas", "*National Geographic*", "*Muy interesante*" y "*Quo*".

- Selección del medio y de la muestra: el medio analizado es @muyinteresante_revista. Según los datos del EGM de 2020 fue una de las revistas más leídas, y las piezas informativas que conforman la unidad de análisis son todos los posts publicados durante el primer trimestre (enero-marzo) de 2020 (n= 74).

- Bloque de análisis: elaborado y diseñado mediante el programa Excel para realizar el análisis estadístico de las variables del estudio con los siguientes códigos numéricos:

- El análisis del tipo de imagen se realiza tomando como base la metodología empleada por De-Vicente-Domínguez y Carballeda-Camacho (2021) para analizar el contenido visual de la cobertura de la COVID-19 en las revistas de divulgación científica, aportando la siguiente clasificación con su código numérico: 1. Imagen estática y 2. Imagen en movimiento. Y para analizar los tipos de imagen, tomando también como base la metodología usada por De-Vicente-Domínguez y Carballeda-Camacho (2021) se establece la siguiente categoría: 1. Ilustración; 2. Obras de arte; 3. Cómic; 4. Fotografía; 5. Imagen miroscopio; 6. Mapa; 7. Infografía; 8. 2D, 9. 3D; 10. Montaje fotográfico; 11. Otros. Finalmente, para analizar los formatos, se establece la siguiente clasificación con su código numérico: 1. Horizontal; 2. Vertical; 3. Rectangular.

– Para analizar la presencia de *hashtags* y *emojis* se aplica el sistema binomial (si/no) tomando como referencia el empleado por Tejedor et al. (2018). Se otorga el código numérico 1 al sí y cero al no.

– Para analizar el tipo de estrategia usada en los *hashtag*s se analiza su ubicación, su procedencia interna o externa, y el número de *hashtags* usados mediante los siguientes códigos de análisis:

a. Ubicación: 1. Superior/ arriba. 2. Intermedio 3. Inferior/ final
b. Procedencia: 1. Interna (pertenece al medio de comunicación). 2. Externa (son los específicos relacionados con la temática tratada)
c. Cantidad: 1. Uno. 2. Dos. 3. Tres. 4. Cuatro. 5. Cinco. 6. Seis. 7. Siete. 8. Ocho. 9. Nueve. 10. Diez. 11. Más de diez.

Un estudio que se complementa computando el total de etiquetas o nombres de los *hashtags* internos y externos usados, con el objeto de comprobar si tienden a repetirlos y cuáles son los más utilizados. Para ello, se usa el programa fanpage karma, corroborando los datos con otro cómputo realizado por las investigadoras y que ha consistido en recopilar en excell todos los *hashtags* (n=456) y posteriormente computar el número de veces que cada uno se repite. Y después se establece la correlación entre cantidad y procedencia para conocer qué cantidad de internos y externos suelen insertar en cada post.

Y para obtener datos de las *calls for actions* usadas para fomentar la participación de los usuarios se analiza la presencia de dos técnicas de *engagement*: formular preguntas y crear un concurso. Para ello, se usa en primer lugar un sistema binomial (si/no) para analizar la presencia de cada estrategia. Y respecto a las preguntas, se analiza que tipo de preguntas lanzan para provocar reacciones a través de la siguiente clasificación con su correspondiente código numérico:

1. Personales: preguntas específicas para obtener información personal de sus audiencias.

2. Resolutivas: preguntas acertijo con opciones de respuesta desvelando al final del día cuál es la opción verdadera.
3. Reflexivas/valorativas: preguntas para que aporten su consideración sobre un hecho determinado.
4. Interpretativas: preguntas que solicitan al usuario que piense qué ocurre en la escena, o cuál será el desenlace del hecho representado.
5. Otras

Posteriormente, se investiga si estas técnicas son efectivas comprobando si los posts que han generado más comentarios han usado algunas de estas técnicas de *engagement,* usando la herramienta web Fanpage karma, que analiza todas las publicaciones en la fecha requerida y clasifica esas publicaciones en función de determinados indicadores.

– Y el análisis de la función que la leyenda tiene sobre la imagen se investiga a través de la siguiente clasificación con su correspondiente código numérico:

1. Documental: aporta datos del elemento representado que no está presente en la escena.
2. Descriptiva: explicar qué es lo que muestra el contenido visual.
3. Testimonial: explicar cómo se ha realizado la fotografía por el propio fotógrafo en primera persona.
4. Opinativa: aportar una opinión de la imagen representada.
5. Imaginativa: exponer en tono humorístico que podrían estar diciendo los elementos visuales que aparecen representado en la imagen.

El último de los objetivos, comprobar si la estrategia es efectiva, se analiza investigando la calidad de los seguidores y las reacciones obtenidas. Para la calidad de los seguidores se usa la herramienta de métrica web influencity.com, que aporta datos de la puntación de credibilidad de los seguidores en una cuenta en base a cuatro criterios: el avatar de las cuentas *followers*, la descripción de la biografía, el número de entradas y el número de cuentas seguidas frente a la propor-

ción de seguidores. Si la audiencia es óptima, la cuenta debe alcanzar una puntuación mínima del 80%.

Para establecer esta credibilidad el programa tiene en cuenta factores como el avatar de las cuentas, la descripción de la biografía, el número de publicaciones, las cuentas que siguen frente a los seguidores que tienen. Así, el feedback que se establece entre la cuenta analizada y sus seguidores es real. No existen cuentas *bots* o creadas expresamente para aumentar seguidores.

– Discusión y conclusiones.

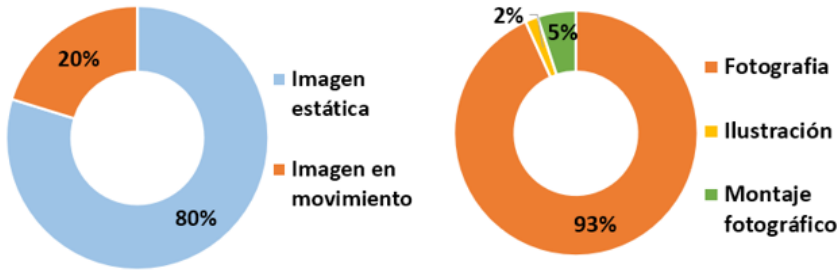
3. RESULTADOS

3.1. LA IMAGEN

Los resultados obtenidos de la imagen insertada en los *posts* de Instagram, objeto de estudio, indican que se tiende a insertar principalmente imágenes fijas o estáticas (80%) frente a imágenes en movimiento (20%). Y que dentro de la categoría de imagen estática las más usadas por orden decreciente son: fotografías (93%), montaje fotográfico (5%) e ilustración (2%). Si bien, se destaca que en la categoría montaje fotográfico los *posts* combinan imagen y texto para promocionar el número de la revista o aludir a días específicos como el de la madre, el padre o los enamorados.

Un elevado uso de la fotografía que se interpreta puede deberse a que la fotografía es el contenido que genera más viralidad y acapara el 74,3 % de la cuota de interacciones, según el Informe del Observatorio de redes sociales de IAB (2018). Asimismo, Tejedor et al. (2018) analizaron en las revistas *Muy Interesante*, *National Geographic*, *Quo*, *Investigación y Ciencia*, *Año Cero* y *Enigmas* el uso de los recursos digitales en las redes sociales y desvelaban como disfunción que en las redes sociales no explotan de forma amplia ni variada otro tipo de recursos más allá de las fotografías, como los audiovisuales y las infografías.

GRÁFICO 1: *Tipología de las imágenes*



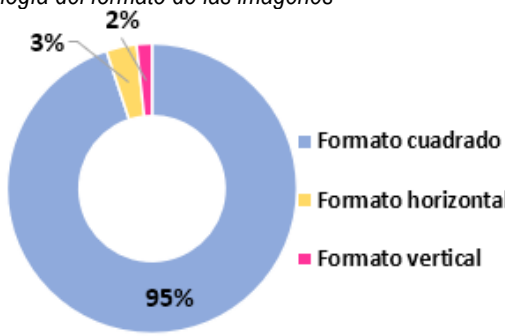
Fuente: Elaboración propia

Estudios precedentes que han analizado el uso de Instagram en los medios de comunicación españoles, también destacan que se usa principalmente la imagen fija frente a la audiovisual. Al respecto, indicaba González-Fernández (2020, p. 449):

> "En lo que respecta al formato que *El País* utiliza en su *Feed* o Muro hay que señalar que la imagen es la auténtica protagonista frente al video, ya sea a través de una publicación individual o a través de un carrusel de imágenes, conformados, de forma general, por dos o tres fotografías".

Los datos también indican que el formato más usado es el cuadrado (95%), teniendo el resto una escasa representación: un 3% el formato horizontal y un 2% el formato vertical. La elevada presencia del formato cuadrado, el primero ofrecido por esta red social, se interpreta que puede deberse al beneficio aportado por su estética a todo el muro, así como, porque permite previsualizar con mayor enfoque el *caption* de la publicación y los comentarios. Y es que el formato horizontal, aunque brinda la posibilidad de apreciar con mayor facilidad grandes espacios y fotografías apaisadas, no es común; y el formato vertical se recomienda para subir videos de IGTV.

GRÁFICO 2: *Tipología del formato de las imágenes*



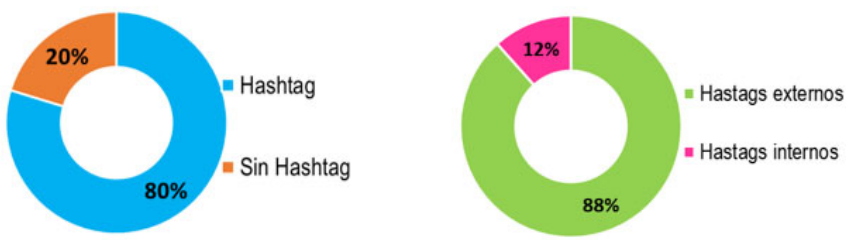
Fuente: Elaboración propia

Al respecto, estudios precedentes también indican que el formato rectangular y cuadrado es el más utilizado en la producción de fotografías publicadas en Instagram (Souza y Martins-Fontes, 2017).

3.2 La leyenda

Los resultados obtenidos del segundo de los objetivos, la estrategia SEO usada con los *hashtags*, indican que los insertan en el 80% de la muestra analizada. Tejedor et al. (2018: 303) en el estudio sobre las revistas de divulgación científica en Internet, entre las que se encontraba *Muy interesante* en español señalaba: "ninguna de ellas potencia el uso de *hashtags* temáticos o específicos [...] Concretamente, un 22% de las unidades de análisis presentan *hashtags*". Ergo, estos datos indican que la presencia de esta estrategia se ha ido consolidando porque en la muestra actual tan sólo un 20% de los *posts* carecen de hastags.

GRÁFICO 3: *Presencia y tipología de los hashtags*



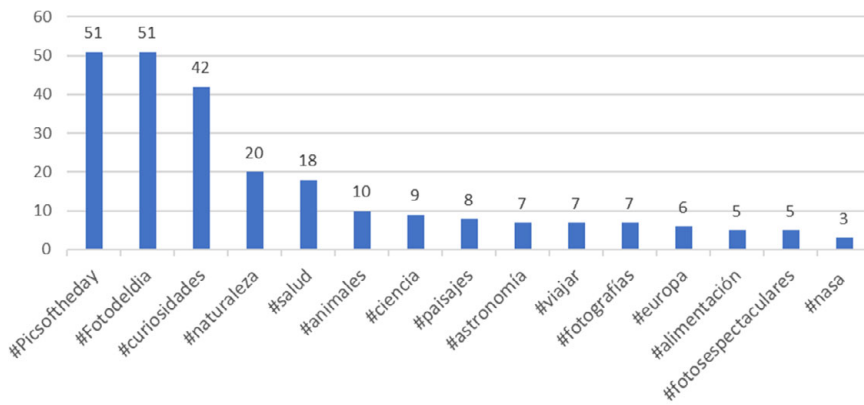
Fuente: Elaboración propia

Los datos tambien indican que atendiendo al número de *hashtags* que se insertan en cada post por orden decreciente son: 9 en el 30%; 8 en el 26%; 7 en el 16%, 10 en un 11%, dos en un 7%; 11 y 1 en un 3% y 5 y 6 en un 2% de la muestra analizada.

Y atendiendo a la tipología de los hastags los resultados indican que un 12% son propios y un 88% son externos. Si bien, la presencia de los hastags internos esta casi siempre presente (90%), y en el caso de los externos están presentes en el 100% de los posts que incluyen algún tipo de *hashtag*.

Los resultados también indican como lo que más se repite es poner 9 *hashtags* (8 externos+1 interno), seguido de 8 *hashtags* (7 externos + 1 interno). Y también se desvela que las etiquetas externas suelen repetirse. Del total de *hashtags* externos (n=403), se repiten por orden decreciente: #Picsoftheday (51), #Fotodeldia (51); #naturaleza (20); #salud (18); #animales (10); #ciencia (9); #paisajes (8); #astronomía (7); viajar (7); #fotografías (6); #europa (6); #alimentación (5); #fotosespectaculares (5); #nasa (3):

GRÁFICO 4: *Hashtags* externos más frecuentes



Fuente: Elaboración propia

Y si atendemos a las *hashtags* internos, los datos desvelan que del total de los usados (n=53) se han repetido en el 100% el *hashtag* propio #muyinteresante. Asimismo, también es significativo que

cuando en la publicación no hay *hashtag* interno, tan solo se publican uno o dos hashtags externos: dos veces solo se publica un *hashtag* y cuatro veces se publican dos *hashtag*.

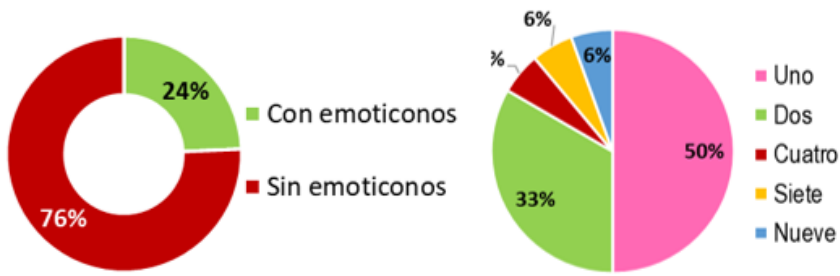
Unos *hashtags* que se ubican en un 90% de la muestra objeto de estudio al final del texto y en un 10% entre el texto (intermedio). Y atendiendo a su categoría, si son interno s o externos, se procede a poner pimero los *hashtags* internos y despues los externos.

Respecto a la leyenda que acompaña a la imagen los datos indican que para su lectura íntegra en el 74% de los casos es preciso hacer scroll.

3.3. Los emoticonos

El uso de emoticonos en el texto está presente en un del 24% Los resultados indican que el uso de los emojis es poco representativo: en un 76% de la muestra carecen de presencia en la leyenda del texto.

GRÁFICO 5: *Presencia y número de emoticonos*



Fuente: Elaboración propia

Los datos obtenidos sobre los emoticonos corroboran los aportados por estudios procedentes. Tejedor et al. (2018) analizaron su uso en las revistas de divulgación científica *National Geographic*, *Muy Interesante*, *Quo*, *Investigación y Ciencia*, *Año Cero* y *Enigmas* y concluían: "la inclusión de emoticonos es casi inexistente con tan sólo un 3% de presencia en el conjunto de las publicaciones" (p. 303). Es así, que se interpreta puede ser debido a que es una práctica poco común en este tipo de revistas, si bien, su presencia o uso ha ido en aumento en el perfil de la revista objeto de estudio. O bien, que la

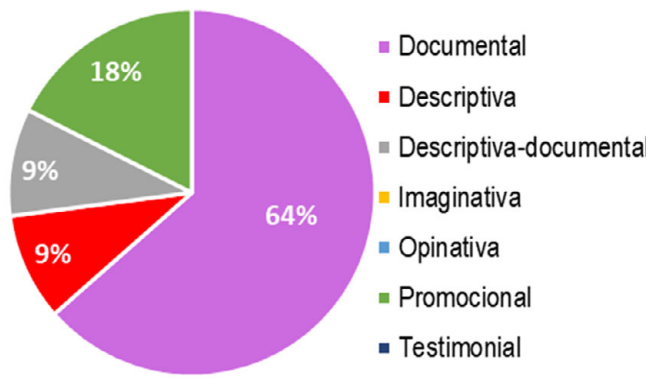
audiencia a la que se dirige no los use con asiduidad para comunicarse. No obstanste, se destaca que el uso de los emoticonos no es algo generalizado en todos los medios: si tomamos como referencia el estudio de Quintly (2018) tras analizar 9.000 cuentas con 5,5 millones de publicaciones indicaba que un 43% no incorporaba *emojis* en sus publicaciones.

Y si atendemos al número de emoticonos que se usan, los datos indican que por orden decreciente son: uno en un 50%, dos en un 33%, 7 y 9 en un 6%, y cuatro en un 5%. Y se indica que en los *emojis* no hay una fórmula predefinida para insertarlos, pues del 100% de la muestra un 57% los ubica entre el texto, y un 43% al final del texto justo antes de los *hashtags*.

3.4. La función del texto respecto a la imagen

Los datos indican que la función que ejerce el texto con respecto a la imagen es por orden decreciente la siguiente: documental (64%,) promocional (18%), seguido de descriptiva-documental (9%) y descriptiva (9%). No se hace uso del texto para verter opiniones ni testimonios.

GRÁFICO 6: *Función del texto*



Fuente: Elaboración propia

Los resultados indican que la principal función del texto es por tanto aportar datos relacionados con los elementos visuales que están relacionados con la imagen, pero que el lector no puede adquirir con el simple visionado de la imagen. Es así, que la imagen es un enganche visual que se documenta a través del post.

Se destaca como en segundo lugar, se hace uso de la función promocional, aportando datos sobre un nuevo número que se vaya a publicar o un especial. Es una técnica que se conoce como pesca de arrastre, y que consiste en usar otros nichos de la marca, como en este caso es Instagram, para provocar una reacción en las audiencias: ir a comprar el ejemplar impreso que anuncian. Así, a través de sus argumentos se pretende atraer a los usuarios a sus formatos impresos.

3.5. Call for actions

Los resultados indican que, de las dos técnicas de enganche analizadas, los concursos no se usan en el 100% de la muestra y respecto a las preguntas para incentivar las reacciones de los usuarios los datos desvelan que se utilizan en un 54%. Si bien, del total de veces que se usan son por orden decreciente: preguntas personales (33%), promocionales (pero es para que contesten) (33%), reflexivas (17%) y valorativas (17%).

Se interpreta que las personales son las más usadas porque sirven para conocer datos sobre las experiencias, intereses y conocimientos previos de los usuarios. Unos datos de interés para desarrollar una estrategia de mercado óptima para la creación de contenidos.

Se destaca que la revista tiende a usar muy frecuentemente el uso de preguntas al inicio del texto del tipo ¿Sabías que? Pero no para captar audiencias sino para construir el mensaje informativo. En concreto, la estrategia se basa en exponer la pregunta y después contestarla. Es así, que se destaca el elevado uso de un procedimiento microdiscursivo para crear o configurar un diálogo ficticio con los usuarios. Y en este caso los interrogantes, como indica Tosi (2016, pp. 113-114) funcionan "como marcos para iniciar la explicación, es decir son puntos de partida para contextualizar el tema o el concepto que se busca desarro-

llar. Y en concreto, sobre las más usada que es ¿Sabías que…?, destaca:

> "es utilizado por el locutor-autor de la divulgación científica con el fin de iniciar una explicación, o bien para destacar como relevante el concepto que introduce (…) ¿el sabías que?" podría interpretarse como una alerta, ya que intenta atraer la atención del lego y despertar su curiosidad, a la vez que remarca la importancia de la información que lo sucede.

3.6. La calidad de los seguidores

Los resultados desvelan que la calidad de la cuenta de Instagram de la revista *Muy Interesante*, editada en España, es óptima porque supera el 80%. Exactamente la calidad de los seguidores de la cuenta es del 83, 30%. Y se destaca que los seguidores proceden principalmente de México 838,36%), España (18,11%), Argentina (7, 60%) y chile (7,19%). Datos de interés para la creación de contenidos.

Otro dato que se desvela atendiendo al sexo de los seguidores es que no hay una diferencia reseñable en este aspecto: un 52.33% son hombres frente a un 47.67% de mujeres. Sin embargo, sí existe una diferencia por al rango de edad, ya que la franja entre 25-34 años supone un 37,75% de los seguidores de esta cuenta, seguida por la franja de 35-44 (28,42%).

4. CONCLUSIONES

El objetivo principal era investigar la estrategia de comunicación de la edición española de *Muy interesante* en Instagram, y se concluye:

- Este estudio ofrece una estrategia de comunicación en Instagram que ha obtenido resultados positivos. Por tanto, sus datos son de interés para el sector de la comunicación pues los profesionales de la información precisan entender las aplicabilidades que ofrecen estos entornos para mejorar los contenidos, y también tener referentes de estrategias de éxito para la construcción del mensaje en Instagram, pues han tenido

que adaptarse a una plataforma que no ha sido planteada en un principio para estas funciones.

- La investigación, asimismo, aporta un modelo para poder exponerlo en el sector académico pues en la actualidad ya no solo debe formarse a los futuros profesionales de la información en las clásicas estructuras lineales para contar historias, sino también en las nuevas tendencias que surgen en la actualidad como es el consumo de la información a través de Instagram que se está consolidando como principal red de consumo. Y es que esta red social está aún en un periodo de experimentación para lograr una comunicación efectiva conforme a los objetivos marcados por cada medio de comunicación.

- La estrategia de comunicación de la edición española de *Muy Interesante* en Instagram se basa en ofrecer una imagen que es principalmente una fotografía o imagen estática. Unas imágenes que suelen mostrarse en formatos casi siempre cuadrados y que se acompaña de una leyenda del texto, apenas conformada por emoticonos, que cumple una función documental. Un texto generalmente acompañado de *hashtags* internos y externos que se insertan al final del texto.

- El estudio de las técnicas de participación usadas para ganar comentarios desvela que no hacen uso de los concursos, pero sí de las preguntas, que principalmente suelen ser personales y promocionales.

- La calidad de los seguidores de esta revista es apta porque supera el 80% y sus usuarios proceden principalmente de México, España. Argentina y Chile.

Estudios posteriores continuarán investigando nuevas funciones de la leyenda respecto a la imagen y nuevas *calls for actions*, También se realizarán entrevistas en profundidad a los responsables de comunicación digital para conocer cuál es su estrategia de comunicación, así

como, se realizarán estudios comparativos con otras revistas de divulgación científica editadas en España.

5. REFERENCIAS

Arréguez, S. (2020). Medios y prácticas periodísticas: Instagram como plataforma periodística. La experiencia de Agencia AUNO. *Austral Comunicación, 9*(1), 146-148. https://bit.ly/3eRKMui

Barbosa, F., Monteiro, L., y Rodrigo, S. (2015). Folksonomia: análise de etiquetagem de imagens da national geographic brasil no Instagram. *Londrina, 23*(3), 342-361. https://bit.ly/372wsKU

Bellón, A. (2016). La labor en soporte papel y online de suplementos y revistas en la divulgación de la I+D+i en España. Dos casos de estudio: Tercer Milenio y Quo. *Razón y Palabra, 20,* 439-461. https://bit.ly/2UGhA2k

Bolufer, I. (2016). *Las revistas de divulgación científica españolas en la era digital: Los casos de Muy Interesante, Quo y Materia.* (Trabajo Fin de Grado) Universitat Jaume I. https://bit.ly/36YerOc

Bricio, A. (2016). *Las revistas científicas digitales: mensajes divulgativos y aprovechamiento de los recursos.* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de La Laguna. https://bit.ly/3kNbqIB

Calvo, M. (s/f). Estrategias para divulgar el conocimiento. Ciencia y Comunicación en la sociedad post-industrial. *Asociación de Autores Científico-Técnicos y Académicos*, 27-32. https://bit.ly/3hYe5NM

De-Vicente, A. M. (2012). Las revistas de divulgación científica en las redes sociales: "Muy Interesante", "National Geographic" en español y "Quo". *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico, 18*(2), 939-945. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.n2.41056

De-Vicente, A. M. (2016). Ediciones digitales de las revistas de divulgación científica editadas en España: orígenes e inicios. In F. Saber, y J.J. Verón, (coords*.), La comunicación del presente, más allá de las pantallas* (pp. 6-12). Asociación de periodistas de Aragón.

De-Vicente-Domínguez, A. M., & Carballeda-Camacho, M. R. (2020). Análisis del contenido visual en la cobertura informativa del virus SARS-CoV-2 y la Covid-19 en las revistas de divulgación científica españolas en el entorno digital. *Correspondencias & Análisis*, *12*. https://doi.org/10.24265/cian.2020.n12.01

González-Fernández (2020). Estrategias comunicativas para informar y crear engagement en Instagram. El caso del periódico El País. *Razón y palabra, 24*(109). https://doi.org/10.26807/rp.v24i109.1709

Hernández-Martínez, E. (2020). Análisis textual de Instagram Stories. Lectura del fenómeno social. In S. Liberal-Ormaechea y L. Mañas (coords.), *Las redes sociales como estrategia de comunicación,* (pp. 141-166).

Martins-Aragão, R. (2012). Usos Jornalísticos do Instagram: Aproximações a partir do JC Imagem. [Comunicación]. XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste-Recife.

Mo, N. y Marcos, M. C (2014). User Engagement en la web: estrategias de implementación y métricas de seguimiento*, No Solo Usabilidad*, *13*. https://bit.ly/3kRwaio

Modesto, Y. y De-Mello, E. (2019). As narrativas jornalísticas em formato de stories no Instagram e Snapchat. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación, 44*, 73-92. Http://doi.org/10.12795/Ambitos.2019.i44.05

Modesto, Y. (2019). A narrativa de múltiplos formatos como potencial narrativo no Instagram stories: O caso do estadão drops. In *2º Congresso Internacional Media Ecology and Image Studies O protagonismo da narrativa imagética. Memórias*, (pp. 520- 543). Ria Editorial. https://bit.ly/3eQQFrC

Muy Digital (1999). *Muy Interesante*, *216,* 236-238.

Palermo, A. (2016). The impact of the scientific cyberjournalism on Facebook: cases Focus and Muy Interesante. In A. Ureta, K. Meso y S. Peña (coords.), *VIII Congreso Internacional de Ciberperiodismo: el impacto de las audiencias en los perfiles profesionales y los contenidos,* (pp. 314-324).

Pallares-Huertas, L. (2017). Gestión del contenido visual y escrito de las publicaciones de la red social Instagram de un periódico: Caso Diario El Universo. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. https://bit.ly/3rwaGsw

Pastor, A. (2018). Análisis de los 6 principales medios de comunicación tradicionales nacionales en Instagram. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Autónoma de Barcelona. https://bit.ly/3eSkgkj

Pillai, A. (2019). *Image Vs Text in nrratives; The case study of National Geographic`s Instagram.* MBA. Dublin Business School.

Quintly (2018) The 2018 Instagram Stud. https://bit.ly/2ULqY4X

Rojas, J. y Panal, A. (2017). El uso de Instagram en los medios de comunicación deportivos. Análisis comparado de Bleacher Report, L'équipe y Marca. *Ámbitos, 38*, 1-19. https://bit.ly/3eT7m5P

Souza, W. y Martins-Fontes, B. (2017). O Instagram e as narrativas de desenquadeamento fotográfico. *REGIT, 7*(1), 70-81.

Tejedor, S., Portales, M. y Pueyo, S. (2018). Web 2.0 y tratamiento informativo en las principales revistas españolas de divulgación científica y de la pseudociencia. *Revista Latina de Comunicación Social, 73*, 293- 316. https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1256

Tosi, C. (2016). El discurso de la ciencia para chicos, o la explicación como diálogo. Un análisis polifónico-argumentativo de libros de divulgación científica infantil en español. *Letras de Hoje, Porto Alegre, 51*(1), 109-118. https://doi.org/10.15448/1984-7726.2016.1.21981

EL USO DEL HILO NARRATIVO COMO CLAVE EN EL INTERÉS DE NUESTROS SEGUIDORES

JOSEP DURAN CARPINTERO
Universitat de Girona

AYTHAMI SOTO RODRÍGUEZ
Universitat de Girona

ALBERT POATER TEIXIDOR
Universitat de Girona

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en la era de internet: utilizamos la red para informarnos, entretenernos y comunicarnos. Las mejoras tecnológicas han comportado la adaptación de canales de televisión a Internet y que cada vez más recursos digitales estén disponibles para que el público acceda a información sobre ciencia. Por ejemplo, el último informe sobre Percepción Social de la Ciencia (FECyT, 2018) indica que los y las internautas menores de 30 años utilizan preferentemente las redes sociales (con un 82,9%), seguido de las plataformas de vídeo como YouTube o similares (69,4%). La tercera opción más mencionada para informarse online sobre cuestiones de ciencia y tecnología es la Wikipedia, con un 56,0% de menciones.

Esta revolución digital brinda oportunidades para conectar la ciencia con el público (Wilkinson y Weitkamp, 2016). El consumo de video es el área de comunicación masiva de más rápido crecimiento (Vorbau et al., 2007), y según los datos del Informe Anual de Internet (Cisco, 2018), los videos en línea representaron el 75% de todo el tráfico web en 2017, y se prevé que aumente al 82% para 2022.

Las redes sociales están facilitando la producción de medios y un cambio de poder hacia los usuarios no expertos que pueden producir contenido de video y publicarlo a través de canales como YouTube

(DesAutels, 2011; Kietzmann et al., 2011; Peters et al., 2013). YouTube es un ejemplo particularmente significativo del fenómeno de la Web 2.0. YouTube fue fundada en 2005 y ha experimentado un crecimiento espectacular hasta convertirse en uno de los mejores sitios web de Internet (Alexa Internet Inc., 2015; Burgess y Green, 2009).

YouTube se fundó sobre el modelo de contenido generado por el usuario (UGC), mediante el cual el contenido se derivaría de los usuarios y consumidores de YouTube. Este modelo proporciona una alternativa a la distribución de contenido tradicional al reducir las barreras para que los creadores de contenido lleguen a su audiencia (Juhasz, 2009). Los comunicadores profesionales vinculados a los principales medios de comunicación habían predominado en el campo de la comunicación científica (Valenti, 1999) y, sin embargo, en la era de la Web 2.0 se ha favorecido que los espectadores hayan pasado de ser consumidores pasivos a participantes activos. La comunicación científica ahora la llevan a cabo no sólo comunicadores profesionales, sino también científicos, grupos de interés, organizaciones profesionales y aficionados apasionados en numerosas plataformas Web 2.0 (Nisbet y Scheufele, 2009).

Sin embargo, en el año 2006 se produjo un cambio en la administración de YouTube con la finalidad de aumentar el volumen de contenido generado profesionalmente (PGC), contenido creado por entidades corporativas para extender el alcance de la marca comercial (Ackerman y Guizzo, 2011). La evolución de los creadores de contenido en YouTube ha significado que los comunicadores científicos no profesionales compiten con grandes corporaciones bien financiadas como British Broadcasting Corporation (BBC) y Discovery Channel (DC).

Según el estudio de la Percepción Social de la Ciencia (FECyT 2018), la sociedad valora muy positivamente la profesión científica, situando su puntuación (4,63 sobre 5) solamente por debajo de la profesión médica (4,67 sobre 5). A pesar de esta consideración positiva por parte de la sociedad, los estudios de estereotipos (Cuddy et al., 2007) sitúan a la profesión científica en una zona de alta competencia, pero con poco carisma. Según este mismo estudio, esta falta de carisma provoca ante la sociedad un sentimiento de envidia. Así, se hace nece-

sario mejorar las estrategias de comunicación científica para lograr acercarnos a la sociedad y facilitar el acceso a contenidos científicos.

Existen diferentes líneas de investigación que han explorado técnicas para mejorar la eficacia de la comunicación científica, incluido el encuadre (Durfee, 2006), la construcción de confianza (Liu y Priest, 2009) y la alteración del modelo comunicativo de arriba hacia abajo en el que la ciencia a menudo se concibe la comunicación (Nisbet, 2009). En esta comunicación haremos hincapié en dos factores que desde nuestro punto de vista han sido fundamentales en la construcción de una relación de confianza con nuestros seguidores: la veracidad de los contenidos y el uso de un hilo narrativo.

Muchos de los estudios que examinan la comunicación científica en YouTube se centran en la veracidad de los contenidos. Parece lógico que los vídeos más populares deberían ser los que tengan contenidos contrastables científicamente. Keelan et al. (2007) analizaron 153 vídeos de vacunación que clasificaron en tres categorías: favorables, ambiguos o contrarios a la vacunación. Los autores no encontraron errores en los vídeos que se mostraban favorables a la vacunación, mientras que el 45% de los vídeos contrarios tenían información falsa o engañosa. A pesar de estos contenidos erróneos, los vídeos contrarios a la vacunación tuvieron más cantidad de vistas y comentarios que los vídeos favorables.

Contrariamente, Sood et al. (2011) analizaron 199 vídeos sobre la enfermedad de cálculos renales y encontraron vídeos con contenido científicamente argumentado que recibieron significativamente más visitas que vídeos con contenido engañoso.

A pesar de la credibilidad de los científicos, estudios, como los de Guillory y Geracy (2010), muestran que la gente recuerda hechos, pero cree en relaciones. Por ello, un personaje carismático puede difundir mensajes falsos y tener una gran repercusión en la sociedad. La pandemia ha hecho aflorar ejemplos que se creían superados, como la Tierra plana o las dudas ante la vacunación.

El uso de un hilo narrativo es una técnica que hemos usado en nuestros vídeos de comunicación científica. Este formato de comunicación

involucra una secuencia temporal de eventos influenciados por las acciones de personajes específicos. Los ejemplos de narrativa van desde ejemplos breves o testimonios que pueden estar contenidos en mensajes más extensos hasta historias de entretenimiento detalladas y extensas comunes en las industrias del cine y el libro. Una investigación de Dahlstrom y Shirley (2012) sugiere que la comunicación narrativa se codifica utilizando una vía cognitiva única y produce efectos que son bastante diferentes de la comunicación argumentativa o basada en evidencias.

Específicamente, la comunicación narrativa a menudo mejora la comprensión (Graesser et al. 2002), genera más interés y compromiso con un tema (Green, 2004, 2006; Green y Brock, 2000), aumenta la autoeficacia a través del modelado (Oatley, 1999), influye en las creencias del mundo real (Dahlstrom, 2010; Slater et al., 2006), y puede tener más éxito para persuadir a una audiencia que de otro modo sería resistente (Moyer-Guse y Nabi, 2010). Como tales, las narrativas son prometedoras para mejorar la efectividad de la comunicación científica para audiencias no científicas y se han examinado con respecto a temas relacionados con la ciencia como la salud (Hinyard y Kreuter, 2007; Winterbottom et al., 2008), el riesgo (de-Wit et al., 2008; Golding et al., 1992) y el medio ambiente (Dahlstrom, 2010).

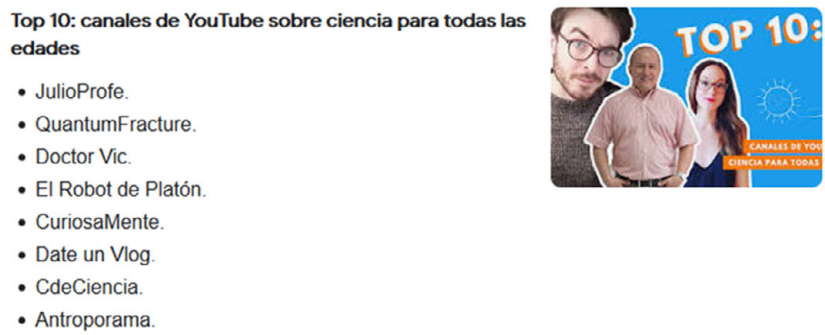
Un estudio reciente de Huang y Grant (2020) muestra la importancia de un hilo narrativo en los vídeos. Su estudio, centrado en 306 vídeos populares de ciencia revela que existe una relación entre popularidad y cinco componentes esenciales de la narración: interés del tema, elocuencia, giros temáticos, emoción y calidad de la historia. Especialmente, consideraron que inspirar emociones tenía una relación directa con la popularidad.

1.1. ORIGEN DEL PROYECTO

El proyecto *Ponte Bata* tuvo su origen en la detección de una necesidad. En YouTube hispano existían un amplio abanico de canales, algunos muy populares, que ofrecían contenido divulgativo de diversas ramas de la ciencia: Psicología, Geología, Biología, Física… Era habitual ver páginas webs que elaboraban listados de canales de divulga-

ción científica en YouTube. En la gran mayoría de ellos era notoria la ausencia de canales de Química que fomentaran contenido divulgativo, observamos que en su mayoría los vídeos de Química en la plataforma estaban reducidos a dos tipos: solución a problemas de química de instituto o demostración descontextualizada de experimentos. Había un hueco perfecto para un proyecto que, sin renunciar a los experimentos, diera contexto e historia a fenómenos y conocimientos de la Química.

***FIGURA 1**. Resultado de la búsqueda "Top canales de YouTube sobre ciencia" donde se muestra la ausencia de canales de divulgación química.*



Fuente: google.com

La necesidad de un mayor conocimiento científico entre la sociedad se contempla como una prioridad de la educación ciudadana. Así se recoge por ejemplo en la Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el siglo XXI, auspiciada por la UNESCO y el Consejo Internacional para la Ciencia (Declaración de Budapest, 1999): "Para que un país esté en condiciones de atender a las necesidades fundamentales de su población, la enseñanza de las ciencias y la tecnología es un imperativo estratégico [...]. Hoy más que nunca es necesario fomentar y difundir la alfabetización científica en todas las culturas y en todos los sectores de la sociedad".

En el mismo sentido los National Science Education Standards, auspiciados por el National Research Council (1996) para el logro de la educación científica de los ciudadanos y ciudadanas estadounidenses del siglo XXI plantean, en su primera página: "En un mundo repleto de productos de la indagación científica, la alfabetización científica se

ha convertido en una necesidad para todos: todos necesitamos utilizar la información científica para realizar opciones que se plantean cada día; todos necesitamos ser capaces de implicarnos en discusiones públicas acerca de asuntos importantes que se relacionan con la ciencia y la tecnología; y todos merecemos compartir la emoción y la realización personal que puede producir la comprensión del mundo natural".

Ambos argumentos democráticos son utilizados frecuentemente por quienes defienden la alfabetización científica y tecnológica como una componente básica de la educación ciudadana (Fourez, 1997; Bybee, 1997; DeBoer, 2000). En un mundo en el que cada vez más miramos hacia la ciencia y la tecnología para encontrar respuestas que nos ayuden a asegurar un futuro justo y sostenible, es imperativo que las personas se empoderen para tomar decisiones informadas sobre cuestiones basadas en la ciencia.

A esta necesidad práctica, autores como Gil-Pérez y Vilches (2006) añaden un factor de satisfacción que amplía la visión del universo, que habla del pasado y del futuro, que abarca la comprensión de los fenómenos naturales, que satisface la liberación de los prejuicios y que presenta extraordinarios desafíos. Se trata de una idea fundamentada en Fensham (2002), que alude al placer por maravillar como procedimiento conveniente para la educación científica. Para lograr esto, los comunicadores científicos deben hacer que la información relacionada con la ciencia sea interesante y relevante. En resumen, se trata de hacer que la gente se preocupe.

Estas últimas reflexiones son las que nos han impulsado a crear un contenido científico en forma de vídeo accesible a través de un escenario renovador, joven y emergente: *YouTube*.

2. OBJETIVOS

– Nos hemos planteado ir más allá de la presentación de hechos y pruebas, hacia la creación de conexiones emocionales entre científicos y público. Con este objetivo, nuestra propuesta ha sido crear un relato alrededor de un experimento científico. A nuestro cerebro le encantan los relatos. Si pen-

samos en nuestro libro o película favorita, o en nuestro podcast preferido, éste contendrá una historia. Un relato ayuda a las personas a conectarse con el mensaje que les está transmitiendo, sea cual sea el mensaje, y particularmente cuando se trata de ciencia.

– La narración tiene que estar sustentada en unos fundamentos referenciados. Para nosotros, que formamos parte de una institución académica, es imprescindible que las informaciones o los contenidos citados en nuestros vídeos hayan surgido de una bibliografía contrastada. Así, cada guion de vídeo es como un pequeño artículo científico que ha sido creado de forma artesanal con una finalidad: transmitir un mensaje de una forma fresca y desenfadada, pero siempre teniendo como prioridad absoluta el rigor.

3. DISCUSIÓN

Los animales y algunas plantas se comunican de una forma u otra, pero solo los humanos cuentan historias. La narración es una de las características definitorias de los humanos que nos distingue del reino animal y de nuestros ancestros homínidos. Las historias se han utilizado para transmitir sabiduría, conocimientos y cultura y para fortalecer los lazos sociales desde los primeros tiempos de la existencia de la humanidad. Nuestra especie avanzó porque podíamos comunicarnos en términos abstractos sobre el mundo en que vivimos. Las sociedades antiguas contaban historias alrededor de fogatas y pintaban murales sobre sus expediciones de caza en las paredes de las cuevas. Esto permitió a nuestros antepasados procesar información y dar sentido a sus experiencias compartidas (Coen, 2019).

Las narraciones transmiten emociones (Olson, 2009). Tenemos amplia evidencia de que contar historias puede ser una forma poderosa de fomentar el compromiso con la ciencia (Dahlstrom, 2014) y que las historias ayudan a las personas a comprender, procesar y recordar información relacionada con la ciencia (ElShafie, 2018).

El uso de un relato proporciona a los científicos una forma poderosa de ayudar a las personas a crear una relación personal con la ciencia e ir más allá de los datos. Se trata de poder contar a la sociedad las razones del trabajo científico y de la investigación. De mostrar tanto el contexto histórico de los descubrimientos científicos como el impacto que tuvo en la sociedad de aquel momento.

FIGURA 2. *Apartado "Otros vídeos que ha visto tu público" que muestra el consumido de contenido de nuestra audiencia en los últimos 7 días.*

Fuente: Youtube.com

Aun usando un medio de comunicación eminentemente unidireccional, la narración es interactiva. Porque no se trata sólo del contenido del mensaje, sino que hay que tener bien presente la audiencia y cómo va a recibir e interpretar el mensaje. Es necesario que este mensaje sea relevante no sólo para el científico sino también para todos quienes lo escuchan. La narración también genera interés. Motiva a las personas a prestar atención, invita a la reflexión y establece vínculos emocionales. Por esta razón es importante conocer a nuestra audiencia. Y saber qué suele ver. Estos datos los facilita YouTube a través de su plataforma., basándonos en ellos podemos diseñar nuestra oferta de contenido divulgativo, ver qué temas pueden resultar interesantes, cuáles

son los *trending* del momento y qué otras disciplinas científicas suelen interesar a nuestra audiencia.

La narración es una herramienta potentísima para hacer que la ciencia sea mucho más inclusiva. Con ella ponemos cara a los protagonistas del avance del conocimiento humano. Al ponerle un rostro a nuestras historias, abrimos la posibilidad a que una parte de la audiencia se sienta representada con lo que está viendo. La narración nos obliga como comunicadores a establecer un contexto histórico alrededor de lo que queremos contar, facilitando que el espectador si sitúe dentro de la historia por lo que puede acabar empatizando con el pensamiento del momento o con la vida de los protagonistas de nuestro relato.

Algo que se podría olvidar fácilmente es que las percepciones y el valor de la ciencia no son universales en todas las comunidades. El valor que los individuos y las comunidades mismas le otorgan a la ciencia no es igual. En comunidades subrepresentadas y desatendidas, la ciencia no está contextualizada con la realidad. Para contrarrestar esa marginación, es importante que establezcamos conexiones significativas. Y contar historias puede ser una forma realmente poderosa de hacerlo. Porque la narración de historias puede ayudar a empoderar a las comunidades y las personas desatendidas para que sean participantes en la ciencia en pie de igualdad.

Habitualmente la estructura del hilo narrativo consta de un planteamiento, un nudo y un desenlace, una estructura que también se conoce como *arco narrativo* o *arco argumental*. A la hora de divulgar podemos ser mucho más laxos con esta estructura, dado que el objetivo final es contar divulgar y no contar simplemente una historia.

En nuestro propio caso a la hora de diseñar un vídeo tenemos en cuenta una serie de factores. En primer lugar, realizamos un sondeo sobre diversos temas relacionados con la Química usando las diferentes herramientas ofrecidas por Google y YouTube, usando la web *Google Trends* podemos conocer qué términos, palabras o frases son buscadas en cada país o grupo de países. Gracias a esta podemos saber el número de veces que se buscan palabras como “Química”, “Ácido sulfúrico”, “Termita” en un periodo de tiempo en concreto.

También facilita mucho la labor saber con qué términos de búsqueda están encontrando los espectadores de la plataforma nuestros vídeos, con el fin de intentar sacar el máximo partido del motor de búsqueda que tiene YouTube.

FIGURA 3. *Visualizaciones obtenidas por términos de búsqueda, que muestra bajo qué palabras nos han buscado nuestros espectadores en el año 2021.*

Font del trànsit > Cerca de YouTube	Visualitzacions ↓	Durada mitjana de les visualitzacions	Percentatge mitjà visualitzat	Temps de visualització (hores)
Total	**88.789**	**3:05**	**32,2%**	**4.565,6**
reacciona explota	3.273 3,7%	7:20	47,9%	400,2 8,8%
termita	1.072 1,2%	3:16	35,8%	58,4 1,3%
tritio	692 0,8%	6:50	46,6%	78,9 1,7%
quimioluminiscencia	650 0,7%	3:58	35,7%	43,1 0,9%
hidrogeno	632 0,7%	4:58	53,9%	52,3 1,2%
como hacer pintura que brilla en la oscuridad casera	582 0,7%	2:06	26,0%	20,5 0,5%
experimentos de quimica	482 0,5%	2:09	19,1%	17,3 0,4%
reacciona y explota	446 0,5%	8:17	52,1%	61,7 1,4%
acido sulfurico	432 0,5%	5:24	56,2%	38,9 0,9%
experimentos caseros	420 0,5%	1:17	11,4%	9,1 0,2%
experimentos	408 0,5%	1:26	12,8%	9,8 0,2%
aythami	349 0,4%	12:39	50,1%	73,7 1,6%
polvora negra	297 0,3%	3:53	41,5%	19,3 0,4%

Fuente: Youtube.com

Una vez escogido el tema con la ayuda de estos datos procedemos a una lluvia de ideas relacionadas con el tema tratado. La intención es establecer un filtro sobre qué podemos contar sobre el tema que pueda resultar atractivo e interesante para nuestro público objetivo; también sirve para medir nuestras capacidades a la hora de la producción del vídeo.

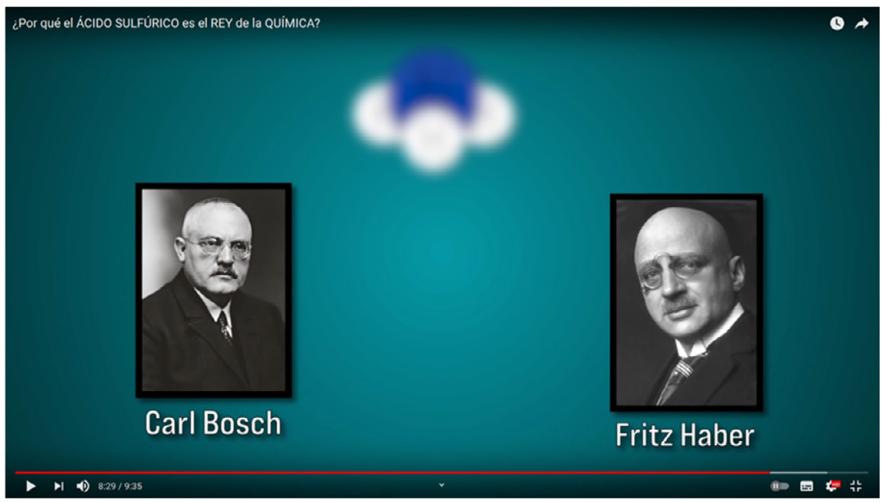
Aplicados estos filtros continuamos estructurando una historia en torno al tema principal del vídeo. Los descubrimientos científicos no surgen por infusión alguna; tienen vinculados uno o varios protagonistas detrás, lo que permite estructurar una buena narración conociendo sus biografías.

Como se menciona anteriormente esto ofrece una oportunidad perfecta para situar al espectador dentro del respectivo contexto histórico,

haciéndole partícipe de las vivencias del protagonista, de sus aciertos y también de sus errores.

Establecido el hilo narrativo solemos reservar la parte final, a modo de guinda de un pastel, con un apartado que busque emocionar al espectador, darle una perspectiva de futuro sobre el tema tratado o añadir un *cliffhanger* para generar intriga y expectación sobre el contenido que está por llegar. No hay un criterio establecido a la hora de qué final es el adecuado para cada vídeo, escogiendo simplemente el final que resulte más natural a lo que estamos contando.

FIGURA 4. *Fotograma del vídeo "¿Por qué el ácido sulfúrico es el REY de la QUÍMICA?" en el cual se muestra el cliffhanger final, presentando existencia de planes sobre hacer un vídeo del Amoníaco.*



Fuente: Youtube.com

Teniendo definidos el tema y el hilo narrativo toca determinar de qué forma se va a relacionar y comunicar los datos en el vídeo. Hemos podido comprobar que distribuirlos de forma diluida a lo largo de este y en sintonía con la historia capta la atención de la mayoría audiencia durante largos bloques de tiempo. Es vital también saber cómo comunicar estos datos a lo largo del vídeo, en nuestro caso tenemos definida combinación de animaciones y explicación directa que dota a la pieza de ritmo y movimiento.

FIGURA 5. *Gráfica de retención de audiencia del vídeo "El Secreto del AGUA INCENDIARIA", donde se muestra resaltado el bloque donde más porcentaje de espectadores vieron de forma completa.*

Fuente: Youtube.com

El uso de memes, referencias a la cultura pop o gags deben ser considerados una parte fundamental a la hora de desarrollar un vídeo. Bien usados no sólo suponen un alivio cómico a lo que queremos contar, permitiéndonos terminar y separar bloques de contenido, si no que pueden ser una excelente herramienta comunicativa para conectar con alguna parte de nuestro público objetivo. Bien usados pueden ser un complemento perfecto para el hilo narrativo, añadiendo frescura o autenticidad. Un ejemplo de ello es el gag usado en el vídeo "El Sol de Fósforo" en el cual se representaba la creencia de Brand de que la orina es oro empleando una pausa cómica.

El impacto que estos memes o gags tienen en los vídeos es evidente, reflejándose como picos o montañas dentro de las gráficas que miden la retención de la audiencia. A su vez contribuyen a hacer más participativos los vídeos, pues los usuarios tienden a realizar comentarios en

los mismos haciendo alusiones a los gags o memes que han visto en el vídeo, lo cual repercute positivamente en las estadísticas del vídeo.

FIGURA 6. *Gráfica de retención de audiencia del vídeo "La ASOMBROSA reacción del Camaleón | El color de la Química", donde se muestra el pico producido en la retención de audiencia por el uso de un meme.*

Fuente: Youtube.com

Como el propio nombre indica, *Reacciona Explota* es un canal de Química Experimental. En nuestro contenido el hilo narrativo y/o la presentación de los datos son acompañados por diversos experimentos. Los experimentos están demostrados como agentes de captación de audiencia tales como han demostrado estudios propios (Duran et al., 2009; Vieta et al., 2012) y ajenos (Wulfsberg et al., 2003; Haran y Poliakoff, 2011). Se debe evitar en lo máximo de lo posible exponer los experimentos en un mismo bloque, ya que estos actúan como concentradores de la retención de audiencia. Los datos nos indican que distribuirlos equitativamente tienen un efecto similar o mayor al de los memes o referencias a la cultura pop. En la mayoría de las ocasiones,

el experimento será el "minuto de oro" del vídeo, el punto en que más retención de audiencia se haya captado (si no se cuentan los primeros segundos del vídeo).

FIGURA 7. *Gráfica de retención de audiencia del vídeo "¡Hacemos TERMITA! La reacción que más calor desprende", donde se muestran los picos producidos por los experimentos.*

Fuente: Youtube.com

Por último, pero igual de importante, es la producción y posproducción. Da igual lo asombroso o destacable que sean nuestros experimentos o lo bien construido que tengamos el hilo narrativo. El valor de unos planos, iluminación, sonidos adecuados, el uso de cortes para agilizar o el empleo de animaciones para visualizar conceptos son vitales a la hora de generar aceptación por parte de la audiencia. Una correcta técnica de edición buscará conectar los diferentes bloques de contenido del vídeo con el hilo narrativo, logrando que el espectador note como imperceptible los diferentes bloques.

Como resultado se consiguen grandes bloques de retención de audiencia o "mesetas" donde conseguimos que el espectador no se despegue del contenido divulgativo. Como comunicadores esto nos interesa que abarque la mayor parte del contenido de nuestro vídeo (excluyendo la parte del vídeo correspondiente a los créditos finales u otro), no sólo porque estaremos cumpliendo el objetivo marcado si no que aquellos vídeos con mayor retención de audiencia son también los que frecuentemente recomienda el algoritmo.

La tarea no termina al completarse la subida del vídeo. Para asegurar un buen resultado es necesario una correcta portada y títulos que complementen y hagan referencias al hilo narrativo tratado. Añadir una descripción con referencias a los conceptos y/o el hilo narrativo puede ayudar a que el sistema de búsquedas posicione y recomiende nuestro vídeo.

4. CONCLUSIONES

Los vídeos de divulgación científica son una herramienta a nuestro alcance para incrementar el conocimiento científico entre la sociedad. El estudio presentado demuestra que existía un vacío en lo que se refiere a determinados contenidos de química. Nuestro canal *¡Reacciona…explota!* aporta un contenido que pivota alrededor de uno o más experimentos combinados con un relato.

El hilo conductor es fundamental para empatizar con nuestra audiencia, conseguir su interés y captivarla. De este modo podemos hacer que la ciencia sea más inclusiva. La narración de historias es una forma poderosa de establecer conexiones significativas para ayudar a contrarrestar la marginación de comunidades subrepresentadas y desatendidas. Puede ayudar a empoderar a las comunidades e individuos desatendidos para que participe en condiciones de igualdad en la ciencia.

La narración ofrece una forma poderosa de interactuar, participar y generar confianza con comunidades que tradicionalmente no están representadas en la ciencia. Por lo tanto, es una herramienta importante en la comunicación científica.

Es fundamental que los vídeos tengan un contenido veraz y contrastado. Cada afirmación, cada imagen y el relato que los une son comprobados repetidas veces y verificados con la bibliografía. En este sentido cada vídeo es como un pequeño artículo científico.

El uso de un hilo narrativo convierte al científico en un comunicador más eficaz. Y, por tanto, en un mejor científico.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos al *Departament de Química* de la *Facultat de Ciències* de la *Universitat de Girona* la cesión parcial de un laboratorio que hemos convertido en plató para la realización de nuestros vídeos.

6. REFERENCIAS

Ackerman, E. y Guizzo E (2011). 5 technologies that will shape the web. IEEE spectrum. https://bit.ly/3iFyCpr

Alexa Internet Inc. (2015). Top Sites. https://bit.ly/3rJl4gV

Burgess, J. y Green, J. (2009). *YouTube ea revolução digital*. Aleph. https://bit.ly/3eQrVzU

Bybee, R. W. (1997). Towards an Understanding of Scientific Literacy. W. Gräber y C. Bolte (eds.), *Scientific Literacy.* IPN.

Cisco (2018). *Cisco visual networking index: Forecast and trends, 2017–2022. White paper.* https://bit.ly/2TwuyiG

Coen, E. (2019). The storytelling arms race: origin of human intelligence and the scientific mind. *Heredity*, *123*(1), 67–78. https://doi.org/10.1038/s41437-019-0214-2

Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T. y Glick, P. (2007). The BIAS map: Behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*(4), 631–648. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.4.631

Dahlstrom, M. F. (2010). The role of causality in information acceptance in narratives: An example from science communication. *Communication Research, 37*, 857–875. https://doi.org/10.1177/0093650210362683

Dahlstrom, M. F. (2014). Using narratives and storytelling to communicate science with nonexpert audiences. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *111*(4), 13614–13620. https://doi.org/10.1073/pnas.1320645111

Dahlstrom, M. F., y Shirley, S. H. (2012). Ethical Considerations of Using Narrative to Communicate Science. *Science Communication*, *34*(5), 592–617. https://doi.org/10.1177/1075547012454597

DeBoer, G. B. (2000). Scientific Literacy: Another Look at its Historical and Contemporary Meanings and its Relationship to Science Education Reform». *Journal of Research in Science Teaching*, *37*(6), 582–601. https://bit.ly/3wWCEyV

Declaración de Budapest (1999). *Marco general de acción de la declaración de Budapest*. https://bit.ly/3eTwx8b

DesAutels, P. (2011). UGIS: Understanding the nature of user-generated information systems. *Business Horizons*, *54*(3), 185–192. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2010.12.003

de-Wit, J. B. F., Das, E. y Vet, R. (2008). What works best: Objective statistics or a personal testimonial? An assessment of the persuasive effects of different types of message evidence on risk perception. *Health Psychology, 27*, 110–115. https://doi:10.1037/0278-6133.27.1.110

Duran, J., Simon, S., Vieta, P. A. y Bover, R. (2009). [Reacciona...explota!] React... explode!: Amazing experiments of chemistry. [Comunicación] International Conference on Education and New Learning Technologies. Barcelona.

Durfee, J. L. (2006). "Social change" and "status quo" framing effects on risk perception: An exploratory experiment. *Science Communication*, *27*, 459–495. https://doi.org/10.1177/1077547005285334

ElShafie, S. J. (2018). Making science meaningful for broad audiences through stories. *Integrative and Comparative Biology*, *58*(6), 1213–1223. https://doi.org/10.1093/icb/icy103

FECyT (2018). *Percepción Social de la Ciencia en España*. https://bit.ly/3eTSJ1U

Fensham, P, J. (2002). Time to change drivers for scientific literacy. Canadian *Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, *2*(1), 9–24. https://doi.org/10.1080/14926150209556494

Fourez, G. (1997). *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias.* Ediciones Colihue. https://bit.ly/3kRRlAE

Gil-Pérez, D. y Vilches, A. (2006). Educación ciudadana y alfabetización científica: Mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de Educación, 42.* https://bit.ly/3eRbDXv

Golding, D., Krimsky, S. y Plough, A. (1992). Evaluating risk communication: Narrative vs technical presentations of information about radon. *Risk Analysis*, *12*, 27-35. https://doi:10.1111/j.1539-6924.1992.tb01304.x

Graesser, A. C., Olde, B. y Klettke, B. (2002). How does the mind construct and represent stories? In M. C. Green, J. J. Strange, y T. C. Brock (Eds.), Narrative impact: Social and cognitive foundations (pp. 229-262). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Green, M. C. (2004). Transportation into narrative worlds: the role of prior knowledge and perceived realism. *Discourse Processes*, *38*(2), 247–266. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3802_5

Green, M. C. (2006). Narratives and cancer communication. *Journal of Communication*, *56*(1), 163–183. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00288.x

Green, M. C. y Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*(5), 701–721. https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701.

Guillory, J.J. y Geracy, L. (2010). The persistence of inferences in memory for younger and older adults: Remembering facts and believing inferences Psychonomic Bulletin y Review, *International Journal of Obesity*, *17*(1), 73–81. https://doi.org/10.3758/PBR.17.1.73

Haran, B. y Poliakoff, M. (2011). How to measure the impact of chemistry on the small screen. *Nature Chemistry*, *3*, 180–182. https://doi.org/10.1038/nchem.990

Hinyard, L. J. y Kreuter, M. W. (2007). Using narrative communication as a toolfor health behavior change: A conceptual, theoretical, and empirical overview. *Health Education & Behavior, 34*, 777-792. https://doi.org/10.1177/1090198106291963

Huang, T. y Grant, W. J. (2020). A Good Story Well Told: Storytelling Components That Impact Science Video Popularity on YouTube. *Frontiers in Communication*, *5*, 581349. https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.581349

Juhasz, A. (2009). Learning the five lessons of YouTube: After trying to teach there, I don't believe the hype. *Cinema Journal*, *48*(2), 145–150. https://bit.ly/3y2uhDl

Keelan, J., Pavri-Garcia, V., Tomlinson, G. y Wilson, K. (2007). YouTube as a source of information on immunization: A content analysis. JAMA: *Journal of the American Medical Association*, *298*, 2482–2484. https://doi.org/10.1001/jama.298.21.2482

Kietzmann, J. H., Hermkens, K., McCarthy, I. P. y Silvestre, B. S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons*, *54*(3), 241–251. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2011.01.005.

Liu, H. y Priest, S. H. (2009). Understanding public support for stem cell research: Media communication, interpersonal communication and trust in key actors. *Public Understanding of Science*, *18*, 704–718. https://doi:10.1177/0963662508097625.

Moyer-Guse, E. y Nabi, R. L. (2010). Explaining the effects of narrative in an entertainment television program: Overcoming resistance to persuasion. *Human Communication Research, 36*, 26–52. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2009.01367.x

National Research Council. (1996). *National Science Education Standards*. National Academy Press.

Nisbet, M. C. (2009). The ethics of framing science. In B. Nerlich, B. Larson, y R. Elliott (Eds.), *Communicating biological sciences: Ethical and metaphorical dimensions.* (pp. 51-73). Ashgate.

Nisbet, M. C. y Scheufele, D. A. (2009). What's next for science communication? Promising directions and lingering distractions. *American Journal of Botany*, *96*(10), 1767–1778. https://doi.org/10.3732/ajb.0900041.

Oatley, K. (1999). Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology*, *3*, 101–117. https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.2.101

Olson, R. (2009). *Don't be such a scientist: talking substance in an age of style.* Island Press.

Peters, K., Chen, Y., Kaplan, A. M., Ognibeni, B. y Pauwels, K. (2013). Social media metrics - a framework and guidelines for managing social media. *Journal of Interactive Marketing*, *27*(4), pp. 281–298. https://doi.org/10.1016/j.intmar.2013.09.007.

Slater, M. D., Rouner, D. y Long, M. (2006). Television dramas and support for controversial public policies: Effects and mechanisms. *Journal of Communication, 56*, 235–252. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00017.x

Sood, A., Sarangi, S., Pandey, A. y Murugiah, K. (2011). YouTube as a source of information on kidney stone disease. *Urology*, *77*, 558–562. https://doi.org/10.1016/j.urology.2010.07.536

Valenti, J. M. (1999). Commentary: How Well Do Scientists Communicate to Media? *Science Communication*, *21*, 2 (172-178). https://doi.org/10.1177/1075547099021002005

Vieta, P. A., Guillaumes, L., Güell, M., Duran, M., Duran, J. y Simon, S. (2012). Recreational chemistry and 2.0 tools as a way to teach and disseminate chemistry. *Revista de la Societat Catalana de Química*, *11*, 7-13. https://doi.org/10.2436/20.2003.01.35

Vorbau, W. A., Mitchell, A. y O'Hara, K. (2007). My iPod is my pacifier: an investigation on the everyday practices of mobile video consumption. In: *Eighth IEEE Workshop on Mobile Computing Systems and Applications. IEEE*, 29–33. https://doi.org/10.1109/hotmobile.2007.1

Wilkinson, C. y Weitkamp, E. (2016). Creative research communication: Theory and practice. Manchester University Press.

Winterbottom, A., Bekker, H. L., Conner, M. y Mooney, A. (2008). Does narrative information bias individual's decision making? A systematic review. *Social Science & Medicine*, *67*, 2079–2088. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.09.037

Wulfsberg, G., Laroche, L. H. y Young, B. (2003). Discovery videos: A safe, tested, time-efficient way to incorporate discovery-laboratory experiments into the classroom. *Journal of Chemical Education*, *80*(8), 962–966. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.142

LOS LIBROS *BEST SELLERS* DE LOS *YOUTUBERS* INFANTILES*:* NUEVAS NARRATIVAS MÁS ALLÁ DE LAS PANTALLAS

PAULA HERRERO-DIZ
Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

Los *youtubers* infantiles son esos pequeños creadores en la plataforma de video con más usuarios en el mundo, que no alcanzan la mayoría de edad, pero que ejercen su influencia sobre centenares de miles (incluso millones) de suscriptores de sus canales quienes, a su vez, son cada vez más pequeños. A partir de los 7 años los menores empiezan a seguir a sus creadores preferidos en YouTube, su red social de vídeo predilecta, como explica Andrea Santamaría, responsable de acciones comerciales de talentos infantiles, en un artículo de *El País* (Nieto, 2019).

Ciertamente, el público cada vez es más joven; los datos de Google reflejan que el 64% de los niños entre 2 y 5 años son usuarios de YouTube, mientras que el 78% de aquellos que tienen entre 6 y 11 años confiesa que es su fuente preferida para ver vídeos en línea. Unos números que se han visto incrementados como consecuencia de las horas de conexión que estos usuarios experimentaron con motivo de la pandemia provocada por la *COVID-19,* y las horas de confinamiento en el hogar, como recoge la empresa de control parental Qustodio (2020). Su estudio *Apps y nativos digitales: la nueva normalidad* confirma que 7 de cada 10 niños entre los 4 y los 15 años utilizó YouTube casi un 50% más de tiempo que el año anterior, desde mayo de 2019; unos 54 minutos de media al día en visualizaciones, siendo los niños los que más horas invierten en esta plataforma, alrededor de

un 20% más que las niñas. En la aplicación específica de contenidos infantiles YouTube Kids, la media de conexión fue de 71 minutos.

Estas cifras explican que en 2019 se contabilizaran alrededor de unos 1.300 canales dirigidos a una audiencia infantil, según las estimaciones de la agencia especializada en creación y gestión profesional de canales de YouTube 2btube y su división de contenidos infantiles y familiares *2btube kids*.

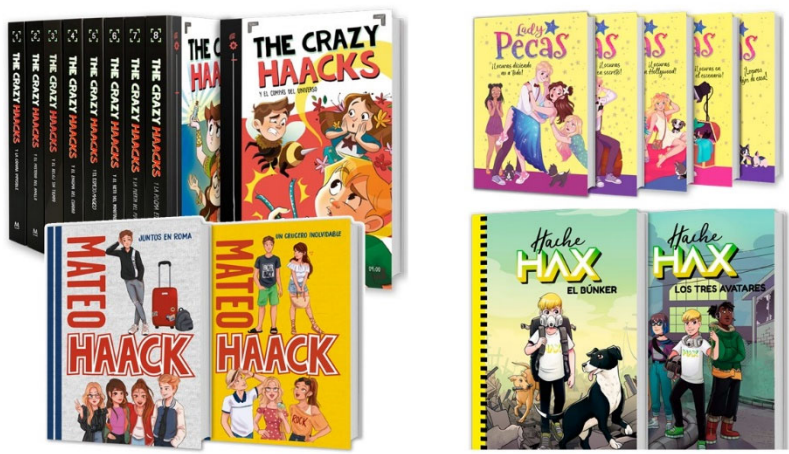
La fórmula de su éxito radica, principalmente, en la aparente naturalidad de sus mensajes, en la posibilidad de imitación, y en la originalidad de los contenidos que publican; desde bromas, escenas de su vida en familia, videoclips, viajes, deporte, o videojuegos, entre otros muchos, hasta narrativas propias de YouTube como retos *(challenges)*, desempaquetado de productos *(unboxing),* manualidades *(DIY),* videos por casa *(home tours)* o tutoriales *(tutorial).* Por todo ello, los *youtubers* infantiles se convirtieron, en un principio, en un contenido no solo atractivo para sus iguales, sino también para las marcas, de ahí que se hayan transformado de usuarios generadores de contenidos (*User Generated Content*) en usuarios creadores de marca (*User Generated Content*), como aventuramos Ramos-Serrano y Herrero-Diz (2015). En nuestra investigación, sostuvimos que las marcas descubrieron la oportunidad de asociarse a un discurso blanco y crearon todo tipo de estrategias para convertir a estos creadores embajadores de sus productos, incluidos de manera más o menos evidente entre sus contenidos. Esto, unido a una estrategia de autopromoción intensa que el *youtuber* realiza en sus vídeos» porque «busca la suscripción a sus contenidos entre sus seguidores» (Feijoo-Fernández y García-González, 2020) ayuda a entender el fenómeno por el que hoy también son interesantes para el negocio de las editoriales, como examinamos en este capítulo.

Dentro de esas maniobras para conseguir fidelizar a la audiencia y generar ingresos con su actividad, gracias a las visualizaciones y a la publicidad, muchos de estos *youtubers* desarrollaron nuevos canales dentro de la propia plataforma de *streaming*, nuevos perfiles en otras redes sociales en los que comparten también lo que hacen en YouTube, e incluso su propio *merchandising*, juguetes o ropa. Esto sucede

porque “una vez que se vuelven *celebrities* se convierten en una marca y es una marca licenciable”, expone Santamaría (Nieto, 2019).

En este sentido, en 2018 se produjo un pequeño salto cualitativo en la propuesta de entretenimiento de los *youtubers* infantiles. Estos creadores traspasaron la pantalla para adentrarse en el mundo de la literatura como autores y protagonistas de ficciones literarias. La experta Andrea Santamaría ya anticipó este movimiento en 2019: “[…] ahora mismo está el boom de los libros […]” (Nieto, 2019). Desde entonces, las grandes editoriales han acogido sus historias a través de colecciones especiales, serie y sagas de temática infantil y juvenil (Figura 1). Sus libros, al igual que sus canales de YouTube con los que, curiosamente, poco o nada tiene que ver el contenido, han alcanzado el éxito también en la industria editorial, llegando a convertirse en superventas.

FIGURA 1. *Serie-saga The Crazy Haacks, Lady Pecas, Mateo Haacks y Hache Hax*.



Fuente: Captura de pantalla de la web de la editorial

2. LECTURA INFANTIL

A pesar de que aún no existen estudios sobre la influencia de estas publicaciones y el interés por la lectura entre los más pequeños, sí que sabemos que en este público tienen, potencialmente, un número importante de lectores. Según el último barómetro *sobre Hábitos de lectura y compra de libros* que realiza la Federación de Gremios de Editores de España en colaboración con el Ministerio de Cultura y Deporte y con el apoyo de CEDRO, en su tiempo libre, el 86% de los niños entre 10 y 14 años lee, y el 77,1 % lo hace frecuentemente. El informe estima que estos jóvenes leen 12,8 libros de media. En cuanto a los más pequeños de la casa, a pesar de que en 2019 disminuyó el porcentaje de padres que leían a sus hijos, en los hogares con niños menores de seis años, la lectura entre los menores entre 6 y 9 años, de libros no de texto, sí experimentó un incremento de dos puntos porcentuales en 2020, alcanzando el 86,8% (CONECTA, 2021). Esta investigación revela, además, que estos leyentes dedican, semanalmente, unas tres horas a esta actividad. Y lo hacen, como recoge el barómetro, porque consideran que la lectura "contribuye a tener una actitud más abierta y tolerante", una actividad "emocionante y estimulante" y que "ayuda a comprender el mundo que nos rodea" (CONECTA, 2021, p. 8). Por otro lado, en el estudio coincide que los jóvenes encuestados también se confiesan lectores de páginas web o de artículos o textos largos en redes sociales, representando el segmento de población con mayor número de lectores.

Conscientes de su papel en el fomento de la lectura entre los jóvenes, las bibliotecas públicas han hecho un esfuerzo por incorporar estas novedades literarias −los libros sobre *youtubers* escritos o protagonizados por ellos− a sus fondos. Resulta curioso, si hacemos una búsqueda por los catálogos de las redes de bibliotecas públicas de cualquier comunidad autónoma española[2], que algunos de ellos albergan

[2] 1. Red de Bibliotecas Públicas de Andalucía Catálogo
2. Catálogo de la Red de Bibliotecas Públicas de la Comunidad de Madrid
3. Aladí Catálogo de la Red de Bibliotecas Municipales de Cataluña
4. Catálogo de la Red de Bibliotecas Públicas de Castilla-La Mancha

hasta más de 40 títulos bajo la categoría «*youtubers* infantil-juvenil» o «jóvenes *influencers*».

Preguntados por la demanda de estas publicaciones, desde la Biblioteca Infanta Elena de Sevilla, perteneciente a la Red de Bibliotecas Públicas de Andalucía, responden que el criterio para incluir estas obras en su catálogo es, por una parte, la demanda de estos por parte de sus usuarios infantiles y juveniles y, por otro lado, el fomento de la lectura entre los jóvenes, ya que es el sector más difícil de atraer a la biblioteca.

2.1. FENÓMENO EDITORIAL

Parece lógico que los libros sobre *youtubers* infantiles hayan llegado a las estanterías de las bibliotecas públicas y a sus bases de datos digitales pues, varios de ellos, se encuentran entre los más vendidos en el top 100 de una conocida empresa de comercio electrónico y en los rankings de las propias editoriales, que los han etiquetado como *best seller.* En un artículo de *La Vanguardia*, en un recuadro acertadamente titulado "Libros de *influencers* y *youtubers*. La presión mediática del 'me gusta'", Millet (2021) recoge las previsiones de ventas de li-

5. Red de Bibliotecas de Castilla y León
6. Sistema de lectura pública de Cantabria
7. Catálogo de la red electrónica de lectura pública valenciana
8. ccRMBM Catálogo Red de Bibliotecas Públicas de la Región de Murcia
9. Catálogo de la Red de Bibliotecas de Extremadura
10. Red de bibliotecas públicas de Galicia
11. Catálogo Biblioteca de la Rioja
12. Red de bibliotecas de Aragón
13. Red de lectura pública de Euskadi
14. CABIB - Catálogo bibliográfico de les Illes Balears
15. Red de bibliotecas públicas de Canarias
16. Biblioteca Pública de Melilla
17. Biblioteca de Ceuta
18. Bibliotecas Públicas de Navarra
19. Catálogo de la Red de Bibliotecas de Asturias

bros para el popular día de Sant Jordi 2021, teniendo en cuenta precisamente la irrupción en el mercado de estas publicaciones:

> Como viene sucediendo desde la explosión de las redes sociales, van a venderse mucho los libros supuestamente escritos por *influencers* y *youtubers*. Un fenómeno en auge que también tiene una importante representación en el mundo de la literatura infantil y juvenil. En grandes editoriales hay incluso colecciones específicas de jóvenes *youtubers*, como *La diversión de Martina*, que ha vendido decenas de miles de ejemplares.

Además, el periodista pregunta sobre esta tendencia a Gabriel Abril, director de *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, quien se muestra crítico con el fenómeno comercial, aunque confiesa que siempre ha existido:

> Nosotros, desde *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, intentamos estar al día de las novedades de todo tipo, por supuesto, aunque siempre procuramos no dejarnos deslumbrar por campañas comerciales basadas en cifras millonarias de ventas o de miles de me gusta. Porque el hecho de que un libro venda más o menos ejemplares no avala su calidad, literariamente hablando (Millet, 2021).

Previendo la irrupción de los *youtubers* en el mundo editorial, hace unos años, Berzosa (2017) en su obra *Youtubers y otras especies,* ya abordó el debate sobre la mercantilización de la literatura, la calidad de estas publicaciones y la responsabilidad que autores y editores tienen. Para ello reunió en una discusión a escritores y críticos literarios en YouTube −*booktubers*− como Javier Ruescas, quien considera normal que los *youtubers* gocen de tal predicamento en cualquiera de sus facetas, hagan lo que hagan. En el caso de los libros también triunfan «porque tienen algo, su manera de hablar, de expresar lo que cuentan, y ese algo tiene que pasar al libro, no puedes pasar el texto de un vídeo al papel».

Parece, por tanto, que los jóvenes se están acercando al formato texto, quizás empujados por el fenómeno fan, pero lo cierto es que están rompiendo con una tendencia que advertíamos en 2016; el predominio del consumo audiovisual sobre los formatos tradicionales y, en concreto, en detrimento del texto porque no estaba ofreciendo una narra-

tiva de interés para los más jóvenes (Ramos-Serrano y Herrero-Diz, 2016).

2.2. *BEST SELLERS*

Un síntoma de la buena acogida que las narrativas propuestas por los *youtubers* han tenido entre los consumidores es la celeridad con la que las editoriales han publicado sus títulos, llegando a lanzar cuatro libros del mismo autor en un mismo año, como se observa en la Tabla 1, donde, igualmente, podemos ver que estas obras pertenecen a colecciones o sagas. Esto favorece sin duda la fidelización del público lector que no solo lee libros, sino que tiene la necesidad de coleccionarlos. De ahí que se hayan posicionado como «éxito de ventas» en el catálogo de las editoriales que, además, han adoptado la estrategia de hacer una suerte de previas al lanzamiento de cualquiera de estas novedades editoriales al mercado, para causar expectación, permitiendo la lectura anticipada de las primeras páginas.

TABLA 1. *Clasificación de los títulos sobre youtubers infantiles más vendidos.*

Youtuber	Título	Año	Edad	Temas
Las Ratitas 23,2 M de suscriptores	*Itarte Vlogs Family 1. Superaventura en familia*	2021	+5	Aventuras, concurso talento, música
	¡Las sirenas existen!	2021	+5 años (serie-saga)	Aventuras, espías, familia, misterio
	Superaventura entre las nubes			Aventuras, Superpoderes, misterio a resolver
	La misteriosa magia de las Súper Rati-tas	2020		Aventuras, Superpoderes, búsqueda
	Súper Alma en acción			Aventuras, animales, misterio a resolver, superpoderes
	Tres, dos, uno... ¡superpoderes!			Aventuras, concurso talento, música, superpoderes
Las Aventuras de Dani y Evan 2,56 M de suscriptores	*Las aventuras de Dani y Evan 3. Entrenadores de dinosaurios*	2021	+5 años	Aventuras, animales, misterio a resolver, superpoderes
	Las aventuras de Dani y Evan. La isla de los pterosaurios	2020		Aventuras, animales, misterio a resolver, superpoderes

	Las aventuras de Dani y Evan. El secreto de los dinosaurios			Aventuras, animales, misterio a resolver, superpoderes
Mikeltube 7,26 M de suscriptores	*Terror en Youtubersland*	2021	+7	Aventuras, misterio, terror
	Contra el Hacker 2.0		+7	Aventuras, Internet
	Zombie Battle Royale	2020	+7	Aventuras, terror, zoombies
	Mikeltube y la isla del apocalipsis final		+7	Aventuras
	MikelTube y la brújula del destino		+7	Aventuras, misterio
Elashow 1,07 M de suscriptores	*El club de Ela Top 3. Atrapados en la isla*	2021	+7	Aventuras, resolución de problemas
	El Club de Ela Top 2. Un viaje muy misterioso	2020	+7	Aventuras, misterio
	El club de Ela Top 1. ¡Grabamos una película en Nueva York!		+7	Aventuras, viajes, crecimiento personal
	¡Nos vamos de gira!	2019	+7	Aventuras, viajes, crecimiento personal
	¡Videoclip en Miami!	2018	+7	Aventuras, viajes, crecimiento personal
	Un verano superloco		+7	Aventuras, viajes, crecimiento personal
	Un concurso en Musical.ly		+7	Aventuras, Internet
El mundo de Indy 956.000 suscriptores	*El Mundo de Indy. El gran refugio de mascotas*	2021	+9 años	Activismo, animales, naturaleza
	El mundo de Indy. ¡S.O.S., salvemos el planeta!			Activismo, cuidado del medio ambiente, naturaleza
	El Mundo de Indy. La epidemia de bullying	2020		Activismo, respeto, prevención del acoso
Silvia Sánchez 1,15 M de suscriptores	*Las aventuras de Silvia Sánchez 1. Salvamos YouTube*	2021	+9 años	Aventuras, Internet
	Todo sobre mí	2019		Diario, crecimiento personal

El Mundo de Clodett **2,76M de suscriptores**	*Superlío faraónico*	2021	(serie-saga) +7 años	Aventuras, misterio, Historia, arte, cultura
	Superlío en el laboratorio			Aventuras, Ciencia, aprendizaje
	Superlío extraterrestre			Aventuras
	Superlío en Japón	2020		Aventuras, Historia, arte, cultura
	Superlío sobre ruedas			Aventuras
	Superlío en el zoo	2019		Aventuras, animales
	Superlío en el campamento			Aventuras, naturaleza
	Superlío de gemelas			Aventuras, familia
The Crazy Haacks **3,66 M de suscriptores**	*Primer trimestre TOP*	2021	+7	Aventuras, aprendizaje, crecimiento personal, retos.
	Vive la vida crazy con The Crazy Haacks	2020	+9	Aventuras
	The Crazy Haacks y el compás del universo	2021	(serie-saga) +7 años	Aventuras, Ciencia, resolución de proble-mas
	The Crazy Haacks y la fábrica de regalos	2020		Aventuras
	The Crazy Haacks y la pócima eterna			Aventuras, viajes, misterio
	The Crazy Haacks y la puerta del futuro			Aventuras, ciencia, misterio
	The Crazy Haacks y el reto del minotauro	2019		Aventuras, viaje, cultura, mitología
	The Crazy Haacks y el espejo mágico			Aventura, cuentos clásicos
	The Crazy Haacks y el enigma del cuadro			Aventuras, viajes, arte, cultura
	The Crazy Haacks y el reloj sin tiempo	2018		Aventuras, misterio, viajes

	The Crazy Haacks y el misterio del anillo			Aventuras, misterio,
	The Crazy Haacks y la cámara imposible			Aventuras, acción
Lady Pecas	*¡Locuras diciendo no a todo!*	2021	+7 años (serie-saga)	Aventuras, viajes, resolución de proble-mas, amistad
	¡Locuras en secreto!	2020		Aventuras
	¡Locuras en Hollywood!			Aventuras, viajes
	¡Locuras en el escenario!	2019		Aventuras, cuentos clásicos
	¡Locuras lejos de casa!			Aventuras, animales, amistad
La diversión de Martina 4,07 M de suscriptores	*Sueños por cumplir*	2021	+7 años	Aventuras, viajes, amistad, diario personal
	Elegida para la final			Aventuras, viajes, misterio,
	Un viaje del revés	2020		Aventuras, viajes, amistad, diario personal
	Un instante inolvidable	2019		Amistad, aventuras, amistad, diario personal
	Magia en el bosque	2019		Aventuras, acción, misterio, mitología
	Misterio en el internado			Aventuras, misterio, acción, amistad
	Fin de curso en el paraíso	2018		Aventuras, viajes, amistad
	La puerta mágica			Aventuras, acción, misterio
	¡Aventuras en Londres!			Aventuras, viajes
	Un desastre de cumpleaños			Amistad, aventuras, acción
Karina y Marina	*Gemelas y estrellas*	2021	+7 años	Aventuras, acción, viajes, fama, popularidad, fraternidad

3,71 M de suscriptores	*Un plan top secret*			Aventuras, misterio, amistad, fraternidad
	Rivales en el instituto	2020		Aventuras, aprendizaje, superación, amistad, fraternidad
	Listas para la party			Aventuras, acción, fraternidad
	Estrellas en Nueva York			Aventuras, viajes, superación, fraternidad
	Un minuto para triunfar	2019		Aventuras, fraternidad, amistad, superación
	Idénticas y opuestas			Aventuras, misterio, resolución de problemas, amistad, fraternidad
Daniela Divertiguay 2,56 M de suscriptores	*¡Un viaje top!*	2021	+7 años	Aventuras, viajes
	¡Aventura en patines!			Aventuras, animales, familia, misterio
	¡La clase más loca!	2020		Aventuras
	¡Risas en la pasarela!			Aventuras, viajes, concurso
	¡Un Halloween de miedo!	2019		Aventuras, misterio
	¡Una fiesta de pijamas!			Aventuras, familia
Daniela Golubeva 1,99 M suscriptores	*Challenge en el parque de atracciones*	2020	+7 años	Aventuras, retos
	¡Atrapados en el insti!			Aventuras, fraternidad
	El secreto de las Best Friends	2019		Aventuras, viajes, fraternidad
	¡Un viaje increíble!	2019		Aventuras, viajes

Fuente: Elaboración propia

La justificación ante este boom editorial la encontramos en Álamo (2009), cuyas palabras resultan hoy premonitorias del fenómeno de

los *youtubers infantiles* autores o protagonistas de libros de ficción. Este autor considera que en la escena literaria contemporánea una buena parte de los libros llegan a ser *best seller* fruto de una promoción intensiva por parte de las industrias editoriales, conocedoras de los intereses, preferencias e inquietudes de los consumidores de masas; apunta hacia un "entramado bestsellerista". Aunque también influye la fama, y precisa −fugaz−, de los autores de estos éxitos de venta. Su reflexión sobre que el público consume obras solo porque han traspasado la pantalla, en series o en películas, nos sirve para explicar que puede estar sucediendo lo mismo con el *streaming*; los jóvenes lectores pueden estar adquiriendo estos libros porque aparecen promocionados de forma continua en los canales de YouTube donde, incluso, muchos de los *youtubers* crean vídeos *ad hoc* sobre la trama de los textos para despertar el interés de sus seguidores. Sánchez y Labella (2020: 71) confirman una estudiada planificación de ventas:

> Si bien en ocasiones los niños hacen de presentadores de productos, en otros casos crean historias en torno a estos. Esta configuración publicitaria se gesta previendo una mayor persuasión y, por tanto, aumento de ventas, ya que los prescriptores serán en este caso figuras altamente reconocidas.

Encontramos una muestra de ello en el canal de YouTube La diversión de Martina donde, "bajo el título 'Firmas de mis libros', se agrupan una serie de videos cuya temática versa sobre situaciones que tienen que ver o se han producido en la firma de sus libros" (Torres y Sánchez, 2020). Tras analizar los productos promocionados en los canales de los *youtubers* infantiles más conocidos, estas autoras concluyeron también que los libros constituían el producto principal −un 75%− entre todo tipo de promociones de *merchandising* y objetos de consumo. Por ejemplo, en el caso del canal de los populares hermanos y *youtubers* The Crazy Haacks, entre sus videos identificaron el anuncio de libros y material escolar en un 51,5 %.

En lo que respecta a las editoriales, como explica Iborra (2020): «Ser *youtuber* (y/o *influencer*) se ha convertido en un argumento de ventas, no solo para que las editoriales propongan publicar un libro a los que más seguidores tienen, sino para utilizarlo en la sinopsis como motivo

para que los lectores lo compren». De esta forma, encontramos los siguientes resúmenes sobre las autoras o protagonistas de estas ficciones para promocionar sus respectivos trabajos:

> *El Mundo de Clodett.* Clodett es la protagonista de «El mundo de Clodett» y «La vida de Clodett». Con tan solo nueve años ha conseguido alucinar a cientos de miles de niños y niñas con sus parodias e historias donde interpreta a los miembros de una familia ficticia. Ya cuenta con más de 1,7 millones de seguidores y 50 millones de visualizaciones ¡al mes!
>
> *Las Ratitas*. Las Ratitas son dos hermanas, Gisele y Claudia, que siempre juegan y lo pasan bien. Seguramente las conocerás por su divertidísimo canal de YouTube, en el que cuentan con más de 20.000.000 de seguidores. Actualmente su canal Las Ratitas es el número 1 indiscutible de YouTube, con más seguidores que ningún otro en la categoría infantil en lengua española. Además, disponen de otro canal, SaneuB, con 6.000.000 de seguidores y otro familiar, Itarte Vlogs, con 5.000.000. ¡No te pierdas sus aventuras! Con ellas, la diversión y la magia están aseguradas.

2.3. CANON LITERARIO INFANTIL-JUVENIL

A estas alturas, cabe preguntarse si los libros de los *youtubers* que, como hemos visto anteriormente, forman parte de los catálogos de las bibliotecas públicas, cuyos autores protagonizan firmas de libros en feria de reconocido prestigio, y cuyas tramas, en algunos casos, tratan de imitar la lógica de los clásicos, determinarán una época, es decir; si pueden convertirse algún día en parte del canon[3] literario infantil y juvenil del siglo XXI. Además, como confiesan algunos maestros, estas obras se han colado en las aulas como herramienta para incentivar la lectura entre los más pequeños y los adolescentes.

La investigadora Isabel Tejerina (2004) reflexiona sobre la dificultad entre los críticos para seleccionar las lecturas que se le deben ofrecer a la infancia, de ahí que afirme que «No existe hoy por hoy un canon literario infantil y juvenil plenamente aceptado». No obstante, la autora se refugia en la obra de Teresa Colomer (2002, pp. 8-17) donde se

[3] El canon literario escolar es un repertorio limitado y accesible de aquellas obras que todos los niños y jóvenes debieran conocer y disfrutar (Tejerina, 2004, p. 17).

recopilan una serie de criterios que justificarían que unas obras u otras puedan ser más o menos idóneas para este público lector: "la calidad literaria, los valores educativos, la opinión y el gusto de los niños y jóvenes y el itinerario de aprendizaje literario". Tejerina (2004) explica que una de las vías para llegar al acuerdo entre los expertos es la combinación de distintos criterios y modelos. Sin dejar los clásicos de lado, ni el compendio de lecturas que se han considerado 'obligadas' por la tradición, ni su aportación a las letras, criterios como el modelo estético que brindan, los valores que transmiten, el tema que tratan y la identificación que posibilitan con los lectores niños y adolescentes, podrían extrapolarse a los libros de los *youtubers* infantiles.

Debemos averiguar, por tanto, como demandan Renés et al. (2020, pp. 287-289) qué valores están transmitiendo estos *influencers* a través de sus narrativas y qué aprenden los niños dado que "la propia plataforma promueve que la persona sea activa», y exigen también «la elaboración de recursos didácticos que permitan el análisis de este tipo de plataformas sociales en las escuelas". Asimismo, muestran su preocupación Sánchez y Labella (2020, p. 271) "por saber qué se cuenta y cómo se cuenta" y exhortan a la comunidad científica a "analizar el contenido publicado desde un punto de vista narrativo".

3. NUEVAS NARRATIVAS, NUEVOS UNIVERSOS

Deteniéndonos ya en el examen de los libros de los *youtubers* infantiles más vendidos se observan varios rasgos comunes en todos ellos: el/la *youtuber* es protagonista de la trama, que construye su «yo narrativo» (Marwick, 2013); la narrativa es transmedia, pero, dentro de esta es una «extensión» (Jenkins, 2006), ficcionada, del canal; el género que predomina es el de aventuras; subyace un compromiso con ciertos valores morales o con las virtudes y fortalezas humanas; y, por último, su lectura nos recuerda a los argumentos de libros clásicos como *Sherlock Holmes* (Arthur Conan Doyle), *Santa Clara* y *Los Cinco* (Enid Blyton), o *Las chicas del internado* (Jemi Nauver).

Dentro de estas características, cabe subrayar una peculiaridad. Aunque las narrativas de los *youtubers* infantiles se enmarcan en el para-

guas de la lectura transmedia, pues los usuarios interactúan con textos, sonidos e imágenes (Albarello, 2020), hay un pequeño matiz. Si las narrativas transmedia deben asegurar una visión única (Jenkins, 2006), podemos decir que, en este caso, se produce una pequeña fisura de esa lógica, pues los libros de estos creadores no son una continuación o una adaptación de la narrativa original (la de los videos que publican en sus canales o los contenidos que postean en el resto de sus plataformas de comunicación), sino que construyen un universo totalmente nuevo.

Algunos ejemplos de lo anterior los vemos en Las Ratitas, el canal de las hermanas Gisele y Claudia, que cuentan con 23 millones de suscriptores a los que ofrecen en sus videos contenidos en los que aparecen en situaciones cotidianas, jugando, principalmente, y promocionando todo tipo de juguetes, ropa, alimentos, *merchandising*, experiencias viajeras, actividades en familia, bromas entre hermanas, etc. Sin embargo, a pesar de que son las protagonistas de su saga de libros, *Tres, dos, uno... ¡superpoderes!*; *Súper Alma en acción*; *La misteriosa magia de las Súper Ratitas* o *Superaventura entre las nubes*, entre otros títulos (Figura 2), en estas historias, que constituyen una ficción nueva o un argumento diferente al original (Jenkins, 2006), se convierten en seres animados, con rasgos de superheroínas.

FIGURA 2. *Colección Las Ratitas.*

Fuente: Captura de pantalla de la web de la editorial

Lo mismo ocurre en *Las Aventuras de Dani y Evan,* el canal en YouTube de dos hermanos que en sus videos se dedican a desempaquetar juguetes y a toda clase de diversiones, mientras que en sus libros se transforman en una suerte de intrépidos exploradores del periodo jurásico, siguiendo el arquetipo de *Indiana Jones*.

Todo ello sucede, como explica el ideólogo del concepto transmedia, porque está proliferando cada vez más la construcción de nuevos mundos ante la dificultad de profundizar en ellos o explorarlos con una sola obra (Jenkins, 2006).

De esta forma, los videos de los canales de los *youtubers* infantiles se corresponderían con el mundo real que el experto define como ese lugar en el que vivimos, sin elementos fantásticos, basado en las costumbres y la cotidianidad, donde el relato natural es la baza para despertar el interés de los seguidores (pensemos aquí en los videos en familia, los *home tour*, sus viajes y salidas para mostrar su ocio, o las quedadas con amigos), mientras que la ficción extendida supondría la posibilidad de ampliar nuevos universos narrativos, es decir, lo que hacen con sus libros.

En cualquier caso, parece evidente que, como dicen Sánchez y Labella (2020: 270), los *youtubers infantiles* se han forjado una identidad; son "personajes debidamente construidos desde el punto de vista narrativo" que "[…] trabajan para continuar emitiendo contenido de interés para su público".

3.1. Autoría

Pero ¿quiénes están detrás de estos contenidos? Si tenemos en cuenta la edad de los *youtubers* infantiles, cuesta pensar que muchos de ellos alcancen a expresarse con soltura como para elaborar determinadas ficciones. Sin embargo, si atendemos al apartado de autores de las editoriales que publican sus obras, podemos ver que se les atribuye la autoría; hay una descripción de ellos, de su biografía, pero no sobre su vida (como se procede habitualmente en la industria literaria cuando se resume el *curriculum* de un autor), sino un resumen sobre su acti-

vidad en YouTube y en otras redes sociales, y sus principales hitos o méritos digitales (Figura 3).

FIGURA 3. *Información sobre la autora Elashow.*

Fuente: Captura de pantalla de la web de la editorial

Adentrándonos en las páginas del inicio de los libros, donde figuran los derechos de autor y propiedad intelectual sobre el texto y las imágenes, unas veces figuran los propios *youtubers* y otras, el nombre de una empresa o de sus padres.

Este tema ha despertado una gran controversia. El reportaje de Elisabeth Iborra (2020) para *El correo*, incluye un testimonio revelador de un escritor que ha trabajado como '*ghostwriter'* para algunas de estas celebridades de las redes:

> Son chicos y chicas que no saben escribir, entre otras cosas, porque son menores y a duras penas saben leer. Y eso es lo más preocupante, que un menor tenga éxito porque lanza un vídeo y empieza a sumar seguidores, luego le publican un libro en el que no ha intervenido prácticamente para nada, pero le hace sentir que ya es escritor; después le hacen una serie de agendas, camisetas y demás parafernalia que vende a sus millones de seguidores… y ya se cree que es Dios y ha triunfado en la vida, cuando no es más que un crío pequeño.

Iborra se pregunta entonces, "¿se puede considerar escritor a quien solo aporta la idea general y algunos detalles de un libro, pero la tarea de la escritura corre a cargo de otro?".

Mientras la industria responde a esta pregunta, otro artículo periodístico sobre La diversión de Martina, el canal de la *youtuber*, actriz y protagonista de la saga literaria infantil de aventuras *La diversión de Martina,* despeja las dudas en el caso de esta joven. Su autora, Marti-

na D'Antiochia, entrevistada por la periodista Marisa de-Dios (2021) habla sobre su proceso creativo y el fin de la saga infantil −que confiesa empezó a escribir con 11 años− en favor de una nueva trama, esta vez una novela enfocada a adolescentes. Bajo el título *Nadie como él* la joven aborda temas como el primer amor, el acoso y la violencia machista. "La trama es de ficción, pero está inspirada en cosas que veo que pasan", explica la joven. En esta conversación, también anuncia que en el futuro le gustaría escribir también un *thriller*.

3.2. ¿EXPERIENCIA DE USUARIO O EXPERIENCIA LECTORA?

Finalmente, más allá del contenido, otro aspecto particular de los libros de *youtubers* infantiles es la estética, es decir; el contenido está híper-ilustrado o excesivamente enriquecido a base de imágenes y dibujos, algo lógico teniendo en cuenta el público lector al que están destinados. En cualquier caso, no deja de ser llamativo que el texto está presentado como si fuese unas veces una conversación en una aplicación de mensajería instantánea, otras el muro de una red social. Podríamos decir que la maqueta de estos libros imita visualmente los contextos de interacción virtuales, probablemente, para resultar más atractivos a ojos de los jóvenes lectores.

Aunque no se han encontrado estudios específicos sobre estas narrativas, en el mundo del periodismo, por ejemplo, sí se ha demostrado que existe un «efecto contagio» de las redes sociales, por eso muchos medios de comunicación digitales imitan su apariencia, sus estructuras visuales, la forma de interactuar, etc., como refleja el trabajo de Climent (2021, p. 28). En su propuesta editorial, cuyo público objetivo son las generaciones Z y *millennial*, apunta que «es indispensable incorporar este neolenguaje en la pieza editorial, a modo de gancho estético, logrando conectar directamente con el público objetivo».

Cabe pensar que esta tendencia está muy sujeta a esas colecciones específicas de *youtubers* porque conectan ambos mundos, el de la literatura y el de las redes, sin salir de una experiencia visual a la que están acostumbrados sus seguidores (ahora lectores). Y, en cierto modo, se retroalimentan. En este sentido, igualmente se observa la influencia del léxico en la redacción, pues se subrayan y destacan de

manera llamativa (a través del uso del color, de la negrita, de los símbolos de exclamación e interrogación) el empleo de expresiones propias de las redes sociales y de los géneros conversacionales. También se aprecia, entre los párrafos, la utilización de emoticonos –*emojis*– como recurso para expresar emociones rápidamente y llamar la atención (Figura 4).

FIGURA 4. *Interior de uno de los libros de ElaShow.*

Fuente: Captura de pantalla de la web de la editorial

Y, por último, en cuanto al argumento, resulta curioso que muchas de las historias hacen referencia a escenas propias de la vida en línea de los usuarios. De esta forma, los protagonistas de estas tramas dicen que se hicieron un s*elfie*; conectaron por videollamada con una amiga; retransmitieron por *streaming*, o fueron *trending topic*, etc.

4. CONCLUSIONES

Los libros de los *youtubers* infantiles, de los que bien estos pequeños son autores o protagonistas, o ambas cosas, parecen haberse hecho un hueco en el mundo editorial aprovechando su popularidad. La incursión en la industria literaria se debe a la necesidad de llegar al público de todas las formas posibles, para mantener su estatus y su influencia, porque, en definitiva, lejos de representar un contenido espontáneo que producen en sus ratos de ocio, estos jóvenes creadores se han convertido en profesionales; son 'pequeñas empresas de comunicación y entretenimiento'. Al igual que los grandes grupos de comunicación, ellos, o las agencias que están detrás de su impacto, guionizan perfectamente cada narrativa para satisfacer los intereses de su audiencia, como hemos visto que sostienen Sánchez y Labella (2020).

Sin embargo, desconocemos la perdurabilidad de este fenómeno. Probablemente asistimos a una moda literaria efímera, como suele suceder con los libros que se venden de manera rápida y exitosa, según explicaba Álamo (2009), pues las narrativas están, en la mayoría de los casos, excesivamente ligadas a las modas tecnológicas y a lo digital. Como hemos visto en este capítulo, parece que se quiere trasladar la experiencia que el usuario tiene con los dispositivos digitales, a la experiencia lectora. De ahí que el léxico integre expresiones y usos propios de las aplicaciones conversacionales, de mensajería instantánea, lenguajes muy visuales ajustados de las redes sociales, como la anteposición de un *hashtag* a una palabra o el empleo de emoticonos para expresar sentimientos y emociones. Todo ello, a sabiendas de lo cambiantes que son estos aspectos. Por tanto, sería extraño que estas narrativas puedan envejecer en el tiempo de la misma forma que lo han hecho los clásicos infantiles a los que imitan o en los que se inspiran (*Sherlock Holmes, Santa Clara y Los Cinco,* etc.). Todo depende de si logran mantener realmente la ilusión e interés de sus lectores y la calidad de los textos, porque no sabemos si detrás de los *best sellers* se esconde también el fenómeno fan, por el que no importaría qué contenido o productos lleven el sello de sus estrellas en YouTube dado que sus seguidores anhelarán adquirirlos.

En cuanto a los aprendizajes que se pueden extraer de su lectura, como es tradicional en la literatura infantil, podemos afirmar que estas obras albergan moralejas y otras enseñanzas. Dentro de la gran variedad de argumentos que existen, unos más superficiales que otros, parece que subyacen valores recurrentes como el trabajo en equipo (con los amigos y compañeros de aventuras), la resolución de problemas, el respeto al que es diferente, la importancia de la familia, el esfuerzo y el sacrificio, la condena de conductas negativas, el cuidado de los animales y de la naturaleza, o la amistad. La colección *El Mundo de Indy* sería la encarnación de algunos de estos valores pues su protagonista siempre atraviesa por situaciones moralmente controvertidas relacionadas con el maltrato animal, el respeto al medio ambiente, o la lucha contra el acoso escolar.

Finalmente, no podemos olvidar, en relación con la autoría o protagonismo de los *youtubers* infantiles de sus propias ficciones, que esta ampliación de su presencia pública, ahora también en la industria literaria, amplía el debate promovido Kardefelt-Winther et al. (2020) y Tur-Viñes et al. (2019), entre otros investigadores, sobre la excesiva exposición de los niños, el alcance de su huella digital o la mercantilización de su actividad, además de otras cuestiones que tienen que ver con el bienestar psicológico y la construcción de la identidad de los más pequeños. A la ya ajetreada agenda de rodajes y promociones de sus contenidos audiovisuales en distintas plataformas, más allá de YouTube, se suma ahora la escritura y las firmas de libros.

5. REFERENCIAS

Álamo, F. (2009). Literatura y mercado: el best-seller. Aproximaciones a su estructura narrativa, comercial e ideológica. *Espéculo Revista de Estudios Literários, 26,* 8-17. https://bit.ly/36WW2RB

Albarello, F. (2020). *Lectura transmedia: Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas.* Ampersand.

Berzosa, M. (2017). *Youtubers y otras especies.* Ariel-Fundación Telefónica.

Climent, L. (2021). Devota: Publicación editorial sobre el punto de inflexión entre la identidad física y la identidad virtual, de aquellos pertenecientes a la generación-z y generación millennial. (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de València. https://bit.ly/3kNjR6J

Colomer, T. (2002). Una nueva crítica para el nuevo siglo. *CLIJ, 15*(145)*,* 7-17.

CONECTA (2021). *Barómetro de Hábitos de lectura y compra de libros.* https://bit.ly/3fzZAyj

De-Dios, M. (2021). *Martina D'Antiochia, 'hija' youtuber de Santiago Segura y reina del 'best-seller' infantil.* El Periódico. https://bit.ly/2RQld4C

Feijoo-Fernández, B. y García-González, A. (2020). Publicidad y entretenimiento en los soportes online. Youtubers como embajadores de marca a través del estudio de caso de makiman131. *Perspectivas de la Comunicación*, *13*(1), 133-154. https://doi.org/10.4067/S0718-48672020000100133

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación.* Paidós. https://bit.ly/3iL3HYD

Kardefelt-Winther, D., Rees, G. y Livingstone, S. (2020). Contextualising the link between adolescents' use of digital technology and their mental health: a multi-country study of time spent online and life satisfaction. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 61*(8), 875-889. https://doi.org/10.1111/jcpp.13280

Marwick, A. E. (2013). Status Update: Celebrity, Publicity, and Branding in the Social Media Age [Actualización del estado: Celebridad, publicidad y marca en la era de las redes sociales]. Yale University Press. https://bit.ly/3iKHrOG

Millet, E. (2021). *De Caperucita Roja a la autoayuda, ¿qué leen hoy los niños.* La Vanguardia. https://bit.ly/3uAUNRE

Nieto, A. (2019). *El polémico negocio de los niños 'youtubers'.* El País. https://bit.ly/3uC8T50

Qustodio (2020). Más conectados que nunca. Familias en cuarentena: un año atrapados detrás de la pantalla. https://bit.ly/34yjOlG

Ramos-Serrano, M. y Herrero-Diz, P. (2015). Publicidad y niños: del User Generated Content al User Generated Branding. In A. Álvarez-Ruiz, P. Núñez (Coords.). *Claves de la comunicación para niños y adolescentes,* (pp. 277-304).

Ramos-Serrano, M. y Herrero-Diz, P. (2016). Unboxing and brands: youtubers phenomenon through the case study of EvanTubeHD. *Prisma Social, 1,* 90-120. https://bit.ly/2V8YuSq

Renés, P., Gozálvez, V. y Berlanga I. (2020). YouTube e influencers en la infancia. Análisis de contenidos y propuestas educativas. *Icono 14, 18*(2), 269-295. https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1455

Sánchez, I. y Labella, M. (2020). Youtubers infantiles: Los menores como recurso para generar nuevas tendencias publicitarias. *Austral Comunicación, 9*(2), 249-274. https://bit.ly/3wXrs4R

Tejerina, I. (2004). El canon literario y la literatura infantil y juvenil: Los cien libros del siglo XX. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil, 12,* 17-25. https://bit.ly/3zqoh7s

Chamizo-Sánzchez, R. y Fernández-Torres, M. J. (2020). Youtubers infantiles, los nuevos protagonistas de la comunicación comercial. In S. Liberal-Ormaechea y L. Mañas-Viniegra (Coords.), *Las redes sociales como herramienta de comunicación persuasiva* (pp. 311-340). McGraw-Hill Interamericana de España. https://bit.ly/2Tvzlkm

Tur-Viñes, V., Núñez-Gómez, P. y Martínez-Pastor, E. (2019). YouTube, children, and collaborative culture. A literature review [YouTube, niños y cultura colaborativa. Una revisión de la literatura]. *Historia y Comunicación Social, 24*(1), 331-351. https://doi.org/10.5209/hics.64498

SECCIÓN II

FENÓMENO *FANDOM* Y COMUNIDADES CREATIVAS EN PLATAFORMAS DIGITALES

LA SUBVERSIÓN DE LA HEGEMONÍA CULTURAL A TRAVÉS DEL ARTE DEL FANDOM

JAVIER ARROYO BRETAÑO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La democratización de Internet ha revertido las dinámicas de difusión y consumo culturales. El análisis de estos giros en los flujos de capital cultural se puede enfocar con claridad desde el estudio de las implicaciones del arte del *fandom*.

Al aceptar que la cultura dominante construye la visión hegemónica de las sociedades, el concepto de mecenazgo de Lefevere (1992) nos revela flujos de poder descendentes en la génesis de la cultura pre-Internet. Sin embargo, la creación comunitaria del *fandom*, su subversión de los cánones y su constante énfasis en la revisión de conceptos de calado social a través de dinámicas como la conocida *cancelación,* nos permiten observar un cambio de paradigma.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este estudio es documentar el cambio radical que ha experimentado el consumo de cultura de masas gracias a la subversión de las hegemonías dominantes instauradas por los grandes productores de capital cultural que ha propiciado la creciente cultura del *fandom*. Paralelamente, se busca observar las consecuencias socioculturales de nuevas tendencias como la cultura de la cancelación en los *fandom* o el *fanservice* entre las grandes productoras.

3. METODOLOGÍA

Se partirá del concepto de mecenazgo (Lefevere 1992) de las tesis postmodernas sobre autoría comunitaria y muerte del autor (Barthes 1967/1977), y de la microfísica del poder de Foucault (1994/2019) para instaurar los cimientos de un análisis posterior. Para el desarrollo de este, se tomarán casos representativos de subversión cultural por parte del *fandom*, así como de *fanservice* por parte de grandes creadores de capital cultural.

4. DISCUSIÓN

Entre diciembre de 2019 y junio de 2020, la autora británica J. K. Rowling incendió las redes con comentarios transexcluyentes que algunas personas consideraron desafortunados. Otras, los tildarían de «escandalosos».

Como consecuencia inmediata, cientos de miles de usuarios de Twitter, fieles seguidores del universo Harry Potter, decidieron que, a partir de entonces, la saga era de autoría anónima, como el *Lazarillo de Tormes*. Este acto, que, por supuesto, bebía de lo que algunos han llamado *cultura de la cancelación*, tuvo una consecuencia tremendamente llamativa: en el seno del *fandom* de las películas y las novelas empezaron a proliferar *fanfics* protagonizados por personajes trans. Esto resulta ciertamente lógico en cuanto que este *fandom* había sido tradicionalmente sensible de cara al colectivo LGTBIQ+, quizá porque el universo narrativo de Rowling, dirigido a adolescentes, para muchos era un lugar seguro, que podían sentir como hogar.

Los *fanfics* y *fanarts* en los que se exploraban narrativas con identidades sexuales no heteronormativas eran ya comunes, pero lo que desencadenaron los tuits de Rowling era algo más que eso: podemos estudiarlos como un acto de rebeldía hacia el autor original, como una apropiación ética de la obra; como una reversión, al fin y al cabo, de la hegemonía cultural. En este estudio intentaremos abordar las consecuencias directas de estas dinámicas en el paradigma cultural de la era global.

4.1. La muerte del autor original y el canibalismo

Hay una falacia que han articulado durante décadas, si no siglos, los estudios de traducción: la de la equivalencia absoluta y la fidelidad al texto original y, por tanto, a su autor.

Este concepto, a pesar de que se ha reiterado en diversas ocasiones que es utópico, ha lastrado el progreso de nuestro ámbito de estudio. No fue hasta los años 80 con la llegada de movimientos que se nutrían de los postulados posestructuralistas y de autores como Derrida o Foucault, que se comenzó a instaurar la idea de que todo acto implica sesgo ideológico o cultural al estar contextualizado en un tiempo y un espacio concretos, y depender del individuo que habita ese tiempo y ese espacio (Snell-Hornby, 2006). Al traducir, como en todo acto comunicativo, podemos perpetuar, modificar u oponernos consciente o inconscientemente a una hegemonía dominante, o, en este caso, a la ideología articulada por el texto original:

> Translation has been one of the most representative paradigms of the clash between two cultures. Although excellent studies already exist on this function of translation - particularly stemming from the so-called 'Manipulation School' - there remains much work to be done with regard to the semiotic and hermeneutic problems translation poses. Contemporary studies on translation are aware of the need to examine in depth the relationship between the production of knowledge in a given culture and its transmission, relocation, and reinterpretation in the target culture. This obviously has to do with the production and ostentation of power and with the strategies used by this power in order to represent the other culture. (Álvarez y Vidal, 1999, p. 2)

Estas teorías, por supuesto, acabaron desembocando en diversas hipótesis que defendían el valor del traductor como escritor y, en última instancia, el potencial creador inherente al acto traductor. Y, si el traductor o la traductora son creadores cargados de subjetividad e ideología, están en su derecho de ejercerla modificando, ampliando, eliminando o subvirtiendo lo pre-existente en el texto original:

> the translator can become a true author, by determining what the implicit meanings of the final version are and also those of the original version: 'If the anthropological translator, like the analyst, has final authority in determining the subject's meanings - it is then the former

> who becomes *the real author* of the latter. (Álvarez y Vidal, 1999, p. 4)

Como resulta obvio, una de las teorías que más influyó en estos movimientos fue la de la muerte del autor original de Roland Barthes. Esta teoría defiende que en los polisistemas culturales (Even-Zohar, 1976) contemporáneos, la obra ya no puede pertenecer al autor que la crea, sino que pasa a ser capital cultural exclusivo del público que la recibe, consume, interpreta y perpetúa en la sociedad. El calado social de esta idea es grande: cualquier texto solo llega a su plenitud cuando un espectador lo aprehende y lo filtra por su propia subjetividad. El autor de una obra no puede exigir al lector que entienda su obra de la manera en que él la entiende; puede intentar guiarlo, conducir el proceso de lectura a través de su propio interés, pero el lector puede igualmente ignorarlo dado que como entienda un receptor una obra variará según el propio lector y el momento en que lo lea. Una novela son tantas novelas como gente la lea: *La familia de Pascual Duarte*, de Camilo José Cela, es una dura crítica hacia la situación de abandono de la España rural de mediados del siglo pasado y un ensayo sobre lo absurdo de la existencia; es una novela sobre el castigo, pero también sobre las pasiones. Es oscura, pero también es inmensamente bella. Todas esas narrativas conviven dentro de sus páginas, y todas son verdaderas, aunque se contradigan. Y, al fin y al cabo, ¿qué importa la opinión del autor original si un individuo, varias décadas después de su publicación, en un contexto sociocultural radicalmente distinto, percibe algo totalmente contrario?

En el seno de los estudios de traducción esta idea nos llevó hasta movimientos teóricos como el *cultural turn* y el *power turn*, que proponían que el traductor, más allá de su encargo, puede localizar conflictos éticos dentro de un proyecto y subvertirlos. Proponemos un ejemplo muy básico para aquellas personas que no estén familiarizadas con los movimientos: si alguien le encargan traducir las instrucciones de montaje de una bomba atómica, esa persona puede falsear alguna de las equivalencias léxicas para que su traducción no sirva para construir un arma de destrucción masiva. Pero la realidad en la praxis es ligeramente más compleja y apasionante: una traductora biomédica,

por ejemplo, que esté traduciendo un folleto sobre el embarazo, puede emplear estrategias para eliminar las marcas de género y conseguir que, mientras que el original estaba dirigido exclusivamente a *women*, su traducción no, y así convertir su traducción en un texto transincluyente. Los ejemplos son infinitos, y la mayoría de ellos se han utilizado para reivindicar la tan vilipendiada e invisibilizada labor de las traductoras y traductores. Pero lo que nos interesa para propósito de este estudio es otra cosa.

A mediados del siglo pasado, se creó en Brasil una vanguardia artística que recibió el nombre de *antropofagia* o *canibalismo*:

> "Cannibalism", however increasingly in vogue among scholars as a metaphor for postcolonial studies, in fact derives from a modernist movement that dates back to the early 1920s. Known as the *movimiento atropófago* (cannibalist movement), founded by José Oswald de Andrade Souza (1890-1954) in 1928 with the "Manifiesto Antropófago", originally published in the first issue of the *Revista de Antropofagia* (Andrade 1928),the group comprised just one of many avant-garde manifestos characteristic of the age, and intersects with modernisth schools ongoing in Europe and the Americas at the time (Gentzler, 2008, p. 77).

Esta corriente, de calado poscolonial, proponía una alternativa a lo que hoy en día denominaríamos *cancelación* de la cultura europea. En el Brasil del siglo pasado, donde se buscaba revalorizar la identidad nacional alejada de su yugo imperialista, algunos artistas proponían dejar de consumir y propagar arte europeo para así reivindicar la cultura puramente brasileña. Los hermanos Augusto y Haroldo de Campos, suscritos a la corriente canibalista, veían un problema a esto: con independencia del daño y las graves consecuencias que el colonialismo europeo había tenido en Latinoamérica, era ya innegable que la cultura de Brasil manaba de la tradición europea. Por mucho que se intentara, al negar esta tradición, los artistas solo se estarían negando a sí mismos en tanto que la realidad cultural era que ya no eran ni puramente brasileños ni puramente europeos, sino que habitaban un espacio social mixto. Esto llevó a la propuesta antropófaga: al igual que algunas tribus nativas del Brasil precolonial devoraban partes de sus enemigos caídos para así ganar sus atributos, los antropófagos propo-

nían devorar culturalmente al «enemigo» europeo. La traducción, como varios estudios posteriores (Bassnett y Trivedi, 1999; Milton y Bandia, 2009; Seixas-Fernandes, 2019), se mostró como una de las armas más poderosas para esto: Haroldo de Campos tradujo el *Fausto* de Goethe, una de las novelas más importantes e instauradoras de la tradición cultural europea, pero pasándolo por el filtro del Brasil indígena. En su traducción, de Campos modificó, añadió y quitó segmentos del original hasta conseguir que el personaje de Fausto viviese sus aventuras en un contexto puramente brasileño, mucho más afín a la cultura a la que estaba dirigida la traducción.

> As Goethe drew upon Germanic culture for roots and allusions, so too does Harolde de Campos draw upon Brazilian traditions. Going back to the Brazilian poet Sousândrade, the father of creative translation in Brazil, who would insert verse forms of Camoes, Francisco Manoel de Melo, Antonio Ferreira, and others in his translations, Harold de Campos finds a Brazilian voice for his persona, one nourished by Goethe but nevertheless retaining its own identity. Thus, the translation is both a new work and a translation, authored by de Campos but based on Goethe. *Deus e o Diablo no Fausto de Goethe* both is and is not an original work: while often a quite literal translation from the original, it is new in the sense of becoming a hybrid text that both valorizes and kills off its predecessors in precisely the same sense that Oswald de Andrade reconstrued his concept of "cannibalism" (Gentzler, 2008, p. 91).

Surgió así un producto que no era ni puramente europeo ni puramente brasileño, al fin, como la propia cultura del Brasil poscolonial, y que derivaba de una herramienta cultural de pura resistencia:

> While the European metaphor continued to conceive of the cannibal as primitive, lacking civilization, exotic, strange and foreign, to be subsumed and exploited by European artistic movements, the Barzilian metaphor was distinctly understood as a form of *resistance* to European culture (Gentzler, 2008, p. 78).

4.2. La subversión del mecenazgo tradicional

En su obra de 1992 *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*, André Lefevere estudiaba cómo los escritores a lo largo de la historia habían estado sujetos a diferentes mecenazgos que,

a cambio de financiar las obras, tenían derecho a manipular su contenido con propósitos ideológicos. Encontramos en sus páginas casos de diverso calado: por ejemplo, Lefevere narra cómo Otto Frank, padre de la autora, al editar una traducción de *El diario de Anna Frank,* decidió eliminar varios pasajes del manuscrito original:

> Anne Frank was not the only editor of Anne Frank's diary, however. When Otto Frank, her father, came back to Amsterdam after the war, he was given both the notebook and the loose-leaf versions of the diary. He produced a typescript of the material, in German, and sent it to his mother in Switzerland, who could not read Dutch. The typescript apparently vanished later on, but Otto Frank produced a second typescript which was to become the textual basis of the 1947 Dutch edition of the diary, and of the translations made into many languages since. A comparison between the original material now available in the 1986 *Dagboeken* and the 1947 Dutch edition merely shows that editing has taken place (Lefevere, 1992, p. 61).

Se mencionan pasajes en los que la autora, de apenas 16 años, hablaba de las inquietudes sexuales propias de una adolescente (Lefevere, 1992, p. 62) u otros en los que se hablaba sin tapujos sobre la liberación femenina (Lefevere, 1992, pp. 63-64). Del mismo modo, es bien conocido cómo hasta hace no demasiado tiempo podíamos disfrutar de una versión censurada de *En el camino* de Jack Kerouac porque los editores consideraban inapropiada una gran parte del contenido. Y Lefevere se pregunta: si a lo largo de la historia personas ajenas al autor original han realizado reescrituras por causas éticamente discutibles, ¿por qué una traductora o un traductor no debería reescribir por propósitos que considere justos?:

> Rewriting manipulates, and it is effective. All the more reason, then, to study it. […] A study of rewriting will not tell students what to do; it might show them ways of not allowing other people to tell them what to do (Lefevere, 1992, p. 9).

Al margen de esta pregunta, Lefevere subraya cómo los grandes creadores de capital cultural (productoras, editoras, discográficas, etc.) utilizan el mecenazgo para perpetuar superestructuras ideológicas en la cultura en la que impactan. Quizá el ejemplo más claro para los nativos digitales lo encontremos en las películas de Disney.

Las redes sociales y, en general, todo Internet, están plagados de artículos y posts en los que se analiza cómo las películas clásicas de esta productora, con las que hemos crecido, han perpetuado un discurso machista según el cual la mujer debe tener una belleza normativa, ser un individuo totalmente indefenso y dependiente de que un príncipe viniese al rescate. Ese discurso ha dejado una huella palpable en varias generaciones que han crecido con sus películas. Igualmente, es habitual encontrar dinámicas de *queercoding*, que consiste en retratar al villano con ademanes y rasgos tradicionalmente asociados a la performatividad de individuos del colectivo LGTIBQ+. Estas premisas machistas y homófobas se impregnan de manera total en la cultura meta y perpetúan el itinerario ideológico de la persona o empresa que ha financiado la obra. Cabe preguntarse, así, de qué manera pueden los receptores invertir estos flujos de poder.

La red ha supuesto un cambio radical con respecto a cómo consumimos y compartimos cultura. La llegada de la Web 2.0 y la revolución de los prosumidores han propiciado que el eje del mecenazgo se invierta. En cuanto que ahora es más sencillo que los fans opinen, creen y compartan, las grandes productoras se están fijando en el discurso dominante entre su público en lugar de crear ese discurso dominante. Al margen del *fanservice*, esto ha servido para que, volviendo al ejemplo anterior, Disney empodere a sus personajes femeninos, cree personajes femeninos protagonistas, y esboce identidades sexuales no normativas en sus obras.

4.3. La *poiesis* instauradora y la relevancia del arte del fandom

Umberto Eco (1976/1992: 20) afirma que cada obra instaura el código que permite juzgarla. Esto implica que, en casos de reescrituras, instaurará el canon aquella que empatice mejor con el público contemporáneo (a esto lo denominaremos *poiesis* instauradora). Pongamos como ejemplo la saga de *El señor de los anillos* de J. R. R. Tolkien enfrentada a la saga de películas *El señor de los anillos* de Peter Jackson. La segunda es, claramente, una reescritura intersemiótica (es decir, de lo léxico-semántico a lo audiovisual) de la primera, y no son

pocas las diferencias entre una y otra; sin embargo, aquí nos centraremos en los personajes.

Se haya leído o no la novela, si un nativo digital piensa en el personaje de Aragorn, inmediatamente se le vendrá a la cabeza la cara del actor Viggo Mortensen. Esto no se debe a que la calidad de la película haya trascendido a la calidad de las novelas; simplemente es la causa directa de la popularidad de la saga de películas de Jackson. Es decir, a partir de su publicación, es la obra reescrita la que ha ejercido *poiesis* instauradora en el subconsciente colectivo.

Si nos paramos a reflexionar sobre ello y nos olvidamos, por supuesto, de cuestiones económicas, las películas de *El señor de los anillos* son solo *fanfilms* realizados a partir de las novelas de Tolkien. Al igual que *The Founding Four* es una *fanfilm* realizada a partir del universo *Harry Potter*. La única diferencia es la oficialidad, la adquisición económica de derechos. En esta línea podemos llegar a decir que *El cantar de Mío Cid* es solo un *real person fanfic* sobre la figura histórica del Cid, como existen *real person fanfics* sobre Harry Styles. Y, al igual que se puede ejercer *poiesis* instauradora sobre personajes, también se puede hacer sobre principios ideológicos.

La revolución de los prosumidores ha favorecido, como decíamos, que las grandes productoras viren hacia el feminismo. En los últimos años, Disney, con Lucasarts y Marvel, nos ha dado protagonistas fuertes, independientes y empoderadas: Elsa, de *Frozen*; Rey, de *Star Wars*; Bruja Escarlata, Viuda Negra o Capitana Marvel en el Marvel Cinematic Universe. Resulta incluso más obvio cuando observamos lo que han hecho con sus propias adaptaciones a acción real. En estas películas, a través de las que la productora revisa y reescribe sus propios clásicos, Disney ha aprovechado para paliar éticas reprobables perpetuadas por sus cintas de cara a las nuevas generaciones: el racismo del que se acusaba a *Dumbo* se ha eliminado en su adaptación, que también articula un potente discurso animalista; el orientalismo que perpetuaban *Mulan* o *Aladdin* se ha corregido y contextualizado en sus adaptaciones; incluso se ha buscado más inclusión al proponer a actrices racializadas como protagonistas de *remakes* de películas animadas protagonizadas por personajes blancos.

Fuera del caso de Disney, podemos apreciar que industrias tradicionalmente machistas como la del videojuego, en las que los protagonistas femeninos se veían sexualizados y caricaturizados sin ningún propósito aparte de complacer o excitar a sus contrapuntos masculinos, se han adaptado al signo de los tiempos, que dictan los prosumidores en la red, en lugar de generar e imponer su discurso ideológico como hasta ahora. Grandes productoras como Naughty Dog nos ofrecen a día de hoy títulos como *Uncharted: el legado perdido*, en el que se devuelve la dignidad a un personaje femenino que había sufrido sexualización a lo largo de la saga, o *The Last f Us: part II*, donde, aparte de encontrar dos personajes protagonistas femeninos totalmente empoderados, se nos presentan identidades sexuales no normativas y personajes trans.

La cara oscura de esto, que a muchas personas les puede parecer un progreso sociocultural, es que otras muchas no están de acuerdo. El empoderamiento de los personajes femeninos en Disney, Marvel y Star Wars ha llegado a tildarse de «propaganda» por ciertos sectores de la sociedad, al igual que con las cuestiones de sexualidad y género de *The Last of Us: part II*; tanto una de las actrices del episodio VIII de la saga espacial, como la modelo que da su cara al personaje de Abby en el videojuego, han tenido que borrar sus perfiles en redes sociales por las constantes increpaciones y amenazas que recibían. Las críticas e insultos se suceden. Internet ofrece la posibilidad de que los prosumidores se expresen creativamente de manera libre y fomenten el cambio social que quieren habitar; el anonimato permite a los artistas del *fandom* crear, recrear, reescribir, transcrear y producir en los márgenes de las obras que aman. Sin embargo, también sirve para que individuos insulten al actor que da vida al Capitán América en *Falcon y el soldado de invierno* porque no lo consideran a la altura de Chris Evans.

Quiera o no, el nativo digital es un individuo cargado de una ideología concreta en un contexto en el que le atraviesan diversos ejes de relaciones de poder. El contexto actual deposita, como hemos visto, responsabilidad cultural en el prosumidor al tiempo que hace peligrar la trascendencia de su propio discurso ideológico. Por ello, para efectuar

un cambio real, el prosumidor debe ser consciente de su lugar y su papel en los flujos de poder, en el sentido foucaltiano (Foucault 1994/2019) en los que se ve inmerso: tradicionalmente, grandes capitales culturales han ejercido su ideología como poder sobre el público al que las obras que creaban iba dirigido; sin embargo, la democratización de Internet ha generado una suerte de empoderamiento en el público común que ha subvertido este flujo. A través de las facilidades comunicativas de la Web 2.0, la observación de tendencias ideológicas, el posicionamiento activo y el activismo se han convertido en tendencias entre los nativos digitales; esto, de una manera sutil, ha provocado que el público, a través de la crítica (y más si tenemos en cuenta que todo comentario, del tipo que sea, de un producto cultural en redes por parte de los prosumidores se puede convertir de inmediato en *fanadvertising*) exija una cierta altura moral a los grandes creadores de capital cultural, que se ven obligados a adaptar su propia ideología a las tendencias, ya que estas suponen, en última instancia, un ingrediente más de sus bienes de mercado.

En este contexto, el arte del *fandom* se puede y debe reivindicar como acto de rebeldía, al igual que veíamos al inicio de este estudio con el caso de J. K. Rowling. Una joven cineasta contemporánea, producto de su tiempo, no puede negar que las películas de Woody Allen marcaron su concepción del cine, que disfrutó de sus filmes y le ayudaron a entender y amar el séptimo arte; pero esto no quita para que, de igual manera, pueda ser consciente de que el cineasta norteamericano está acusado de crímenes gravísimos y ha tenido comportamientos éticos más que reprobables. Esta joven cineasta no puede negar que le gusta el producto de un maltratador machista porque, al fin y al cabo, la obra de ese autor es producto de una sociedad maltratadora y machista. Lo que sí puede hacer esa joven creadora es traducir lo que ama del lenguaje audiovisual de Allen y usarlo como herramienta de cambio, como arma empoderadora, del mismo modo que Disney se está volviendo inclusivo o que el *fandom* de *Harry Potter* utiliza el universo narrativo creado por Rowling para dar voz a colectivos desfavorecidos marginados por la propia Rowling.

Koben y Lankshear (Jones 2016: 400, 401) afirman que vivimos en una *remix culture*, en la que toda la cultura se basa en decir lo ya dicho con modificaciones motivadas por intereses particulares:

> When we speak of 'remix culture', we mean the idea of spaces that enact a general openness to, and support for, digital remixing practices. It is what Lessig and others refer to as 'Read/Write culture' (as distinct from a 'Read Only culture', in which a minority of 'professionals' create cultural items for a majority to consume by reading, viewing, and listening to them), in which the many who 'read' the resources of their culture also 'add to the culture they read by creating and re-creating the culture around them… using the same tools the professional uses' (Lessig, 2008, p. 28). Remix cultures can operate at a large, nationwide (or wider) scale through to smaller-scale, (sub-)cultural group levels. They comprise a kind of 'creative commons', making resources, advice, and tools available for contributing to the culture. Remixed additions – especially by amateurs and novices – are welcomed and encouraged; this is a collective space in which to share, contribute, and use cultural resources made readily available to everyone.
>
> Digital remix culture is marked overall by a generosity of spirit concerning media resource sharing, and a willingness to have others take up one's original work and make something else of it. At the more 'micro' level, fans or aficionados themselves develop specific support materials and online spaces to resource particular shared interests or passions. There is a willingness to share content and content sources, and to provide troubleshooting advice and feedback on remixed works, and to share know-how and expertise with others. Much of this idea is reflected also in the idea of 'participatory culture' (Jenkins et al., 2006).

Los prosumidores no pueden negar la cultura que han recibido, pero sí pueden elegir oponerse a lo hegemónico si lo consideran poco apropiado. Y, para ello, como hacía el movimiento antropófago de Brasil, pueden tomar obras pertenecientes a ese capital cultural que aman porque han conformado las personas que son, y filtrarlos y revertirlos hasta generar esos nuevos discursos culturales que no nieguen del bagaje adquirido, pero que miren al futuro con optimismo.

4.4. El riesgo de la apropiación económica

Si bien este estudio pretende mirar al futuro con optimismo, las realidades sociales mostradas implican riesgos. Como hemos advertido, en primer lugar, la subversión de la tendencia de génesis del capital cultural en la era post-Internet ha provocado que los grandes generadores de capital cultural se adapten a la ideología imperante en vez de generar una tendencia ideológica que permea en la sociedad. Esto, sin duda, entraña el riesgo de que principios ideológicos de progreso social sean absorbidos por cuestiones económicas. Los capitalismos verdes, morados y rosas, por citar solo algunos, pueden suponer un peligro para el progreso social en cuanto que frivolizan en última instancia esos principios para sacar beneficio de ellos.

Hay quien podría decir que el interés de productoras como Disney en movimientos como el feminismo, el antirracismo, el animalismo o los derechos LGTBIQ+ es impostado porque, tradicionalmente, su posición ha sido exactamente la opuesta, instaurando varias de las ideologías dominantes que los prosumidores del siglo XXI parecen querer subvertir. Sin embargo, creemos que, con el correcto enfoque, esos riesgos se pueden minimizar.

Comentábamos en apartados anteriores cómo movimientos traductológicos como el *power turn* alegaban que el proceso de traducción (y, para el caso, la transcreación consciente que ejerce el arte del *fandom*) puede desarticular y subvertir la ideología de los textos originales. Pero, para ello, el traductor debe ser consciente del impulso ideológico que le lleva a ejercer ese cambio:

> Therefore, the translator's conduct will never be innocent and can lead to 'a labor of acculturation which domesticates the foreign text, making it intelligible and even familiar to the target-language reader, providing him or her with the narcissistic experience of recognizing his or her own cultural other'. Translation creates an image of the original, particularly for those who have no access to the reality of that original. This image can undoubtedly be very different from the truth, insofar as the translator can distort and manipulate reality, because he is under the pressure of a series of constraints (which Lefevere denotes as ideological, poetical and economic), typical of the culture to which he belongs.

> Therefore, it is important to acknowledge the consequences of manipulating the language and the problem of abuse of power that translation can give rise to. From all this, the importance of knowing what is being rewritten and how it is rewritten stands out16 (what is translated; what is included in literary anthologies; what is taught in the history of literature), insofar as the idea that the non-professional reader of a given culture will form will be that provided by literary critics, translators and compilers. One must be on one's guard as, according to Lefevere, all rewriting implies manipulation, whether conscious or unconscious, of the original (Álvarez y Vidal, 1999, p. 5).

Siempre y cuando los prosumidores ejerzan su labor, sea o no con propósito artístico o cultural, desde la consciencia de su posición dentro de los flujos de poder existentes en el polisistema cultural de Internet, el riesgo de apropiación ideológica por parte de intereses económicos se reducirá dado que la crítica al capital cultural generado seguirá ejerciéndose desde abajo hacia arriba; como forma de resistencia de *dominado* a *dominante* en términos foucaultianos o como subversión del paradigma amo-esclavo hegeliano.

El autoconocimiento, la autoeducación y la prevalencia de plataformas libres y amplias para que las minorías se expresen se antojan como precondiciones obligatorias para que esta subversión de la hegemonía cultural que se ejerce desde el *fandom* de manos de los prosumidores pueda ser efectiva.

5. CONCLUSIONES

El estudio derivado de la observación del arte del *fandom* nos revela una clara subversión de la génesis tradicional de capital cultural. A lo largo del siglo XX las grandes productoras no solo han dominado el discurso cultural, sino que lo han aprovechado para instaurar visiones hegemónicas y normativas entre su público. Debido a esto, se han perpetuado subtextualmente superestructuras como el machismo, la homofobia o el racismo sistemático y se han instaurado dinámicas como el *queercoding*.

La democratización de Internet, sin embargo, ha permitido que comunidades de fans se agrupen a través de las redes, y la condición de

prosumidores de los usuarios ha conseguido, como hemos visto, subvertir esa hegemonía dominante. La rápida expansión de *fandoms* de fenómenos culturales de masas y la puesta en duda de sus valores sirvió para que grandes productoras como Disney o Warner revisaran sus dinámicas culturales atendiendo a las inquietudes sociales del público en vez de instaurándolas, subvirtiendo así su hegemonía tradicional. Este cambio de paradigma entraña riesgos (capitalismos morado, verde o rosa, entre tantos otros), y es por ello por lo que el estudio de sus vectores de poder urge en los círculos académicos humanísticos.

Si el discurso académico sigue permeando en este tipo de dinámicas culturales, no solo se habrá adoptado al tan cambiante contexto de la era global, sino que favorecerá la toma de conciencia sobre flujos de poder que existen de manera innegable y de los que, en la actualidad, muchas veces se participa de manera inconsciente.

Este estudio, por lo tanto, más que aportar algo a su ámbito de investigación, subraya y matiza una realidad objetiva y observable al tiempo que denuncia la urgencia con la que los enfoques investigadores humanísticos deberían atenderla.

El siglo XXI y la revolución de la Web 2.0 nos han otorgado las herramientas técnicas y teóricas no solo para generar discursos divergentes, sino para luchar por imponerlos. *Fanfics*, *fanfilms*, *fanvids* o *fanarts,* a pesar de la infantilización constante a la que se los quiere someter, son formas textuales con un peso y una popularidad increíble entre los nativos digitales, y han demostrado ser armas culturales poderosísimas para plantar cara al poder hegemónico. Este estudio no solo debería servir para incitar a la dignificación de estas formas textuales, sino para acrecentar el interés académico en ellas dado que, si no somos íntegramente lo que el capital cultural hegemónico ha hecho de nosotros, pero tampoco somos individuos vírgenes de cultura e ideología residual, oponerse al canon y devorar su cadáver, como hicieron los hermanos de Campos, puede ayudarnos a entender quiénes somos para así confeccionar la sociedad que buscamos habitar.

8. REFERENCIAS

Álvarez R. y África-Vidal, M. C. (1996). *Translation, power, subversion*. Clevedon: Multilingual Matters.

Barthes, R. (1967/1977). *The death of the author*. Hill & Wang.

Bassnett, S. y Trivedi (1999). *Post-colonial translation*. Routledge.

Eco, U. (1976/1992). *La production des signes*. Librairie Générale Française.

Even-Zohar, I. (1976). Polysystem theory. *Poetics Today*, 1(1-2), 287–310.

Foucault, M. (1999/2019). *Microfísica del poder*. Siglo Veintiuno.

Gentzler, E. (2008). *Translation and identity in the Americas*. Routledge.

Jones, R. H. (2016). *The Routledge handbook of language and creativity*. Routledge.

Lefevere, A. (1992). *Translation, rewriting and the manipulation of literary fame*. Routledge.

Milton, J. y Bandia, P. (2009). *Agents of translation.* John Benjamins.

Seixas-Fernandez, F. (2019). Antropofagia, brasilidade and translation in recent international scholarship.

Snell-Hornby, M. (2006). *The turns of translation studies*. John Benjamins.

DIFUNDIR EN TIKTOK. EL CASO DE LA CANCIÓN 'SOY REBELDE' (2021) Y SU REPERCUSIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS CANTANTES COMO ÍDOLOS Y PROSUMIDORES

VICTORIA TORIBIO-LAGARDE
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Según el último informe sobre redes sociales y tendencias digitales que la agencia de comunicación digital 'We Are Social' ha publicado en su portal, durante el año 2020/2021 se ha incrementado el uso de redes sociales como TikTok (WeAreSocial, 2021). Una de las causas principales es la COVID-19 y el derivado confinamiento que tuvo lugar desde el pasado marzo de 2020 con la implantación del estado de alarma en España (Fontana, 2020). En este contexto, las redes sociales sirvieron para compartir momentos más allá de la mera convivencia doméstica, generando multitud de retos que, en mayor o menor medida, se llegaron a "viralizar" logrando un número ilimitado de reproducciones y descargas (Quiroz, 2020).

Del mismo modo, a raíz del citado estado de alarma, distintos sectores culturales se vieron afectados, limitando el número de actuaciones y conciertos en vivo, por lo que hicieron uso del marketing digital mediante redes sociales que fomentasen la reproducción de un determinado tema musical hasta que lograse ser tendencia (De-Casas-Moreno et al., 2020). Desde esa perspectiva, teniendo presente la influencia que TikTok estaba alcanzando mediante el uso de temas musicales en cada uno de sus retos, la industria musical centró su interés en esta red social, surgiendo nuevos ídolos adolescentes que promocionaban con-

tenido mediante coreografías y distintas versiones de un mismo tema (Toribio-Lagarde et al., 2020).

Este es el caso de la canción 'Soy Rebelde' (2021) que, debido a la multitud de propuestas que sus autores han generado entre los distintos usuarios de TikTok, consiguió aumentar el número de reproducciones, y el consiguiente éxito, en los primeros meses del presente año. Desde este punto de vista, cabe destacar dos factores que llevaron a cabo los autores de la canción como para que, desde el 8 de enero hasta el 12 de febrero de 2021, lograsen estar en los primeros puestos de plataformas musicales como 'Spotify' o 'Amazon Music' sin necesidad de apoyo por parte de los programas radiofónicos:

Por un lado, el carácter "prosumidor" (Marta-Lazo y Gabelas, 2016) que los cantantes y autores Beatriz Luengo y Yotuel Romero ejercieron en la reproducción de retos y concursos entre sus seguidores; y, por otro, el amplio conocimiento que demostraron de la realidad cultural de muchos jóvenes mediante la colaboración con ídolos adolescentes (Toribio-Lagarde et al., 2020). Desde esta perspectiva, se debe mencionar que este tema musical venía acompañado de ídolos que podían enlazar con usuarios de distintas edades y garantizar la difusión entre distintos públicos (De-La-Hera, 2020) —los autores de 'Soy Rebelde' (2021) son conocidos entre los usuarios pertenecientes a la 'Generación Millennial': la cantante y compositora Beatriz Luengo apareció durante cinco temporadas en la serie de televisión 'Un Paso Adelante' (2002) y ha compuesto canciones para artistas internacionales como Ricky Martin (Bertol, 2021); y Yotuel Romero fue conocido por su paso por la citada serie, y por formar parte del grupo musical 'Orishas' desde inicios de la década de 2000 (Estrada, 2015). Asimismo, los colaboradores de la canción son conocidos entre la 'Generación Z': Omar Montes es una de las personas más influyentes en el panorama musical actual, y el coreógrafo Sebastián Linares Alcalá es uno de los más reconocidos entre los usuarios de TikTok por los distintos bailes que sugiere a través de su espacio en esta red social—.

Mediante estos hechos, la canción únicamente necesita crear una comunicación bidireccional entre ídolos y usuarios para garantizar su

continuidad en el tiempo (Martín, 2018) y, del mismo modo, crear redes de conocimiento entre usuarios inicialmente desconocidos que comparten una idea o gusto comunes. Estas características, propias de cualquier red social actual, son comunes a cualquier persona que tenga acceso al amplio mundo "entre pantallas" (Martín, 2018). Igualmente, aquellos que repitan el contenido generado por su ídolo, podrán optar a alcanzar el mismo nivel de influencia mediática de estos. La cuestión reside directamente en materia de dónde queda la humanización cuando el mundo obliga a ser deshumanizado.

Teniendo presentes todos estos hechos, se partió de dos hipótesis para la definición de objetivos y contenidos:

- La difusión de contenido por parte de ídolos e *influencers* fomenta la participación de distintos públicos, favoreciendo la publicidad y el marketing de un producto en concreto, haciéndoles responsables de la información que transmiten, puesto que no solo generan nuevo contenido, sino que también consumen el que sus seguidores producen.
- La repetición del contenido que un "prosumidor" genera en TikTok permite establecer interés en un mismo género o disciplina interpretativa, generando, del mismo modo, nuevos "prosumidores", nuevos *influencers* y nuevas tendencias.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo principal

- Mostrar la relevancia de TikTok como herramienta productora de contenido para la difusión y éxito de distintas industrias en un contexto que dificulta, precisamente, esa situación.

2.2. Objetivos específicos

- Valorar las distintas posibilidades derivadas del uso de TikTok.

- Estudiar el nivel de difusión que pueden alcanzar los "prosumidores" con esta red social a través del ejemplo de 'Soy Rebelde' (2021).
- Conocer las habilidades creativas que se pueden adquirir en una red social mediante el seguimiento de los "retos virales" y las "etiquetas".

Para lograr todos y cada uno de estos objetivos, se estudiarán los "retos" generados por los autores de la canción 'Soy Rebelde' (2021), y el nivel de propagación que ha podido alcanzar ese tema musical hasta conseguir ser tendencia.

3. METODOLOGÍA

Para la metodología de este estudio se hizo uso de aspectos cualitativos (Pérez, 2016) y cuantitativos. En relación a la metodología cualitativa, se ha establecido el análisis de contenido (Hansen y Machin, 2019) de cada uno de los retos "virales" que los cantantes han promocionado entre enero y febrero de 2021. De igual forma, se ha desarrollado el análisis a través de las distintas categorías que han derivado de los retos propuestos por los autores de la canción. Respecto al procedimiento cuantitativo, se ha realizado la comparación total de suscriptores y el número de visualizaciones (Hansen y Machin, 2019) y, por tanto, repeticiones establecidas para lograr la efectividad del marketing y la publicidad en la propia plataforma social.

En la parte de análisis de contenido hay que destacar, en primer lugar, que se procedió a estudiar cuál era la situación de los autores de la canción en TikTok antes de la publicación oficial del citado tema en todas las plataformas musicales, y qué cambios se fueron estableciendo conforme pasaron las semanas.

Desde ese punto de partida se observó que inicialmente se compartieron distintos retos por parte de Beatriz Luengo, Yotuel Romero, Omar Montes y Sebastián Linares Alcalá. En su amplia mayoría, se trató de retos sobre coreografías repetidas con distintas partes de la canción, o de estados de ánimo que suscitaban cierta "rebeldía"; pero conforme avanzó la promoción en redes sociales y medios de comunicación,

toda la información se centró en una única parte de la canción y en el seguimiento de una única etiqueta o *hashtag* que tenía por título "#YoSoyRebelde", por lo que se ha procedido a analizar únicamente esa etiqueta y segmento de la canción. Igualmente resultó interesante observar que fue la propia Beatriz Luengo quien comunicó qué tipo de niveles se iban a establecer en la propia etiqueta, porque el reto inicial tuvo tal repercusión, que la artista procedió a la realización de un concurso de distintas categorías y disciplinas artísticas mediante el uso de una parte de la canción. Por tanto, desde esta perspectiva, el análisis de contenido se fue adaptando a las modificaciones que los cantantes llevaron a cabo durante la promoción del citado tema musical.

También se debe reseñar que consiguieron la participación de todo tipo de públicos mediante la propuesta de un mismo reto con distintos niveles de clasificación. Los niveles fueron:

- "Baile" (siguiendo los pasos que comenzaron los creadores y coreógrafo de la canción).
- "Make-up" o maquillaje (no fue iniciado por los autores y consistió en mostrar la creación de un tutorial de maquillaje con la canción de fondo).
- "Kids" o niños (mediante la aparición de niños bailando la misma coreografía que los adultos).
- "Sexy" (según Luengo (2021): "para comprobar la actitud empoderada de las mujeres").
- "Mood" o estado de ánimo (mostrando vídeos interpretando pequeñas historias relacionadas con la descripción de la letra de la canción).

De esta clasificación solo se han analizado las propuestas elaboradas por los ganadores del concurso para cada sección interpretativa. El análisis de cada uno de los vídeos se ha establecido desde la mera narración descriptiva de estos, en comparación con el tipo de perfil publicado en TikTok; así como el análisis cuantitativo de la progresión en dicha red social, desde la comparación del número de visualizaciones del reto y del total adquirido como usuarios y productores de contenido independientemente del uso de ese reto. De esta forma, se

pretende comprobar si la canción les ha llevado a adoptar un papel de *influencers* o si ya estaba adquirido previamente.
Se destaca, igualmente, que cada vídeo visualizado tenía una duración total de 1 minuto y que todos se encontraron mediante la búsqueda del *hashtag* o por el trozo de la canción que los cantantes establecieron para ese *hashtag.* De esta manera, la búsqueda de información se acotó en razón a la decisión propia de los cantantes, que a su vez acotaron toda la importancia y protagonismo de la canción en un mismo reto y *hashtag* para aumentar su efectividad y permanencia en redes sociales y, por tanto, en la cotidianidad audiovisual de sus seguidores.

4. RESULTADOS

En este apartado se muestran, por un lado, el análisis de cada uno de los autores y colaboradores de 'Soy Rebelde' (2021) y, por otro, el análisis de cada uno de los participantes del concurso que Beatriz Luengo fomentó en sus redes sociales para optar a una mayor difusión.

1. Beatriz Luengo: Comienza su actividad en TikTok con el lanzamiento de 'Soy Rebelde' el 9 de enero de 2021. Tiene un total de 30 vídeos en su perfil de TikTok. De esos 30, 21 están relacionados con la canción, siendo el último el día 12 de febrero de 2021 para decir qué usuarios habían resultado ganadores del reto propuesto por ella.
   En cuanto al incremento de visualizaciones, cabe destacar que el primer vídeo de su perfil cuenta con un total de 50.000 visualizaciones, 2.454 *likes* y 39 comentarios; y que el último tiene 140.000 visualizaciones, 4.694 *likes* y 88 comentarios.
   Asimismo, el 11 de febrero de 2021 subió un vídeo para celebrar los 30 millones de descargas de la canción en TikTok, puesto que el audio utilizado para comprobar el número de descargas es suyo, personal y tiene acceso a esa información; y, desde este punto de vista, si se selecciona ese audio, se pueden visualizar 708 vídeos distintos. Sin embargo, si se elige el *hashtag* #YoSoyRebelde, se puede comprobar cómo el núme-

ro de visualizaciones aumenta con el paso del tiempo —el 11 de febrero de 2021 tenía un total de 30 millones de visualizaciones, y el 22 de abril, 41,1 millones—. Este hecho se debe a que no solo Beatriz Luengo ha promocionado la canción en redes sociales, sino también el resto de autores.

En su perfil, Beatriz Luengo tiene un total de 50.000 seguidores y 232 *likes.*

2. Yotuel Romero: Comienza su actividad en TikTok el 30 de diciembre de 2020, y la promoción del tema musical la realiza el 5 de enero de 2021, antes del lanzamiento. Tiene un total de 16 vídeos en su perfil de TikTok. De esos 16, 15 están relacionados con la canción, siendo el último del día 11 de febrero de 2021 para decir, al igual que Luengo, que habían logrado 30 millones de descargas.

   Se ha observado que el cantante grabó vídeos con segmentos de la canción que eran distintos a los del reto, y que cuando se ha intentado acceder a ellos, estaban eliminados (bien sea por centrar toda la importancia de la promoción en un mismo reto, o porque no se le dio la misma difusión que al trozo de la canción que Beatriz Luengo publicó).

   En cuanto al incremento de visualizaciones, cabe destacar que el primer vídeo de su perfil, sin tratarse de la canción, cuenta con un total de 25.000 visualizaciones, 2.027 *likes* y 72 comentarios; y que el último tiene 10.000 visualizaciones, 1.385 *likes* y 33 comentarios.

   También se ha comprobado que la diferencia de visualizaciones del mismo vídeo entre Luengo y Romero varía sustancialmente. En este caso, Yotuel Romero cuenta con un total de 31 mil descargas, 3.973 *likes* y 86 comentarios. Este hecho se puede deber a que ella se encargó de la promoción del resto en esta red social mediante el citado concurso, y por tanto los seguidores se centraron más en el perfil de la cantante.

   En su perfil, Yotuel Romero tiene un total de 13.000 seguidores y 39,5000 *likes*.

3. Omar Montes: Comienza su actividad en TikTok el 25 de mayo de 2020. En todo su perfil tiene un total de 18 vídeos, y so-

lo 3 están relacionados con el tema musical y con otro trozo de la canción, distinto al reto de Luengo. El sonido que Omar sube cuenta con un total de 327 vídeos realizados por sus seguidores en los que también se usa el *hashtag* #YoSoyRebelde, por lo que también participaron en el *challenge* pese a haber usado un audio diferente. Es decir, Omar Montes influyó en la publicidad aun sin ser autor original de la pieza musical. Del mismo modo, comenzó a promocionar la canción en TikTok tiempo después a los autores, el 15 de enero de 2021, y finalizó el 17 de enero de 2021. Por lo que se entiende que la promoción total de la canción la asumieron Beatriz Luengo y Yotuel Romero (compositores de la nueva versión).

En cuanto al incremento de visualizaciones, cabe destacar que el primer vídeo de su perfil, sin tratarse de la canción, cuenta con un total de 1 millón de visualizaciones, 87.800 *likes* y 842 comentarios; y que el último tiene 1,2 millones de visualizaciones, 88.300 *likes* y 655 comentarios.

Como se puede apreciar, la amplia mayoría de la promoción del tema musical y de la repercusión mediática alcanzada por los ídolos, a raíz del mismo en TikTok, es más determinante para los autores Beatriz Luengo y Yotuel Romero que para Omar Montes (ya que este último tenía ya influencia mediática antes de que la canción se popularizase), por lo que se ha preferido centrar el análisis de la información en el caso del *hashtag* #YoSoyRebelde con las categorías que Luengo estableció para elegir un ganador en el propio concurso/ret0.

En relación al concurso #YoSoyRebelde, cabe destacar que la participación de los usuarios de TikTok fue mayor en el caso de la categoría de "baile" y "mood", mostrando la importancia del carácter interpretativo y dramático de su elaboración. El número de visualizaciones que tuvo este *hashtag* ascendió a un total de 41,1 millones frente a las 93 veces que se utilizó para grabar un vídeo y por tanto concursar. Los ganadores resultantes y el análisis de sus perfiles son los siguientes:

a. @LoreenaOsunaa en la categoría #YoSoyRebeldeBaile:

Es bailarina, sus vídeos en TikTok se desarrollan, en general, con compañeros de baile en el ambiente académico.

Tiene 9.028 seguidores y 54.500 *likes.*

Se reseña que de todos los vídeos que ha publicado, los que más visitas tienen son aquellos en los que ha bailado con el grupo de flamenco de la academia (421.700 en el vídeo que ganó el concurso y 76.800 en otro con el que también participó. Sin tener presente el vídeo ganador de este reto, se observa que tiene un máximo de 7.373 visualizaciones en un vídeo en el que aparece bailando con el grupo de amigas). Se trata de una chica de 16-17 años que demuestra sus inquietudes y gusto por el baile y la música a través de esta red social.

En el vídeo realizado para el concurso obtuvo un total de 45.000 *likes* y 778 comentarios en los que se elogió la coordinación y belleza en la relación del baile y la educación artística.

b. @india_kore en la categoría #YoSoyRebeldeKids:

Tiene 59 seguidores y 404 mil *likes*.

Se trata de dos menores acompañadas por sus padres. El perfil denota una sobreexposición de las dos niñas bajo el consentimiento parental. El vídeo con el que ha ganado no es precisamente el que más visitas tiene (97), aunque tampoco hay mucha diferencia (el vídeo con más visitas tiene 182).

Para la realización de este vídeo han hecho uso de la técnica del croma, y se destaca la coordinación de las niñas con la madre. Desde este punto de vista, también se puede valorar que se usa este tipo de retos para fomentar la diversión en casa mediante el baile y la confianza con la figura materna.

Estas niñas han participado en un total de 5 vídeos relacionados con la canción, aunque ninguno aparece mediante el *hashtag*.

c. @Lospenananda en la categoría #YoSoyRebeldemake-up:

El vídeo con el que ha ganado no es el que más *likes* tiene, ya que ha adquirido un total de 26 *likes* y ningún comentario.

Sin embargo, el vídeo más visto tiene 5.613 visualizaciones, 138 *likes* y 11 comentarios.

Se podría decir que la concursante anterior y esta no se han beneficiado de la promoción del concurso de Luengo.

En cuanto al vídeo en sí, resulta creativo, pero no es de los maquillajes más artísticos que muestra en su perfil.

d. @Crisloo-- en la categoría #YoSoyRebeldemake-up:

Se trata de una *influencer* y cantante que comparte vídeos con tutoriales sobre estilo y maquillaje. Tiene 3.193 seguidores en TikTok y ha conseguido con todos sus vídeos un total de 50.600 *likes.*

Con el vídeo de la canción consiguió un total de 3.046 visualizaciones, 266 *likes* y 6 comentarios.

Sus tutoriales de maquillaje tienen estilo propio y destaca en ellos que representa la canción en cada secuencia que lleva a cabo. Con este vídeo no ha conseguido tantos *likes* como con otro de su perfil en el que ha podido alcanzar un total de 36.600 visualizaciones, por lo que se podría asumir que no ha obtenido beneficio con el concurso del reto de Luengo; pero también hay que destacar que no aparece entre los vídeos que se pueden visualizar con el *hashtag* o con la canción.

e. @yaizamelero en la categoría #YoSoyRebeldesexy:

Se trata de una bailarina. Tiene 1.686 seguidores en TikTok y ha conseguido con todos sus vídeos un total de 24.400 *likes.*

Con el vídeo de la canción consiguió un total de 791 visualizaciones, 88 *likes* y 7 comentarios. Tampoco se trata del vídeo más visto de su perfil (hay otro con 31.700 *likes).*

El vídeo con el que ha ganado el reto se encuentra en la categoría "sexy" por la vestimenta que tiene, aunque podría haber resultado ganador por la combinación de pasos e innovación artística que desarrolla en su coreografía.

f. @ainaalcaidedancerr en la categoría #YoSoyRebeldesexy:

En la descripción de su perfil aclara que se trata de una cuenta supervisada por un adulto, por lo que se constata que es

una adolescente. En su perfil se comparten vídeos de ella a solas y con su grupo de iguales, bailando (pese a haber sido seleccionada por Luengo en la categoría "sexy"). No aparece en el cómputo total mediante la búsqueda de la canción del *hashtag.* En cuanto al estilo de baile que desarrolla, no tiene que ver con los pasos de baile compartidos por los cantantes, dotando de originalidad al vídeo en sí, y se nota que tiene conocimiento de la expresividad mediante el baile.

El vídeo tiene 1.196 visualizaciones, 259 *likes* y 8 comentarios, aunque no se trata del más visto de su perfil (hay otro con 4.650), por lo que no se ha lucrado del beneficio del reto.

g. @conbuenhumor en la categoría #YoSoyRebeldemood:

En este perfil se muestra a una anciana y a su nieto con distintas canciones. El perfil tiene un total de 5,9 millones seguidores y 90,1 millones de *likes.*

El vídeo con el que han ganado tiene 319,7 millones de visualizaciones, 66.400 *likes* y 330 comentarios. En él, la protagonista aparece haciéndole bromas a su nieto con la canción de fondo. Su vídeo no es de los más vistos del perfil (hay otro con 10,3 millones de visualizaciones).

h. @mariaanunez en la categoría de #YoSoyRebeldeMood:

Tiene un total de 1.072 seguidores y 14 mil *likes* en su perfil. Realiza vídeos con su pareja y resulta alentador el que ha realizado para este reto, puesto que su pareja está enferma e intenta animarle haciendo uso de la canción.

El vídeo con el que han ganado tiene 19.600 visualizaciones, 473 *likes* y 21 comentarios. Transmite ganas de vivir y esperanza. No se trata del vídeo con más *likes* de este perfil (hay otro con 32.700), pero sí es cierto que ha ayudado a su visualización que aparezca la canción a través del buscador y del *hashtag*.

i. @mimigarciasurandy en la categoría de #YoSoyRebeldeMood:

Tiene un total de 184.900 seguidores y 2,8 millones de *likes* en su perfil. En sus vídeos muestra hábitos de vida y la con-

vivencia con sus familiares. De hecho, el vídeo con el que ha ganado es en el que aparece con su abuelo.

Este vídeo es muy parecido al citado anteriormente, y en este caso ha logrado un total de 192.800 visualizaciones, 12.300 *likes* y 157 comentarios.

No es de los vídeos más vistos (tiene otro con 5,6 millones), pero el número que ha alcanzado mediante el concurso también es alto porque aparece su vídeo en el *hashtag* y en el buscador de la canción.

Se trata de un vídeo divertido en el que cuenta por qué su abuelo es "rebelde".

Hay muchos vídeos de este estilo, en los que hace alusión a por qué se es rebelde, por lo que se puede hablar de la importancia de transmitir motivaciones y deseos mediante la expresividad.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En plena pandemia, en situaciones que dificultan la promoción de la cultura, las redes sociales son el elemento que ayuda a los artistas a difundir una idea o una creación determinada (Fontana, 2020; Quiroz, 2020). La sociedad necesita expresar su propia identidad, y si no es posible hacerlo en persona, deberá recurrir a los medios digitales disponibles. Se ha podido comprobar cómo ha aumentado el número de visualizaciones en TikTok a raíz del confinamiento (WeAreSocial, 2020), y cómo cualquier tipo de público ha expresado un sentimiento en ella. No es casual, pero si cabría la posibilidad de imaginar hasta cuándo aguantará este sistema digitalizado que evita establecer relaciones personales.

Desde esta perspectiva, las redes sociales democratizan, la idea puede proceder de alguien con alto impacto mediático (Martín, 2018) — como en este caso los cantantes y coreógrafo de la canción 'Soy Rebelde' (2021) — o de alguien que sea desconocido. Solo se necesita la creación de un *hashtag* o etiqueta que vincule una idea al resto de la

sociedad y que logre tener cierta trascendencia entre distintos públicos (Martín, 2018).

De este modo, TikTok no solo sirve para producir y generar contenido, sino también para consumirlo (De-Casas-Moreno et al., 2020). Los propios cantantes, sobre todo en el caso de Luengo, revisaron continuamente la progresión que la canción iba adquiriendo, por lo que no solo creó contenido para ser repetido, sino que también pudo visualizar el que se generaba a raíz de él. Igualmente, mediante estos hechos, ella también aumentó el número de seguidores y su trascendencia mediática, ya que fue la que finalmente se ocupó por completo de la difusión del reto.

También cabe destacar la importancia que tiene conocer el contenido que interesa a distintos públicos (WeAreSocial, 2020) —por ejemplo, saber qué tipo de coreógrafos son más interesantes entre los usuarios de TikTok o qué personajes influyen más mediáticamente que otros— para que, de esa manera, se logre atraer la atención de más gente y se consiga el fin propuesto desde un primer momento: la promoción y difusión de un producto concreto (en este caso, un tema musical).

Por otro lado, se debe destacar el papel de esta red social para fomentar el desarrollo de distintas habilidades (Quiroz, 2020). Por ejemplo, al analizar los distintos usuarios que ganaron en sus respectivos niveles creativos, dentro de la etiqueta elaborada por Luengo se pudo evidenciar que incluso en cada categoría las personas desarrollaban su identidad y punto de vista a un nivel creativo en el que habían decidido participar. Una misma coreografía, un mismo tutorial de maquillaje, una misma interpretación anímica del tema musical, terminaron siendo distintos en relación a lo que cada persona captaba de la propia canción y a la motivación que cada persona tenía en relación al *hashtag* o letra de 'Soy Rebelde' (2021). De esta forma, se puede confirmar que el éxito de TikTok también radica en la necesidad de expresar, públicamente, las emociones frente a un producto en concreto. Otro aspecto positivo es la posibilidad de utilizar un reto para ofrecer posibilidades laborales, se ha podido apreciar cómo artistas de distintos ámbitos y disciplinas han elaborado el reto de la cantante para

darse a conocer, generando debate entre los distintos seguidores de la red social.

Las posibilidades, desde esta perspectiva, son infinitas, aunque hay que conocer los peligros y límites que la sobreexposición genera. Se puede llegar a comprender que una carrera artística se debe iniciar a edades tempranas, pero también se debe educar en la comunicación mediática y que los niños y adolescentes sean conscientes del peligro que conlleva la sobreexposición, o que puedan crecer con una mirada crítica ante la "falsa realidad" que a veces se encuentra en los medios digitales (Bertomeu, 2011). Por supuesto, teniendo presente esta idea también influye la necesidad de comunicación que unas restricciones pueden impedir, o la necesidad de compartir experiencias con individuos que se encuentran en una ratio mayor del permitido para visitas (Fontana, 2020; Quiroz, 2020).

En el momento que haya un reto que permita compartir ideas, gustos y distintas perspectivas, aumentará el uso, conocimiento y difusión de una plataforma social y, por tanto, el uso, conocimiento y difusión de cualquier producto que se quiera vender o publicitar (Rubio, 2010).

'Soy Rebelde' (2021) no necesitó estar en el listado de éxitos de cualquier plataforma comunicativa, fue suficiente con la difusión que tuvo en redes sociales para que adquiriese mayor interés entre sus adeptos, dando lugar a lo que se termina conociendo como el fenómeno fan (Busquet, 2012), y haciendo que sus autores sean protagonistas de dicho fenómeno e *influencers* de una tendencia en particular. Se podría afirmar que lograr el alcance de cierta influencia en redes sociales para lograr que un producto sea tendencia, no es algo que se improvise, sino que tiene una amplia planificación detrás.

8. REFERENCIAS

Agamben, G. (2020). Contagio. En Agamben, G., ŽiŽek, S., Nancy, J. L., Berardi, F., et al., *Sopa de Wuhan* (pp. 31-35). ASPO.

Alconchel, G. (2015). Subculturas en la red: identidad y juventud. *Revista de Humanidades, 25*, 131-143. https://doi.org/10.5944/rdh.25.2015.14258

Bertol, N. (2021). *Todo lo que no sabes de Beatriz Luengo y que es hora de que aprendas.* Cadena Dial. https://bit.ly/3vFoVfN

Bertomeu, G. (2011). Nativos digitales: una nueva generación que persiste en los sesgos de género. *Revista de Estudios Juveniles, 92,* 187-202. http://bit.ly/2MtSek0

Busquet, J. (2012). El fenómeno de los fans e ídolos mediáticos: evolución conceptual y génesis histórica. *Revista de Estudios Juveniles, 96*, 13-29. http://bit.ly/2NEUOUS

Crane, D. (2012). *Difundir, coleccionar y consumir: ensayos sobre moda, arte y consumo*. EUNSA.

De-Casas-Moreno, P., Jaramillo-Dent, D. y Vizcaíno-Verdú, A. (2020). TikTok y el nuevo reto de influencia para las marcas. En Gil, J. y Castillo-Abdul, B. (eds.), *Influenciar para construir las sombras de la realidad. Youtubers e influencers en la era postdigital* (pp. 215-235). Sindéresis.

De-La-Hera, C. (2020). *Historia de TikTok: Así nació y evolucionó la red social a la que todos quieren imitar. Marketing for Ecommerce.* https://bit.ly/2YpLsz8

Estrada, J. L. (2015). *Yotuel Romero.* Juventud Rebelde - Diario de la Juventud Cubana. https://bit.ly/2RZU0w7.

Fontana, L. (2020). Pandemia y rearticulación de las relaciones sociales. *Perifèria, revista de recerca i formació en antropologia, 25*(2), 101-114, https://doi.org/10.5565/rev/periferia.770

Hansen, A. y Machin, D. (2019). *Media and communication research methods*. Red Globe Press.

Linares, S. (s.f.). Inicio [Página de TikTok]. TikTok. Consultado en marzo de 2020 de https://bit.ly/3uBQ1TX

Luengo, B. (s.f.). Inicio [Página de TikTok]. TikTok. Consultado en marzo de 2020 de https://bit.ly/3yQIxQ6

Marta-Lazo, C. y Gabelas, J. A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-elacional.* UOC.

Martín, J. (2007). Web 2.0' as a new context for artistic practices. *Fibreculture-The Journal, 14,* https://bit.ly/39mnLgL

Martín, J. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de internet*. Akal.

Martínez, E. y Vázquez, A. I. (2007). *Marketing de la moda*. Pirámide.

Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* MAD.

Montes, O. (s.f.). Inicio [Página de TikTok]. TikTok. Consultado en marzo de 2020 de https://bit.ly/3yKZWKd

Pérez, G. (2016). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. La Muralla.

Quiroz, N. (2020). TikTok. La aplicación favorita durante el aislamiento. *Revista Argentina de Estudios de Juventud, 14*, e044, 1-9. https://doi.org/10.24215/18524907e044

Romero, Y. (s.f.). Inicio [Página de TikTok]. TikTok. Consultado en marzo de 2020 de https://bit.ly/3pe5Izx

Rubio, Á. (2010). Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista de Estudios Juveniles, 88,* 201-221. http://bit.ly/3ppIwO1

Toribio-Lagarde, V., Marfil-Carmona, R. y Álvarez-Rodríguez, D. (2020). Los referentes de la moda en la adolescencia. Análisis comparativo de los ídolos juveniles en España y en República Checa. En Gil, J. y Castillo-Abdul, B. (eds.) *Influenciar para construir las sombras de la realidad. Youtubers e influencers en la era postdigital* (pp. 191-213). Sindéresis.

WeAreSocial. (2020, marzo). *Digital Report 2021: El informe sobre las tendencias digitales, redes sociales y mobile.* We Are Social. https://bit.ly/3wJ6Aic.

Yotuel. (2020, 8 de enero). Yotuel, Beatriz Luengo, Omar Montes - *Rebelde* [video]. Youtube. https://bit.ly/2RSi2cG

REPENSAR LAS COMUNIDADES Y LAS AUDIENCIAS. DE LOS 'TREKKIES' A LAS COMUNIDADES DE IBAI, RUBIUS Y OTROS 'STREAMERS'

DANIEL VALDIVIA ALONSO
Universidad Nacional de Educación a Distancia / Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

El auge de las nuevas plataformas como Twitch o YouTube ha traído consigo la aparición de figuras capaces de mantener cientos de miles de espectadores observándoles jugar videojuegos, charlar con otras figuras conocidas, o comentar cualquier aspecto de la actualidad –como hemos podido ver recientemente con el caso de los impuestos –. El auge de estos 'streamers' se ha producido al calor de Twitch, pero también junto a la consolidación de los 'prosumers'.

Para tratar de comprender las razones del gran éxito de Ibai Llanos, Rubius o cualquiera de estos nuevos actores de relieve dentro del ámbito mediático en España, vamos a plantear esta ponencia una reflexión de carácter teórico sobre dos conceptos centrales dentro del mundo de la comunicación y la sociología. A través de una reflexión en torno a las nociones de comunidades dispersas y al clásico estudio de las audiencias, trataremos de pensar en torno al desarrollo y evolución de las comunidades de fans, desde los tiempos de *Star Trek* y esa noción 'prejuiciosa' sobre los seguidores de la saga de ciencia ficción hasta la actualidad.

A fin de estructurar la disertación, hemos separado las nociones de comunidades dispersas y audiencias. Para desarrollar la primera noción vamos a recurrir a Jenkins (2010), poniendo su obra en una discusión con Bourdieu y Williams, recuperando sus ideas sobre *habitus* y clase social para pensar cómo se construyeron hace décadas las pri-

meras grandes comunidades de fans. En cuanto a la segunda, nos centraremos en Nightingale y Hall (1998), reflexionando sobre el clásico modelo para el estudio de la recepción y la emisión en la comunicación a través de las ideas de Scott (2003) sobre dominación y resistencia a la hegemonía.

2. RESULTADOS

Para empezar, podemos retraernos a lo apuntado en la introducción sobre la idea de comunidades. Allí comentábamos que debemos distanciarnos de la manera tradicional de concebir la comunidad. El concepto de comunidades dispersas es la traducción de ese alejamiento, presentando la comunidad como un grupo de individuos que comparten una serie de gustos, preferencias o 'hobbies'; es decir, un conjunto de personas que disfrutan de una determinada actividad cultural común a todos ellos. Apelando a aquella célebre frase que definió las elecciones estadounidenses de 1992, "es la economía, estúpido", recalcamos la importancia del producto cultural con un parafraseo que, en la actualidad, podría ser "es la serie, estúpido". De estas comunidades podemos poner múltiples ejemplos, destacando casos como el de los traperos (aficionados a la música trap) o los *realfooders* (seguidores de Carlos Ríos, 'apóstol' de la comida sana).

Pese a que hemos utilizado ejemplos contemporáneos a la fecha de elaboración de este ensayo, la conceptualización de las comunidades dispersas no es tan reciente como podríamos pensar. En *Piratas de Textos*, Jenkins (2010) narra varias anécdotas sobre la caricaturización realizada en varios programas de televisión sobre determinadas comunidades, destacando el caso de los *trekkies* (seguidores de *Star Trek*). En ellas, podemos empatizar con el sufrimiento que podían llegar a pasar los fans de la serie al ser ridiculizados y acusados de poseer una serie de características negativas que se atribuían al conjunto de los fans. La trayectoria de estos prejuicios y estereotipos bien merecería un ensayo para conocer la evolución de estas precogniciones tan nocivas para la sociedad, aunque en este caso nos limitaremos a comentar qué fenómenos globales posteriores a *Star Trek* como la saga *The*

Avengers han popularizado el 'frikismo' en todas las capas de población.

La primera cuestión por resolver respecto a este concepto es si la etiqueta de 'comunidad' tal vez sea demasiado atrevida para definir a una serie de individuos que dedican buena parte de su tiempo y su interés a seguir los pormenores de una saga de televisión. La respuesta a esta pregunta la encontramos en *Piratas de Textos*, donde podemos conocer algunas de relaciones personales que se producían entre los seguidores de Star Trek. Las interacciones entre los seguidores trascendían la simple y llana relación con el producto cultural – con la saga – produciéndose relaciones –incluso matrimonios– entre los seguidores de la serie de televisión.

La segunda cuestión por tratar, también de relevancia, es el quiénes. De nuevo, basándonos en lo que comenta el autor sobre el concepto de fan y su terminología, podemos plantear que debe existir una relación entre el fan y el producto que vaya más allá de la simple posición de audiencia, es decir, la realización de actividades complementarias al mero visionado del producto como realizan los espectadores habituales de cualquier show televisivo. Todos los espectadores de Star Trek no formaban parte de la comunidad *trekkie*: sin embargo, para ser de la comunidad *trekkie* –lógicamente– había que ser también espectador de la serie. Esto enlaza con una cuestión metodológica muy relevante: ¿Cómo distinguimos los unos de los otros?

Para ello, la realización de estudios cualitativos se torna indispensable. A través de encuestas, parece bastante difícil conocer si una persona es espectador o fan, si se siente parte de una comunidad adherida a un determinado producto cultural o si solo lo ve igual que es espectador del resto de contenido en su televisión. Si queremos conocer si forma parte de la identidad de un individuo el producto cultural, debemos ir más allá de la realización de encuestas; debemos ser capaces de observar, interpretar y analizar las palabras del individuo respecto al producto y respecto a las relaciones que tiene con otros seguidores del producto. En otras palabras, solo mediante técnicas cualitativas podríamos ser capaces de alcanzar a conocer el sentimiento de comunidad.

El surgimiento de comunidades dispersas en torno a fenómenos como *Star Wars* coincide en el tiempo y en el espacio – Occidente – con el giro lingüístico producido en las ciencias sociales. Ello conllevó el interés de ramas de ciencias sociales como la sociología por conocer el funcionamiento de la 'caja negra' estigmatizada que eran para buena parte de la sociedad esos grupos de "frikis" "que no tenían vida más allá de la serie o película que siguieran'' (Jenkins, 2010, p. 23); no obstante, el desarrollo de la rama de sociología centrada en este ámbito de la sociedad no ha sido tan prolífico como el de otras, tal vez por la necesidad de invertir ingentes recursos en investigaciones capaces de abordar esta problemática. En cualquier caso, la relevancia de las técnicas cualitativas para el estudio de la 'audiencia fan' es innegable, como también desarrolla Nightingale (1999) en su obra. Seguiremos abordando el concepto de comunidades dispersas en los siguientes epígrafes, relacionándolo con los puntos claves que encontramos en las lecturas.

2.1. Comunidad y clase social. De bordieau a williams

"Todo está en Bourdieu" es el título del Blog de uno de los periodistas de corte izquierdista más conocidos en España, Antonio Maestre. Esa frase se cumple en nuestro caso. Para entender la relación entre comunidad y clase social, debemos partir del sociólogo galo. Su 'constructivismo estructuralista' centra su mirada el capital cultural y simbólico, un aspecto vital para entender este epígrafe. Bourdieu (2013) analiza la reproducción social, introduciendo conceptos tan relevantes para el análisis sociológico como el de *habitus*. Las aportaciones de Bourdieu nos sirven a nosotros para ilustrar la relevancia de lo social en la construcción de la comunidad, es decir, frente al determinismo de clase social en el que a veces podemos caer los sociólogos, Jenkins apuesta siguiendo a Bourdieu por entender la construcción de comunidades en base a algo tan puramente social como es el gusto por una determinada actividad cultural (Jenkins, 2010).

El gusto, por tanto, puede determinar la adscripción a una determina clase social o el estatus de una persona dentro de su comunidad. La creación de nuevas comunidades (dispersas) actúa como un mecanis-

mo mediante el cual se puede escapar en cierta medida de la coerción social, una coerción que hace que el mal gusto no sea solo indeseable, es inaceptable (Jenkins, 2010). El debate sobre el buen gusto tiene unas marcadas coordenadas sociales, como demostró hace ya mucho tiempo Veblen en su Teoría de la clase ociosa, planteando el consumo – tanto el cultural como cualquier otro – como práctica de emulación del comportamiento de las clases altas. Aquí, los fans pueden huir de los estereotipos construidos en torno a ellos mediante su "desafío a la naturalidad y la conveniencia de las jerarquías culturales dominantes" (Jenkins, 2010, p. 32).

Para completar esta línea, las aportaciones de Raymond Williams son imprescindibles. Podemos decir que Williams da un paso más allá respecto a lo planteado por Bourdieu, enmarcado por Jenkins en las comunidades de fans. Para Williams, las comunidades se desarrollan a partir de los significados compartidos a través de la experiencia de los individuos respecto al producto de entretenimiento, su actividad laboral o cualquier práctica que podemos enmarcar en lo denominado por Goffman como 'vida cotidiana'. Así, Williams quiebra el papel de la estructura –rompe con la sociología marxiana– para dar entrada a la cultura con un papel muy relevante. A su vez, Williams también rompe con Bourdieu –y con Veblen–, al refutar la 'violencia simbólica' de Bourdieu, negando la existencia de una alta cultura. Podemos afirmar que para Williams ningún grupo social posee el monopolio del buen gusto, algo que en cierta forma lo re-encuadra en una corriente marxiana en lo referente a la cultura.

En conclusión, la relación entre comunidad y clase social termina de vertebrar lo que apuntábamos al inicio del desarrollo conceptual de la comunidad dispersa. El *habitus* de Bourdieu sigue existiendo, pero pierde relevancia en estas nuevas comunidades que desafían el orden cultural establecido por las jerarquías culturales mediante su violencia simbólica. Además, Williams desarrolla las ideas de Marx sobre la clase social al entender la conciencia de clase según los ideales que experimentan los miembros de una comunidad cualquiera. La categorización del gusto según sea bueno o malo queda relegada para Williams, debido a la capacidad de los diferentes gustos de formar co-

munidades que, como hemos estado planteando durante este epígrafe, escapan de la 'aculturación' y de las ideas dominantes en torno a lo apropiado y desapropiado que puede ser el gusto hacia una actividad o producto.

2.2. Comunidad mediática. De los trekkies a los realities. 'Winter is coming'

Tras plantear el concepto de comunidad en relación con el gusto o preferencia hacia determinadas actividades o productos culturales, podemos plantear la idea de comunidad mediática, un concepto que hace alusión a la idea de una comunidad que emerge ante el consumo sostenido en el tiempo y el espacio – que no tiene por qué ser geográfico, siendo digital la mayoría de las veces – de cualquier producto mediático que nos podamos imaginar. En este epígrafe no solo veremos su conceptualización, sino también seguiremos la evolución que han ido teniendo las comunidades dispersas conforme se han ido desarrollo espacios de interacción para los fans como son las redes sociales.

La irrupción de todo un mundo digital donde las personas pueden compartir las experiencias vividas en torno a un producto cultural ha facilitado –y, tal vez, fomentado– la proliferación de comunidades mediáticas en torno a los fenómenos mediáticos que ha producido la cultura de masas en los últimos tiempos. La posibilidad de comentar y debatir sobre un producto cultural con cualquier persona del mundo sin barreras más allá del idioma practicado invita al fan a ingresar en la comunidad mediática; sin embargo, esto no nos debe llevar a pensar que el espacio es solo el digital. Durante el fenómeno Juego de Tronos, quizás uno de los más mediáticos en cuanto a productos culturales, no era difícil encontrar apelaciones a la serie en el trabajo o en los centros educativos de enseñanza superior. Desde un compañero de trabajo luciendo con orgullo el lema de una de las siete casas a menciones directas a las frases más célebres de la serie, destacando "Un Lannister siempre paga sus deudas" cuando se invitaba a una compañera a una cerveza o el sonado *Winter is coming,* lema de la casa Stark.

No podemos hablar de comunidades mediáticas sin dedicar unas líneas a las redes sociales, foros de debate público que han ido unidos en los últimos tiempos al desarrollo de comunidades construidas a partir las experiencias contadas – y compartidas – por los espectadores de un producto. La aparición de las redes sociales permite a los fans ser parte de la comunidad con una 'exigencia' menor a la que se requería en la época de los *trekkies*. Tenemos fenómenos patrios como Operación Triunfo – un producto enterrado renacido al calor de Twitter – como exponentes de esta tendencia sociocultural. La transición de la comunidad 'física' a la digital ha tenido en el proceso fenómenos intermedios como los foros, destacando el caso de los *losties* (fans de Perdidos, uno de los primeros fenómenos seriéfilos globales). Ahora, cualquier fan de un producto puede compartir su experiencia en la red social de su preferencia y comentar la de otros usuarios.

La evolución de espectador a fan desarrollada por Jenkins es ahora más asequible para el espectador; a su vez, podemos decir que los incentivos para convertirte en fan y formar parte de una comunidad se han acrecentado en el mundo de las redes sociales. Regresando al caso de *Operación Triunfo*, no era extraño leer a fans del programa dedicando sus biografías de redes sociales a su concursante o concursantes favoritos. También influye la potencialidad de participación que otorgan los 'reality show' a la audiencia, invitando a dejar de ser un espectador pasivo para participar como fan e influir en el transcurso y desarrollo del programa. En el siguiente epígrafe lo veremos con más profundidad, ahora que ya hemos explicado esta idea de comunidad mediática.

2.3. El placer de lo popular. Su valor de uso. El auge de los realities

Jenkins ilustra sus ideas con ejemplos y anécdotas muy útiles para comprender la emergencia de las comunidades de fans. En uno de ellos, Jenkins cuenta el caso de un programa de televisión donde se ridiculizaba al fan, mostrándolo prácticamente como un individuo asocial y asexual, totalmente desprovisto de habilidades sociales y con una vida desperdiciada al dedicarla de forma exclusiva a ser fan de un

producto cultural (Jenkins, 2010). Esta ridiculización nos es útil para comprender el desprecio hacia un determinado fenómeno cultural por parte de personas que se sienten en posesión de un gusto superior (Jenkins, 2010). Esta forma de violencia simbólica empleando la terminología de Bourdieu no ha cambiado, pero sí se ha modificado con el transcurso de las décadas y la irrupción de nuevas formas de comunicación. Veámoslo.

En la actualidad, se podría llegar a señalar incluso que, en cierta forma, ha desaparecido la coerción social sufrida por los fans de una serie. La popularización de fenómenos como el ya mencionado de Juego de Tronos o Los Vengadores ha llevado a que el friki ya no sea visto por el resto de la sociedad como un individuo con malos gustos culturales y nulas habilidades sociales. Si vamos más allá, podemos llegar incluso a plantear que esta 'condena social' se ha llegado a invertir, debido a la incapacidad sufrida por aquellos que no habían consumido un determinado producto cultural para participar en la comunidad conformada por individuos que sí habían sido espectadores del producto y, por tanto, tenían la posibilidad de forma parte, compartiendo en el proceso sus experiencias en el consumo de ese producto cultural.

Dentro del abanico de productos culturales donde ocurre el fenómeno señalado en el párrafo anterior, debemos hacer una mención especial al formato televisivo de telerrealidad. Productos como *Gran Hermano*, *Supervivientes* o el ya mencionado de *Operación Triunfo* han tenido a la audiencia entregada a ellos, cosechando cifras de audiencia récord mientras conseguían formar una comunidad masiva en torno a ellos. Son, precisamente, los productos que más han sufrido la acusación de ser para gente con mal gusto. Esta crítica no ha impedido que la popularidad de estos productos se mantenga, debido a su enorme capacidad –entre otras razones– a la experiencia compartida que son capaces de generar con cada emisión.

Como vemos, no solo el mero consumo del producto genera placer, sino que también la oportunidad de compartir la experiencia de consumo contribuye en el placer provocado por el uso. Ejemplo de ello son los propios *realities*, los cuales "se ofrecen explícitamente al gru-

po como objeto de consumo placentero" (Ang, 1985, p. 19 citado en Nightingale, 1999, p. 137). Estamos, por tanto, ante productos que son parte de la cultura de masas, al alcance de cualquier espectador. A ello se oponen productos de 'nicho', donde el buen gusto se une a un cierto elitismo en su difusión. El mejor exponente de esta corriente opuesta a la de masas es la mítica frase de uno de los creadores de series más respetados en la actualidad, David Simon: *"Que se joda el espectador medio"*.

Mediante esta frase de Simon, podemos explicar el concepto de valor de uso y su variación según quien apele a él. Mientras Ang defendía un determinado valor de uso para la audiencia de la serie Dallas – el placer de un consumo ligero – Simon tiene una visión radicalmente opuesta, exigiendo al espectador un cierto capital simbólico para poder disfrutar del valor de uso de su serie. El valor de uso se presenta como "el valor de los significados culturales y el modo en que el programa los pone en juego" (Nightingale, 1999, p. 137), un valor que, lógicamente cambia respecto al programa al que nos refiramos pero que, sin embargo, es común a la práctica cultural y a la comunidad que se forma. Es, además, un concepto que, unido al potencial placentero de lo popular, nos permite entender la enorme popularidad de los *realities*.

2.4. La fragmentación de la audiencia y su relación con las comunidades dispersas. ¿Eres de documentales o de Neftlix?

Estamos aquí ante una de las ideas más intuitivas del ensayo. La amplia oferta cultural –sobre todo la televisiva– es una realidad en nuestro tiempo. La aparición de plataformas como Netflix, HBO o Amazon Prime Video han puesto al alcance de buena parte de la ciudadanía un enorme catálogo de películas y series. Antes de ellas ya teníamos la posibilidad de acceder a decenas de canales en la Televisión Digital Terrestre (TDT), una posibilidad ampliada en el caso de aquellos con televisión por cable. A su vez, la cada vez más común presencia de canales temáticos – deportes, historia, documentales, etcétera – permitían al ciudadano dedicar su tiempo de ocio y consumo al visionado de productos monotemáticos. Esta multiplicación de la ofer-

ta ha llevado a la existencia de una heterogeneidad de comunidades que conviven en la esfera mediática, dejando atrás los tiempos en los que existían muy pocos canales que ofrecían una amplia diversidad de temas para todos los gustos.

La consecuencia de este ingente aumento de la oferta cultural es la adaptación de la demanda, en un proceso bidireccional, donde el gusto de los espectadores y fans por un determinado formato invita a los grandes conglomerados mediáticos a satisfacer los deseos de la audiencia. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en el auge y proliferación de programas que tienen un formato de *infotainment*; si uno enciente la televisión por la mañana, encontrará el mismo tipo de programa en las principales cadenas españolas. Si le gusta el formato, tendrá donde elegir; sin embargo, si lo que prefiere es ver documentales de historia, podrá ver en exclusiva documentales de historia en los canales temáticos dedicados a ello, algo que invita al espectador a formar parte de la comunidad de aficionados a la historia.

Por tanto, la fragmentación de la audiencia parece un proceso irreversible ante la especialización tanto de la demanda como de la oferta cultural. Ello conlleva la aparición un número cada vez mayor de comunidades dispersas, múltiples en la actualidad. Prácticamente cada serie con un cierto nivel de popularidad cuenta con su propia comunidad, debido a los diferentes factores –redes sociales, posibilidad de compartir experiencias– que se han ido desarrollando de la mano de la sociedad de la información planteada por el hoy Ministro de Universidades Manuel Castells. El auge de la globalización, unido a fenómenos peligrosos como el capitalismo de vigilancia han favorecido la capacidad de creativos y grupos mediáticos de crear productos de nicho dirigidos hacia comunidades de espectadores con la suficiente certeza de que tendrían éxito. Así, tanto oferta como demanda se van fragmentado y especializando en un proceso que aún no tiene visos de concluir.

3. DISCUSIÓN

Los trabajos que, desde el ámbito de las ciencias sociales, han dedicado su atención a la audiencia, se han enfocado más en la influencia de la comunicación en la opinión pública. Podemos mencionar aquí la teoría de la aguja hipodérmica, la bala mágica o la teoría de los efectos limitados (Mazzoleni, 1998). Son elementos de la comunicación que hemos podido estudiar en ramas de la comunicación, surgidos al calor del auge del marketing y la comunicación en las décadas posteriores a la II Guerra Mundial. Son teorías que, en mayor o menor medida, presentan a la audiencia como un sujeto pasivo, con individuos que 'sufren' los efectos de la comunicación en un grado menor o mayor según la teoría, pero sin otorgarle capacidad de reacción ante la información recibida.

La llegada de los años setenta y, sobre todo, la entrada en la década de los ochenta, nos trae consigo un paradigma diferente. Se empieza a entender a la audiencia como un sujeto activo, lo que implica un acercamiento analítico a ella muy distinto al que veíamos en el primer párrafo. El espectador interpreta la información recibida, siendo capaz de construir significados culturales a los que otro espectador construye. Por tanto, el espectador pasa a ser un intérprete, teniendo la posibilidad de elegir que mensajes recibe y como los interpreta acorde a su realidad. Desde este prisma, podemos sumergirnos en las diferentes aristas que posee el estudio de la actividad de la audiencia.

3.1. El modelo encoding y decoding

Para abordar este epígrafe, debemos recurrir al maestro Stuart Hall, cuya prolífica obra sobre los medios de comunicación y su relación con la audiencia conserva aún hoy buena parte de su vigencia. El modelo *encoding* y *decoding* puede ser definido como "una guía para el estudio semiótico de los medios de comunicación de masas centrado en el significado" (Nightingale, 1999, p. 51). Un modelo de estudio que se aleja de la cultura para centrarse en la comunicación, tratando de saber más sobre la relación entre emisor, receptor y el mensaje. Por tanto, estamos ante un modelo que requiere de la comparativa entre

los ‘códigos de destino’ y los ‘códigos de origen’, siguiendo a Hall, quien, basándose los avances en torno al análisis de discursos –el giro lingüístico mencionado al principio del ensayo– fue capaz de construir un modelo eficaz a través del análisis de discurso y la incorporación de los hallazgos académicos en otros campos. Veamos cómo se desarrolla este modelo.

Para comenzar, debemos señalar que otorgar una especial relevancia al mensaje –el contenido– era algo común en las investigaciones de la época. Al inicio de este apartado lo podíamos ver al mencionar tesis como la de la aguja hipodérmica. Lo que realmente otorga un carácter especial e innovador es la manera en que se concibe el mensaje en relación al emisor y al receptor. El emisor asume el rol de ‘codificador’ del mensaje, un papel que ejerce en base a una serie de elementos ideológicos –Hall fue una de las principales voces críticas contra el neoliberalismo thatcheriano– conductuales o culturales; de igual manera, el receptor ejerce de ‘descodificador’ en base a estos mismos elementos, teniendo, por tanto, la posibilidad de interpretar el mensaje y otorgar su significado a dicho mensaje.

Este modelo permite seguir el proceso de comunicación desde la configuración del mensaje por parte del emisor hasta la recepción y posterior ‘codificación’ por parte del receptor. La posibilidad de ‘perseguir’ el mensaje a lo largo de su transmisión deriva en una cuestión relevante. ¿Quién produce el significado? ¿Receptor o emisor? Para Hall, no parece haber dudas de que el mayor peso lo posee el descodificador, al ser él quien tiene la última palabra sobre el significado del mensaje; sin embargo, si regresamos al terreno de la comunicación política y pensamos en la espiral de silencio de la politóloga Noelle-Neumann la respuesta sería otra, al defender la autora alemana un modelo por el que los individuos no transmitirían un mensaje si creen que su opinión es minoritaria dentro de la opinión pública o puede sufrir la coacción social.

La contraposición de las ideas de Neumann y Hall tendría como resultado un modelo donde, si bien el individuo es propietario del significado de mensaje según su descodificación particular – un paradigma también defendido por Jenkins –, su papel en la comunicación depen-

de de la opinión pública, es decir, de los medios de comunicación y otros actores del sistema de comunicación. Por tanto, creo – y esto es más una opinión que un hecho – que tanto actor como receptor tiene un papel similar en la construcción del significado del mensaje. Para dirimir el rol de cada uno, sería fundamental profundizar mediante técnicas cualitativas en cómo se formula cada individuo su opinión sobre un tema particular, si confía en los medios de comunicación o actores como los partidos políticos; o si, por el contrario, rechaza toda la información procedente de ellos. Factores como la ideología o el nivel de estudios pueden influir de forma notable en este proceso.

Un aspecto adyacente a este modelo es el desarrollo de la sociedad de la información –posteriormente sociedad del conocimiento–. Como ya hemos mencionado este punto en el apartado de comunidades, aquí nos limitaremos a dar un par de pinceladas sobre la interacción entre lo tecnológico y lo social. La relación entre la tecnología y el ámbito social es muy intensa, aunque no debemos caer de forma alguna en un determinismo de lo tecnológico. La tecnología no actúa de forma solitaria, sino que convive con los elementos sociales que poseen tanto emisores como receptores. Así, pese a que avances tecnológicos como el Internet han revolucionado la manera de entender el estudio de la actividad de la audiencia, las características sociológicas de los individuos perviven; características sin las cuales sería imposible de entender de manera adecuada la manera en que se producen los procesos de comunicación. No podemos explicar procesos como la propia codificación y descodificación del mensaje sin atenernos a estos factores sociales, por más tecnología que influya en ellos. Además, también debemos romper una lanza aquí por la artesanía sociológica, al requerir de entrevistas y grupos de discusión, de contacto humano con la investigación para avanzar en el conocimiento.

3.2. Relación entre cultura y subcultura. Resistencia. ¿Cuál es el valor que se da a la dominación hegemónica?

En este epígrafe vamos a tratar la que, para mí, personalmente, puede resultar una las cuestiones más interesantes de este ensayo, debido a

mi interés académico y político en el Carnaval de Cádiz[4], un bello ejemplo de resistencia a la dominación en mi opinión. Hall abandona en este punto a los medios de comunicación para centrar su interés en la subcultura, aquella que pertenecía de acorde a sus postulados a la clase obrera. Estamos ante una tesis que sigue una línea similar a la de Bourdieu, señalada prácticamente al inicio del ensayo. Además, Hall adoptó la tesis de Williams sobre la comunidad y la clase social, aceptando la idea de que las comunidades se originaban en torno a las prácticas culturales, lo que, adaptado por Hall, significaba que debíamos estudiar las prácticas subculturales de la clase trabajadora para conocer su relación con la clase dominante.

Para desarrollar este estudio, Hall centra su mirada en el receptor, es decir, en el proceso de descodificación, ya que según se produjera este proceso podríamos conocer si el descodificador asume la hegemonía cultural o si, por el contrario, se resiste a ella. Estamos ante un fenómeno micro-sociológico que se puede engarzar en la noción "gramsciana" de hegemonía, un concepto que, en pocas palabras, podríamos definir como el ejercicio de la dominación de las élites mediante su control de la superestructura social. A través de este control mantienen su dominio de la sociedad y el control de los medios de producción, manteniendo la terminología marxista.

Ante estos dos párrafos, el lector podría preguntarse la razón de que Hall dejara a un lado el emisor en este apartado para centrarse en el receptor. La razón de ello es que el sociólogo ingles consideraba que la práctica de la emisión era realizada por clases dominantes siguiendo su ideología, por lo que el interés en la subcultura se concentraba en la capacidad del receptor de resistir e interpretar de acorde a su conciencia de clase los mensajes emitidos por los emisores de las clases dominantes (Nightingale, 199, p. 58-60). Esta noción de Hall implica dos consecuencias que nos permiten enlazar con el Carnaval de Cádiz y otras prácticas de resistencia.

[4] Valdivia, D. (2020). Entre discursos y coplas, la política en el Carnaval de Cádiz. *Beers and politics*, *14*, 54-58.

En primer lugar, investigar el modo que los practicantes de la subcultura tienen de afrontar la dominación cultural de las clases dominantes. En este punto debemos basarnos en Scott (2003) y su obra *Los dominados y el arte de la resistencia*. El antropólogo estadounidense analiza durante esta obra y el resto de su producción bibliográfica una tesis muy interesante. La dominación, incluso en las sociedades donde la violencia simbólica es mayor, nunca es total. Los dominados – los practicantes de la subcultura para Hall – siempre encuentran prácticas culturales, definidas por Scott como discursos ocultos, de escapar a dicha dominación y ejercer una resistencia cultural ante ella. Estaríamos en este supuesto ante una 'sumisión pragmática' de los dominados, aceptando la dominación por una serie de razones económicas y sociales cualesquiera.

En segundo lugar, este escenario dibuja un panorama donde la reversibilidad táctica de los discursos planteada por Foucault se torna real, ya que se aprovechan las contradicciones ideológicas que siempre se presentan en cualquier constructo ideológico para 'organizar' la resistencia (Roca, 2017, p. 4). Un ejemplo magnífico de ello a lo largo de la historia ha sido el Carnaval, donde el conocimiento local ha solido aprovechar un momento de inversión de las normas sociales de cada momento histórico para desarrollar discursos ocultos a la vista de las clases dominantes, pero que reforzaban las prácticas de resistencia ante la dominación.

Hemos podido ver en este punto que la comunicación se puede analizar desde múltiples enfoques, siendo vital su análisis desde la izquierda para construir alternativas políticas tanto en sistemas democráticos como en regímenes autoritarios. El franquismo en España, un período que duró hasta los años setenta, se torna un magnífico ejemplo de resistencia y práctica de la subcultura contra la dominación de un régimen a la deriva, pero que todavía conservaba su capacidad de censurar y castigar aquellas conductas sociales inapropiadas. El propio Hall, en *El largo camino de la renovación* dedicó un considerable esfuerzo intelectual a plantear la necesidad de resistir desde la cultura para combatir el cambio sociopolítico del neoliberalismo thatcheriano, una transformación de la sociedad que nos sirve para enlazar con el si-

guiente epígrafe, donde nos centraremos en la relación entre recepción y el poder de la institución mediática.

3.3. Relación entre recepción y poder de la institución mediática

La recepción no ha sido históricamente – ni tampoco a día de hoy – uno de los temas centrales de interés para las grandes corporaciones y las instituciones; no obstante, si hay una rama de las ciencias sociales que haya dedicado ingentes esfuerzos a comprender la recepción de sus mensajes ha sido la comunicación política. Retomando el final del párrafo anterior, podemos ver como Thatcher y, sobre todo, Reagan, dedicaron sus esfuerzos a vender las bondades de su gestión, enmarcada en un cuidadoso y trabajado lema: "*The government is the problem*".

Este interés por la comunicación no se quedó aquí, sino que se produjeron importantes avances en las siguientes décadas, destacando para la academia las aportaciones del científico cognitivo Lakoff (2016; 2017) y, para el campo de la comunicación política profesional, los avances de los republicanos en la creación de marcos lingüísticos que lograban dirigir al receptor hacia donde ellos pretendían.

En lo referente a los medios de comunicación, encontramos dos asuntos especialmente relevantes. Por un lado, la hiper-especialización de la oferta con su correspondiente fragmentación de la audiencia, aspecto mencionado hace escasas páginas; por otro lado, la capacidad de los individuos de reinterpretar los mensajes hace que a las instituciones mediáticas les cueste más plantear esfuerzos en conocer cómo es la recepción que los individuos hacen de sus mensajes. La solución encontrada por las instituciones se ha centrado en reconocer la dificultad del segundo aspecto y aplicar la primera, proporcionando una oferta cultural variante según el perfil sociodemográfica del espectador al que se quiere llegar con ella.

3.4. El significado último del mensaje

Regresamos aquí a una cuestión introducida en el desarrollo del modelo *encoding* y *decoding*. La disputa por el significado del mensaje dependía del contexto y del autor al que nos acercáramos. Para Hall, era muy claro que la última palabra sobre el significado del mensaje era del receptor; sin embargo, Noelle-Neumann no lo tenía tan claro en su tesis de la espiral de silencio. Por tanto, estamos ante una cuestión ante la que es difícil dar una respuesta única o, incluso, acotar una respuesta. De momento, nos quedamos en afirmar que el significado es compartido entre emisor y receptor. Con esto aclarado, vamos a exponer un par de ejemplos sobre el significado último del mensaje, a fin de ilustrar mediante ellos un concepto que puede ser algo confuso.

El primer ejemplo sigue en la línea de lo comentado en el epígrafe anterior sobre la comunicación política. La Administración de Bush hijo decidió denominar – en un ejercicio de lenguaje 'orwelliano' – a su proyecto de ley contra el cambio climático como "Ley de cielos limpios", pese a que en ella no había ningún resquicio mínimo de luchar contra el calentamiento global. Así, el emisor codifica un mensaje que, lanzado desde las instituciones políticas, intenta persuadir a la audiencia de que realmente el proyecto de ley quiere 'limpiar los cielos'. Es en la recepción del mensaje cuando el receptor, tras descodificar el mensaje, decide aceptarlo, rechazarlo o, incluso, protestar contra él. Estamos ante un caso de construcción compartida del significado donde la ideología juega un papel de gran relevancia, sirviéndonos para ilustrar cómo se construye ese significado último del mensaje.

El segundo ejemplo lo tenemos en las batallas de gallos, competición basada en lanzar las mejoras rimas al rival manteniendo el compás de la música. Aquí, encontramos una conversación entre dos interlocutores, con juzgado y público – este no vota – observando la batalla. El competidor debe responder y/o atacar al rival, pero debe hacerlo teniendo en cuenta la interpretación del significado que hagan de sus rimas jurado y público. Estamos ante un caso de corte similar al primero – un emisor que debe persuadir al receptor/jurado – pero improvisando y con miles de personas pendientes de su respuesta. Aquí, de

nuevo, el significado se comparte entre aquellos que forman la competición/comunicación, lo que nos permite entender la convivencia de prácticas en la construcción del significado. Estamos ante un hecho común en la comunicación, pudiendo mencionar decenas de ejemplos más en torno a signos o casos donde el emisor no puede trasladar su mensaje íntegro al receptor ni este puede hacer oídos sordos de manera total al mensaje enviado por el emisor.

3.5. Articulación de la investigación sobre la recepción y la desviación

Para este último punto previo a las conclusiones es muy útil recuperar a Scott. La dificultad de investigar la recepción y la desviación ha llevado a muchos investigadores a plantear sus estudios desde un despacho, desarrollando la investigación a través de datos cuantitativos. No parece una solución óptima para conocer el sentido de las prácticas culturales, así como el proceso de recepción y construcción del significado; ante ello, Scott decidió observar el comportamiento de tribus y otros grupos humanos para desarrollar su investigación sobre resistencia y desviación. Con esto no queremos afirmar que solo mediante la observación vigilante y la etnografía se puede investigar la recepción, pero sí queremos resaltar que se requieren técnicas cualitativas para poder conocer estos aspectos.

En sociedades donde existen diversas subculturas, formadas por esos individuos que para Hall se resistían a interpretar los mensajes de los emisores según la cultura dominante, adoptando en cambio prácticas culturales desviadas del orden social, las posibilidades de investigar la resistencia aumentan. Por ejemplo, la tesis doctoral de José Francisco Jiménez sobre los agricultores del poniente almeriense, o el desarrollo de Pastori Filigrana sobre las prácticas culturales del 'pueblo gitano' son ejemplos de obras españolas que se dedican a investigar el ámbito de la recepción, entre otras cuestiones adyacentes – o derivadas – de ellas. Estas investigaciones – junto a otras muchas – han permitido constituir un corpus teórico sobre la recepción a nivel global, entendiendo los múltiples matices que existen en cada comunidad con prácticas subculturales.

4. CONCLUSIONES

En este ensayo hemos reflexionado sobre dos conceptos teóricos centrales para entender el surgimiento de comunidades en plataformas como Twitch y YouTube. El papel activo de la audiencia, pudiendo interactuar con el 'streamer' protagonista de su canal de comunicación a un coste nulo o muy bajo fomenta la construcción de comunidades en torno a figuras que ya forman parte de la cultura popular como Ibai, Rubius o Auronplay. Estas nuevas comunidades han centrado la atención del ámbito periodístico, a veces con ciertos prejuicios, siendo necesario despojarse de ellas para comprender su potencialidad mediática. Como hemos señalado anteriormente con el ejemplo de la telerrealidad, el carácter cercano que logran transmitir estos nuevos líderes mediáticos facilita la formación de un fenómeno fan o una identidad asociada a sus contenidos.

La irrupción de estas comunidades dispersas, cada vez con un mayor arraigo debido a las plataformas digitales mencionadas en el párrafo anterior, no solo supone una transformación de la comunicación; también implica un gran cambio social al originarse comunidades lejanas a los parámetros tradicionales de las ciencias sociales. Pese a ello, hemos podido ver que su interacción con algunos de los elementos más estudiados de la sociología – la idea de clase social – es bastante intensa, pudiendo comprobar la relación que tiene la comunidad dispersa con los gustos adecuados o inadecuados y las características socioeconómicas del grupo de individuos que forma la comunidad. También hemos podido estudiar el auge de fenómenos tan populares en la actualidad como los *reality show*, utilizando el corpus teórico aprendido para comprender los porqués de su éxito.

5. REFERENCIAS

Bourdieu, P (2013). *Cuestiones de sociología.* Akal.

Hall, S. (1998). *El largo camino de la renovación.* Lengua de Trapo.

Jenkins, H. (2010). *Piratas de textos*. Paidós.

Lakoff, G. (2016). *Política moral: cómo piensan conservadores y progresistas.* Capitán Swing.

Lakoff, G. (2017). *No pienses en un elefante.* Península.

Mazzoleni, G. (1998). *La Comunicación Política.* Alianza Editorial.

Nightingale, V. (1999). *El estudio de las audiencias. El impacto de lo real*. Paidós.

Roca, B. (2017). Pensar con James Scott: dominación, conocimiento y resistencia. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, *19*(37), 1-15.

Scott, J. (2003). *Los dominados y el arte de la resistencia.* Txalaparta.

LA DIFUSIÓN DE NARRATIVAS DIGITALES, *FANDOMS* Y LA REPRESENTACIÓN PATRIMONIAL DE LA MARCA PAÍS COREANA: CASO *K-DRAMAS* HISTÓRICOS

LADDY-LISET QUEZADA-TELLO
Universidad de Huelva, España
Instituto Superior Tecnológico José Ochoa León, Ecuador

SEBASTIÁN-ALBERTO LONGHI-HEREDIA
Universidad de Huelva, España

1. INTRODUCCIÓN

La Ola Coreana *(Korean Wave)* inicia su captación de fans fuera del espacio oriental mediante la difusión de sus productos audiovisuales denominados *K-dramas* (novelas coreanas). Iniciaron con una pequeña presencia dentro de la franja horaria de canales de televisión de señal abierta; sin embargo, su estilo de narrativa, producción de guiones, calidad sonora, escenografías, representaciones culturales, paisajes, monumentos históricos y gastronomía lograron captar una creciente cantidad de fans de estas producciones. Según Marcos-Recio et al. (2018):

> En los tiempos de la producción y comercialización de contenidos audiovisuales para nichos de mercado muy reducidos, la televisión tradicional tiene los días contados. La llegada de poderosas ofertas como *Netflix, Movistar* +, y otras, están desorganizando el panorama televisivo tradicional, que se ha fragmentado en mil pedazos y tratan de convencer a las audiencias de que la televisión generalista tiene recorrido (p. 661).

La generación de contenidos audiovisuales se enfrenta al reto de seguir capturando la atención de sus públicos prioritarios, lo que desafía a las grandes empresas de producción a encontrar alternativas que permitan mantenerse dentro de la industria de contenidos. Dentro de estas opciones la generación de historias dramáticas con la adecuada

elección del guion, talento, cámara, vestuario, sonido y luces pueden generar en la mente de los televidentes (internautas) una experiencia memorable, tal como lo ha logrado Corea del Sur con la fórmula *Korean Wave.*

Desde la perspectiva de la generación de contenidos, Scolari y Establés (2017) estudian la combinación de los hechos históricos, su recreación a través de relatos ficticios e incluso la práctica de los fans al momento de presentar propuestas alternativas a las series. Esto permite que los públicos dejen de lado la pasividad participando en redes y empleando las narrativas digitales, convirtiéndo tales experiencias en un rico universo de diálogos e interacciones.

En este proceso investigativo se analizan las estrategias de difusión digital de contenidos dentro de la plataforma *Viki* y *Netflix*. De la misma manera se analiza el nivel de interacción del *fandom* "El Rey: Eterno Monarca" dentro de la red social *Facebook*, desde dónde se apoyó y publicitó el drama histórico y la actuación de *Lee Min Ho*.

1.1. Narrativas Digitales

En la actualidad los diálogos se han vuelto más amplios, y en cierta forma, complejos. El ambiente que dirigió la comunicación en vertical o paralelo ha quedado como un recuerdo del pasado. Hoy, es la polifonía de las comunicaciones la que permite una interacción más abierta entre los distintos emisores-receptores. Esta dinámica evolucionó junto con las plataformas tecnológicas dando paso a la interculturalidad en razón del uso de las redes sociales. En este sentido, las narrativas evolucionaron y continuarán a hacerlo conforme al paso de las generaciones, los recursos tecnológicos, la ciencia y los sistemas de comunicación.

El ecosistema mediático ha evolucionado hasta llegar a niveles inimaginables. Pensando en este panorama, Sigiliano y Borges (2019) consideran que las expansiones narrativas en torno a los universos ficticios se generan a raíz de una historia y se pueden plasmar en productos como *webisodios*, *vídeogames*, realidades aumentadas, *apps*, libros, cuadernos de actividades, redes sociales, blogs, códigos QR,

cómics, cine y televisión. Se reconfiguran por consiguiente los medios en función de las nuevas necesidades de la población, las cuales influyen directamente en las estrategias de la ecología mediática. En referencia a esta circunstancia suscribe Alberich-Pascual y Gómez-Pérez (2016):

> Internet y el conjunto de los nuevos medios interactivos en red existentes definen en la actualidad un ecosistema social, tecnológico y comunicativo donde ya no tiene sentido pensar la creación audiovisual exclusivamente en clave unidireccional, donde las barreras entre producción y consumo se diluyen, y donde conceptos como espectador o audiencia resultan insuficientes (p. 29).

La reconfiguración de las plataformas se hace evidente también en función del estilo de consumo de los espectadores. Cada vez más, la inteligencia artificial gana espacio en nuestra sociedad gracias al uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y a la evolución de los teléfonos *Smartphone,* situación que hizo que las generaciones más jóvenes reemplazan las prácticas de consumo cultural mediante herramientas distintas de las utilizadas por sus padres. Si antes la televisión fue la reina del hogar (con su programación dividida en diversos horarios), las primeras transmisiones en *streaming* permitieron que cada uno de los usuarios (re)configuraran sus preferencias de consumo, dejando relegada poco a poco a la televisión pública (Azurmendi, 2018).

La generación de diálogos, no solo en un guion, sino también dentro de la confluencia y de la fluidez de las historias (entre diversos medios en los que se configuran el universo del *storytelling),* hizo que estas narrativas trastocaran los paradigmas latinoamericanos que hasta hace una década eran aún incipientes en comparación a otras regiones del mundo con mayor acceso a los sistemas digitales. Según Jenkins (2007, citado en Ivars-Nicolás y Zaragoza-Fuster, 2018), los "elementos integrales de una ficción se dispersan sistemáticamente en múltiples canales con el propósito de crear una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada. En teoría, cada medio contribuye de forma única al desarrollo de la historia" (p. 258).

En la misma medida, según Paíno-Ambrosio y Rodríguez-Fidalgo, (2016) la tendencia mediática sin duda se hace evidente en los flujos de contenidos que se reflejan a través de las plataformas mediáticas y la audiencia que está dispuesta a dirigirse al lugar que sea necesario con tal de cubrir la expectativa del entretenimiento. Se observa de igual manera un crecimiento en los índices de usuarios que consumen contenidos producidos desde otros puntos distantes de la geografía a la que pertenecen, con los cuales se sienten relacionados o a gusto (Lee, 2021). Tal es el caso de los fans de la *Korean Wave* que se extiende por todo el mundo y que tanto *Netflix* como otras plataformas de *streaming* o vídeo (*YouTube, Dramafever, Viki, Pandrama*, etcétera) han encontrado, explotando nichos de mercado y de consumo culturales.

1.2. FANDOMS

La convergencia digital propone también nuevos escenarios de encuentros, en el que la facilidad de acceso a Internet determina los niveles de interacción de un público que crece en medio de la época tecnológica más pujante de la historia humana. Estos usuarios encuentran en las comunidades una opción para cubrir la necesidad de convivencia social a través de sus perfiles o *avatars* en red. En este contexto, "las redes sociales son el medio al alcance de la mano para la creación de comunidades espontáneas y repentinas, que mantienen lazos de fidelidad" (Merino, 2013, citado en Atarama-Rojas & Requena-Zapata, 2018, p. 196).

Según Azurmendi (2018), la mayor parte de la población adolescente y de jóvenes adultos utiliza un celular. Esto junto con el hecho de la pandemia Covid-19 y la falta de espacio para la libre circulación por las cuarentenas adoptadas como medida de lucha contra el virus, han motivado a que buena parte de los *millennials* y de la Generación Z estén gran parte del día conectados a la red, convirtiéndose en un público meta de las plataformas de *broadcasting* y *streaming* como *Twitch*, así como de redes sociales y aplicaciones que circulan en el mundo digital.

La población que forma parte activa de las redes sociales también posee temas de interés con los que se relaciona, comulga o interesa con base en esas premisas o creencias que interactúan dentro de la red. Las ventajas de la generación, así como la gestión e interacción dentro de *Facebook,* permite, además, la aparición de grupos cerrados y abiertos que se reúnen por causas específicas, convirtiéndose en espacios de confluencia de miembros que sin límite geográfico se congregan para compartir información, experiencias, puntos de vista o llevar a la vida proyectos comunitarios.

Para Hidalgo-Marí y Sánchez-Olmos (2016), dentro del mundo digital el receptor puede convertirse en un actor activo para la generación de contenidos con su perspectiva, e incluso, en ciertos casos, generar sus propias opciones de historia frente a una narrativa (serie, película, libro, etcétera…) a la que se considera fan. Es aquí cuando emerge la figura del prosumidor. La persona lectora transforma la manera en que recibe la ficción para asumir un rol protagonista, generando una experiencia más exquisita, profunda y extendida a niveles que el rol pasivo no lo permite (López et al., 2011).

Este fenómeno también permite la consolidación de las narrativas digitales, pues el *transmedia* ha tomado un rol importante en la generación de contenidos dentro del ámbito de la ficción. Por ejemplo, el universo *transmedia* que *Marvel* generó alrededor de todos sus cómics llegó a la pantalla a lo largo de esta última década. Lo que caracteriza el tema transmedial es la participación de la audiencia y la posibilidad de difundir y comunicar la historia a través de una gran cantidad de medios y de plataformas (Scolari & Establés, 2017). A esto se suma lo que manifiestan (Ruíz et al., 2019):

> En las manifestaciones de contenidos transmedia generados por los usuarios se pueden encontrar las siguientes tipologías: 'Fan fiction' ('fanfic' o 'fic'): narraciones en formato de texto, 'Fan vid': vídeos de corta duración y películas realizadas a partir de imágenes y músicas de una tercera fuente o propia. 'Fan art': dibujo, pintura y arte gráfico. Machinima: vídeos o películas realizados manipulando el motor gráfico de un vídeojuego en 3D (p. 89).

En esta dinámica, los fans y *fandoms* contribuyen al auge de los universos narrativos aportando nuevas historias, generando una circulación de contenido mediático que en un primer momento fue consumido, analizado, comentado, compartido, enriquecido y puesto nuevamente en circulación (Atarama-Rojas & Requena-Zapata, 2018). En este sentido de producción se encuadran los *fandoms* de la *Korean Wave,* tendencia que ha ido ganando espacio dentro de la virtualidad, acercado distancias físicas entre regiones que no mantenían cercanía directa.

1.3. El *Hallyu (Korean Wave)* como marca país

La Ola Coreana también conocida como *Hallyu*[5] ha conseguido mediante el uso del *softpower*[6] conquistar diferentes audiencias, a las cuales no hubiese llegado sin la existencia de las nuevas plataformas de comunicación. Es de esta manera que una gran mayoría de países inicia el consumo de este contenido gracias a la ejecución de un proyecto bien elaborado por el propio gobierno coreano, quién utilizó la industria cultural como base para la producción de contenidos que en primera instancia llegaría a naciones cercanas (asiáticas); y luego, mediante acuerdos con las principales televisoras nacionales (de regiones europeas y latinoamericanas) permitiría la transmisión de novelas coreanas dentro de sus espacios de programación. Como consecuencia de este fenómeno de expansión cultural a otros nichos de mercado, la audiencia comienza a desempeñar un rol protagónico en la expansión de la estrategia comercial, logrando promocionar en otros niveles la industria que nace en el Río *Han* (Mitos Shinhwa, 2017).

La industria cultural de Corea del Sur ha producido en los últimos años materiales de exportación de excelencia logrando una amplia penetración cultural a nivel mundial. En este sentido, la oleada corea-

[5] Fenómeno cultural que describe el furor de las personas por los productos de entretenimiento coreano.

[6] Según Nye (1990), es la habilidad de un Estado para persuadir a otros países evitando el uso de la fuerza o la coerción, valiéndose de medios más sutiles, como su cultura, su modelo social o sus valores políticos.

na se asume como un fenómeno global transoceánico con notables efectos económicos, culturales e identitarios. El *hallyu* configura consecuentemente tanto una hibridación cultural como el poder de dejar su huella a nivel global. La iconosfera generada ha tenido un fuerte impacto a nivel cultural y económico, ya que ha suscitado la conformación de varios grupos de fans, en su mayoría adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos (Iadevito & Bavoleo, 2015), que tienen como común denominador temáticas relacionadas con "Corea del Sur, los *Kpop*[7]*, y las K-Dramas*". La creación de estas comunidades permite la generación de nuevas identidades, en su mayoría urbanas, las cuales cuentan con símbolos, artistas, música y estética propia (Fernández, 2016).

Los fans son entonces los principales motores que permiten que esta industria funcione fuera del territorio de origen. Su experiencia de iteración con el *hallyu* se ve limitada por la lejanía territorial, utilizando en consecuencia las redes sociales como plataformas que les permiten estrechar lazos de amistad con otras personas que tienen similar gusto. Destacan de manera puntual en este escenario la creación de contenido propio (Martínez-Sala & Campillo-Alhama, 2018), situación que amplía el mundo narrativo organizado inicialmente por los productores de las series u otros productos culturales coreanos.

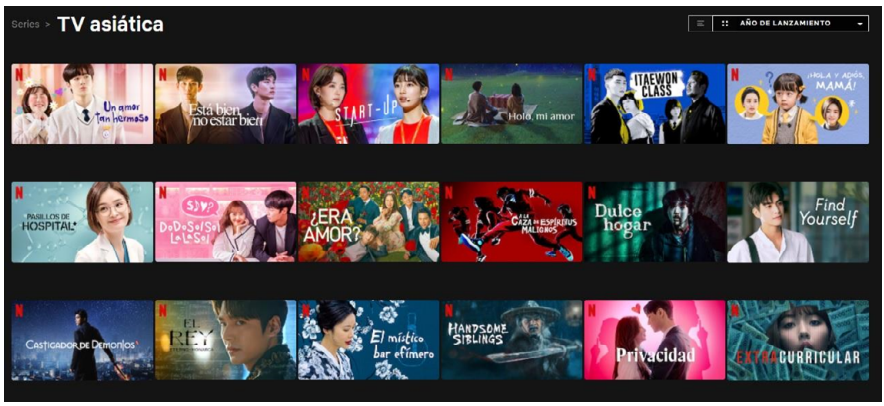
1.4. *K-DRAMAS*

Como muestra de este fenómeno se advirtió que los rubros relacionados con la producción de las novelas en el 2001 fueron en su mayoría amplios (de 64,3% dentro de los ingresos registrados en exportaciones). La tendencia no bajó sino hasta el 2014 un 10% (Iadevito & Bavoleo, 2015). Esta situación evidencia el alto grado de impacto de la industria cultural en la economía coreana, siendo denominada incluso

[7] Según Molnar (2014) el K-pop surgió a principios de la década de 1990 como música popular moderna de Corea del Sur. Este género incluye un mix entre el hip hop, la música electrónica y otros estilos occidentales, e incluso algunos rasgos del propio folklore musical coreano. Además, mezcla el idioma coreano con el inglés e incluso con líneas de algún otro lenguaje.

como una de las tecnologías claves para el desarrollo de Corea del Sur en el presente siglo.

FIGURA 1. *Sección de contenidos asiáticos K-Dramas dentro de Netflix*



Fuente: Plataforma *Netflix*.

Como señalan en su investigación Simbaña y Jiménez (2020), la palabra "*K-Drama* nace de la fusión entre la letra K que hace referencia a *South Korea* en el idioma inglés y drama es el hacer y actuar en las series de televisión" (p. 12). Su proceso de escritura y su extensión no suele pasar de los 25 capítulos, a diferencia de las propuestas latinas que suelen tener mayor cantidad de capítulos.

En relación a la trama, las historias presentadas suelen tener una amplia gama de opciones para que los fans puedan entretenerse con ellas. En su mayoría contienen pocas escenas de sexo o desnudos, lo cual las diferenció de las producciones latinas. El estilo que manejan en relación al maquillaje, la vestimenta, la selección de la música que acompaña la ambientación de la narración, la composición fotográfica, los escenarios y su representación cultural, se basan en gran medida en el confucionismo, abriendo la puerta a una sociedad que sorprende con aspectos relativos a la conducta, la calidad y el desarrollo.

1.5. Representación patrimonial. Dramas históricos o de época

Min (2020) manifiesta que el valor añadido de estas producciones se basa en la delicada emocionalidad, la disciplina y el autocontrol pro-

pio de las tradiciones coreanas. Su cultura promueve el respeto, el amor, los valores familiares, el buen trato corporativo, mostrando, además, los problemas que viven como sociedad y los mensajes que fomentan la base de una riqueza cultural ordenada. También es de las primeras producciones que hacen uso de los recursos históricos para presentar tramas de ficción inspirados en sus antiguas épocas; como ejemplo en la era *Joseon*, tiempo en que la antigua *Goryeo* inició su despunte en lo cultural al inventarse el *Hangul* (idioma oficial coreano), tecnológico (inventos para la agricultura, medicina tradicional, etc.) y las ciencias generales. Esta fuente de inspiración aplicada a las producciones encuentra la centralidad en la memoria colectiva y en el valor del patrimonio cultural del pueblo. Desde la producción se adaptan en consecuencia los guiones fusionando lo real y lo ficticio, el pasado y el presente. Esta dialéctica ha permitido que los fans tengan a su disposición algunas producciones memorables basadas en este estilo.

No está de más resaltar el hecho que Corea del Sur es un país que ha sabido mantener sus raíces ancestrales en convivencia con los actuales aspectos de modernidad, y eso se ve reflejado en las producciones audiovisuales. A esto también se refiere Espoz-Dalmasso y del-Campo (2018) al manifestar que:

> La idea de patrimonio condensa en sí, una serie de imaginarios sociales 'positivos' que se asocian al valor material o inmaterial de "las cosas" y que expresan aquello susceptible de ser resguardado/protegido para la posteridad por 'todos' pero, en el que intervienen solo 'algunos' (p. 8).

Los *K-Dramas* históricos representan varios aspectos de la vida común coreana con base en diferentes épocas. La mayor parte se basan en los siglos que van desde el XIII al XVII. Los principales recursos utilizados son las historias de los monarcas (algunos ficticios), la Corte Real, los generales de la Guardia Real, los Eunucos, etcétera. El desfile en pantalla de los elaborados vestuarios (*hanboks*), el *Kimchi* (gastronomía), la medicina tradicional, la infraestructura del Palacio

Changdeokgung[8] (que ha sido escenario de varias de las importantes novelas, series y películas Coreanas) da cuenta de tal magnitud de representación cultural con base en la historia del país.

La primera novela histórica que forma parte de la Ola *Hallyu* fue producida por MBC bajo el nombre de *Dae Jang Geum* (*Una joya en el palacio*), y su historia trataba de una niña huérfana que llegaba al palacio como aprendiz de cocina llegando a convertirse gracias a su talento e inteligencia en la primera mujer médico de cabecera del Rey. La novela se emitió entre 2003 y 2004, siendo exportada a 91 países (incluidos varios estados islámicos) con una cuota de hasta el 80% en pantalla televisiva. Se estima que su efecto generó un ingreso promedio de ciento doce mil millones de wones ($ 100.273.600,00), según la información del sitio web del Ministerio de Cultura, Deportes, Turismo de Corea del Sur (2021). La UNESCO define el concepto de patrimonio cultural como:

> ... las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida. Es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo: la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas (UNESCO, 1972).

Con base en ello, se revisan las representaciones culturales del patrimonio de los *K-dramas* históricos dentro del proceso de investigación. Según Telleschi (2017), existe una relación simbólica entre cultura, el patrimonio cultural inmaterial y la representación de la identidad que se construye en los individuos. Mientras Baier (2017, pp. 2-3) indica que el "patrimonio arqueológico forma parte del cultural y se lo ha definido como el legado histórico y social de generaciones anteriores, que pervivió a lo largo del tiempo y que es preciso preservar para las generaciones futuras", la actual presencia de las redes sociales y de las

[8] El Palacio Changdeokgung, ubicado en Waryong-dong, Jongno-gu (Seúl), es uno de los cinco palacios reales pertenecientes a la dinastía Joseon (1392- 1910) y conserva todavía intactas las estructuras y decoraciones originales. Fue designado como monumento Patrimonio de la Humanidad por la Unesco en 1997. https://bit.ly/3dMmfqh

plataformas digitales permiten que personas que no estuvieron relacionadas directamente con estos legados, en la actualidad se sienten fascinadas por estos y adoptan una postura abierta a ellos (Min, 2020).

TABLA 1. *Patrimonios de la UNESCO - Corea del Sur*

Monumentos	*Registro de la Memoria del Mundo*
— Palacio Real Changdeokgung. — Jongmyo, el santuario Real. — Fortaleza Hwaseong en Suwon. — Gruta Seokguram y Templo Bulguksa. — Sepulcros reales de la dinastía Joseon. — Depósito de Janggyeongpanjeon del Templo Haeinsa. — Fortaleza Namhansanseong. — Lugares históricos de Baekje: Tumbas reales en Songsan-ri; Lugar de templo Jeongnimsa.	— Hunminjeongeum (Los sonidos apropiados para instruir al pueblo. — Joseon Wangjo Sillok: anales de la dinastía Joseon. — Seungjeongwon Ilgi: diario de la Secretaría Real — Ilseongnok: registros diarios de la corte y oficiales importantes. — Uigwe: protocolos reales de la dinastía Joseon. — Tablillas de madera de la tripitaka coreana y diversas escrituras budistas. — Patrimonio documental sobre derechos humanos de 1980: archivos del levantamiento democrático del 18 de mayo contra el régimen militar, en Gwangju.
Patrimonios Culturales Inmateriales de la Humanidad	
— Rito a los reyes ancestrales y música del ritual. — Pansori — Festival Danoje de Gangneung. — Ganggangsullae. — Namsadang Nori. — Yeongsanjae. — Jeju Chilmeoridang Yeongdeunggut. — Taekkyeon. — Jultagi. — Cetrería. — Arirang. — Kimjang: preparación y acción de compartir el kimchi en Corea.	

Fuente: *Ministerio de Cultura, Deportes y Turismo Corea del Sur.*

En la actualidad, el Patrimonio Cultural se ha convertido en un bien mercantil que es apetecible para los consumidores, viajeros y todo aquel que le guste vivir experiencias basadas en el turismo local, comunitario, sostenible o a gran escala. Esto también ha sido catapultado por los *K-dramas* históricos, logrando el Departamento de Turismo incrementar los niveles de visitas internas y extranjeras de personas interesadas en conocer las locaciones más importantes de las historias de estas novelas. Como diría McCrary (2011):

> Los sitios del patrimonio y las colecciones de archivos, reconocidos por los burócratas de la era actual e interpretados por los funcionarios de la era actual, se convierten en sitios de ocio de la era actual y en atracciones turísticas potencialmente lucrativas (p. 11).

Para Márquez-González y Caro-Herrero (2017), los turistas viajan impulsados por conocer nuevas culturas, mimetizarse en lo posible con sus formas de vida, tradiciones; por lo tanto, es importante que el sitio tenga una gran reputación, algo que Corea del Sur se ha ganado con su trabajo de proyectar la imagen de marca país que manejan, la cual se ha visto apoyada por la producción de su industria cultural.

Los dramas de época o históricos forman parte de las opciones de entretenimiento dentro de la industria coreana. A pesar de que en la gran mayoría de *K-dramas* se presentan elementos relacionados a la cultura y patrimonio, son los de categoría "histórico o drama de época" las que contienen una mayor carga de estas representaciones. El ser productos de ficción no deja libre que sean sometidos a la crítica de los espectadores coreanos, como es el caso de la novela "*Joseon Exorcist*" estrenada en el 2021 que fue boicoteada por grupos coreanos, generando la suspensión de sus emisiones. El motivo: la inclusión en la trama de elementos gastronómicos provenientes de la cultura china (pastel de luna y pídán[9]) dentro de las representaciones culturales de la mesa coreana. Además de ciertas imprecisiones históricas que distorsionaron la representación de la figura del monarca y de los príncipes dentro de la trama.

[9] Son "huevos centenarios", "huevos en conserva" o, "huevos de cuero". Se trata de un plato gastronómico chino proveniente de la dinastía Ming. NTR Periodismo Crítico http://bitly.ws/d7Cs

1.5.1. K-DRAMA "EL REY: ETERNO MONARCA"

Se trata de una producción bajo el sello "original de Netflix", por lo tanto, no se encuentra disponible en la plataforma *Viki.* Esta realización conjuga el drama histórico con la ficción y cuenta con la actuación estelar de Lee Min Ho, actor aclamado de gran fama y reputación por los seguidores coreanos (*netizens*[10]), al igual que los fans extranjeros del *hallyu*. La trama principal de la historia se basa en la existencia de una puerta que permitía desplazarse por mundos paralelos, una en la República de Corea y la otra en el Imperio de Corea (se constituye por el Norte y Sur). La persona que tiene acceso para abrir estos universos paralelos es la persona que posea la flauta (*Mapansikjeok*).

TABLA 2. *Ficha del K-Drama*

Capítulos	16 capítulos
Emisión	16 de abril 2020 (Latinoamérica), 17 de abril 2020 (Corea del Sur)
Finalización	11 de junio 2020 (Latinoamérica), 12 de junio 2020 (Corea del Sur)
Idiomas	Español, Coreano, Coreano audio descriptivo
Subtítulos	Inglés, Español, Coreano [CC]
Reparto	Lee Min-ho, Kim Go-eun, Woo Do-hwan, Kim Kyung-nam, Jung Eun-chae, Lee Jung-Jin, Jeon Moo-song, Kim Young-ok, Jeon Bae-soo, Seo Jeong-yeon

Elaboración: Personal

Tras el ataque al monarca del Reino de Corea (que termina en su regicidio durante la década de 1990), dos personas poseen una parte de la *Mapansikjeok.*[11]. Hasta ese tiempo todo era un mito que rodeaba a ese instrumento, el mismo que durante la trama se va develando cuando los antagónicos el Príncipe Imperial *Lee Rim* (hermano y asesino del antiguo monarca) interpretado por el actor (*Lee Jung-Jin*) y El Rey

[10] Ciudadano de la Red. Acrónimo de Internet y *Citizen* (ciudadano).

[11] Proviene de la leyenda de la literatura tradicional coreana *Manpasikjeok*: la flauta que calma diez mil olas. Enciclopedia del Folclore y la Cultura Tradicional de Corea http://bitly.ws/d7Fh.

Lee Gon (actual monarca y sobrino del asesino) se enfrentan con la finalidad de establecer un orden que gobierne sobre los mundos paralelos. El caos proveniente de la maldad debe ser restablecido con el uso de la espada Cuatro Tigres, que es la espada del Monarca y se basa en la regla elemental del *Ying & Yang.*

2. OBJETIVOS

En este proceso se analizan las estrategias de difusión digital de contenidos dentro de la plataforma *Viki* y *Netflix*. Así mismo, la interacción del *fandom* "El Rey: Eterno Monarca" dentro de Facebook que apoyaron o publicitaron ese drama histórico con la actuación principal de *Lee Min Ho*.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio incluye un análisis de contenido digital de las estrategias de difusión de la plataforma *Viki* y *Netflix.* Para tal fin se empleó una ficha de observación que permitió la recolección de datos cualitativos descriptivos.

La muestra de estudio se limitó a un *K-Drama* histórico presente en *Netflix*, y en el *top ten* de la plataforma. El criterio de inclusión por lo tanto redujo la muestra a la novela del 2020*"The Eternal Monarch: The King"*, en español "El Rey: Eterno Monarca" (REM) protagonizada por el ídolo *hallyu*: Lee Min Ho, una serie catalogada por *Netflix* como producto original.

El universo muestral comprende finalmente el análisis de dos plataformas OTT: *Netflix* y *Viki*. Ambas transmiten programas coreanos y cubren el mercado de Latinoamérica. De manera referencial se accedieron a las métricas de interacción publicadas por la herramienta de *SocialBlade* (Tabla 3).

TABLA 3. *Plataformas OTT - Comparaciones de estrategias*

Plataforma	*Netflix*	*Viki - Rakuten Viki*
Fecha de creación	29 de Agosto 2009	2007 - Relanzada 2010
País	EEUU	EEUU
Tipo de sitio	OTT media service	OTT media service
Servicios	Streaming; DVD; Blu-ray; Alquiler de películas; PPV	Streaming; VOD
Tipo de suscripción	Suscripción mensual	Gratuita con publicidad, suscripción mensual con opción HD y sin comerciales.
Web	https://www.netflix.com	https://www.viki.com
Instagram	Netflix USA: @netflix Netflix Latinoamérica: @netflixlat Netflix Corea: @netflixkr	Internacional: @viki Corea: @rakuten_viki_korean_official
Facebook	@NetflixLatino	@viki
Estrategias de difusión	Ubicación en buscadores, Redes sociales, Anuncios Youtube.	Ubicación en buscadores, Redes sociales, Anuncios Youtube.
Estrategias de colaboración	Original de Netflix, para la producción de contenidos audiovisuales.	Comunidades para subtitulación en la parte de idiomas.

Fuente: *Netflix y Viki* (2021) Elaboración: Personal.

El estudio de las representaciones patrimoniales considera el capítulo de estreno y el capítulo final de la novela. De esta manera, se procedió a generar una categorización de los aspectos más relevantes de la trama, analizándolos posteriormente de manera cualitativa. Se hizo uso en igual manera de categorías cuantitativas basadas en Hérnandez-Sampieri et al. (2010). En este sentido. se estudió la interacción del *fandom* "El Rey: Eterno Monarca", tomando como referencia temporal el periodo de seis meses (octubre 2020 - enero 2021). En este sentido se relevó la evolución y las prácticas generadas por este *fandom*

(que nace durante la emisión de la novela y continúa creciendo con el paso del tiempo) (Tabla 4).

TABLA 4. *Variables y categorías fandom*

Variables	*Categorías*
Miembros	Cantidad de Miembros y tendencias de crecimiento
Cantidad de publicaciones	Promedio diario y mensual
Tipo de publicaciones	Imagen, Vídeo, Meme
Contenido del *post*	Actor personal, *K-drama* personajes, Anuncios, Votos, Diálogos, *Collage*, Miembro *fandom,* Encuesta
Nivel de interacción	Número de Me Gusta , Me encantan, Me sorprende, Me entristece, Me divierte, Número de Comentarios totales.
Países	Nacionalidad de fans difusores de contenido dentro del *fandom*

Elaboración: Personal.

El corpus final de estudio quedó conformado por 100 publicaciones realizadas por los fans dentro de un grupo de Facebook y dentro del período de estudio detallado anteriormente.

3.1. Análisis de datos

Tras la selección de las unidades de estudio, los datos fueron exportados a Excel para el posterior análisis de variables de la Tabla 2. Luego se generaron gráficos desde el Excel. Las opciones cualitativas de la representación del patrimonio se procesaron mediante el programa SPSS *Student*.

4. RESULTADOS

4.1. Estrategias de difusión de contenidos

La recopilación de información permitió, en primera instancia, distinguir en las plataformas OTT *Viki* y *Netflix* las estrategias de difusión digital de los contenidos que se aplicaron para promocionar sus productos entre los usuarios y los nuevos suscriptores. Se recogieron las estrategias de colaboraciones generadas para mantener sus productos a disposición, así como los tipos de suscripción para disfrutar de los contenidos ofrecidos.

TABLA 5. *Ranking en fanpage*

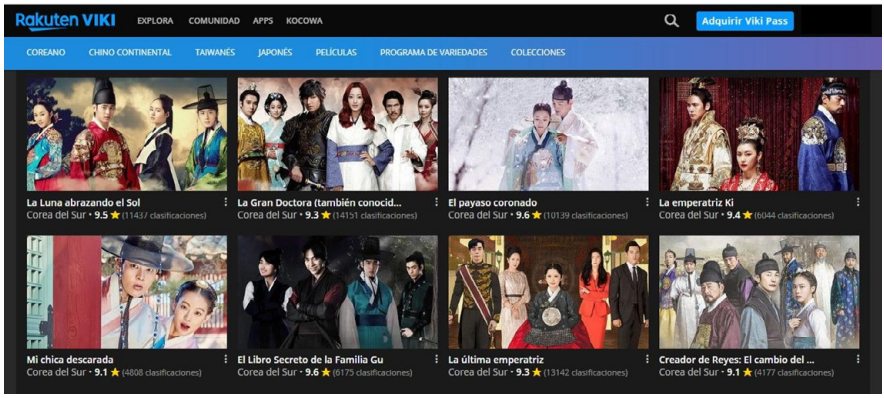
Plataforma	Usuario	Ranking	Fans
Viki	@viki	3,258	6.427.767
Netflix Latinoamérica	@NetflixLatino	2,073	74.815.537

Elaboración: Personal

Revisando el nivel de *ranking* de los *fanpage* de ambas plataformas que llegan a Latinoamérica con sus servicios *streaming,* se constata que la que posee mayor cantidad de fans es *Netflix,* por el hecho que ofrece producciones para diversos gustos (aunque esta cuenta es destinada a América Latina, existen diferentes cuentas en función de los nichos de mercado). Por otro lado, *Viki,* al ser una plataforma que se centra en los seguidores de las producciones asiáticas fuera de ese continente, cuenta con una menor cantidad de impacto, situación que se refleja en el *ranking* de comentarios de la audiencia.

En el caso de *Viki,* la transmisión de contenidos coreanos se realizó desde el inicio a través de plataformas OTT. El contenido fue en su mayoría de carácter gratuito. Actualmente, también incluye la suscripción mensual que permite a sus usuarios pagar para revisar los contenidos sin presencia de comerciales y en opción HD. La traducción de los capítulos en *Viki* se generó por medio de comunidades que se inscribieron como traductores, y luego de un proceso de selección, ayudaron a las revisiones de los diálogos. Hubo producciones que por su alto grado de *ranking* llegaron a disponer de 20 idiomas diferentes.

FIGURA 2. *Sección de Dramas históricos. Series de época en Viki.com*



Elaboración: *Viki*

Contrariamente, la plataforma *Netflix* (de suscripción por pago mensual) aunque ofrece el primer mes gratis, permite abonar al suscriptor según la cantidad de pantallas que requiera. La plataforma dispone de más de 100 opciones producidas por la industria cultural coreana (novelas, series, películas y conciertos de *Kpop*). En términos de marketing, se ofrece de manera directa contenido que ha sido producido con financiación (parte de los costos a través del pago de los derechos para difusión de contenidos o como socio de producción sostienen el negocio). El crecimiento de la presencia del *K-Drama* sigue en el 2021 con los estrenos bajo las categorías de Original de *Netflix*, aunque no existe una categoría específica para diferenciarlas de otras producciones asiáticas.

4.2. Representaciones Patrimoniales Eterno Monarca

Las producciones coreanas son ricas en la utilización de elementos patrimoniales dentro de sus historias. En este sentido, el análisis de las representaciones difundidas en el K-Drama “El Rey: Eterno Monarca” en los capítulos de estreno y fin de la novela han sido representados en la Tabla 6 en función de las categorías UNESCO.

TABLA 6. *Representaciones patrimoniales en el K-Drama*

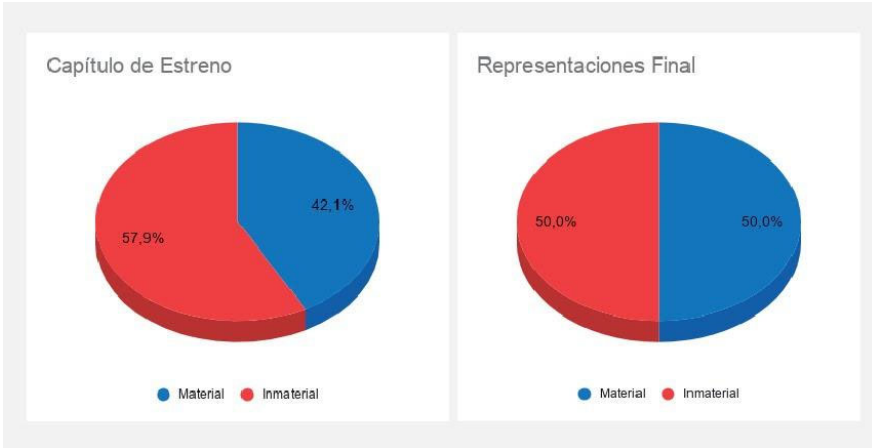
Capítulo	*Representaciones*	*Categorías*	*Ficción*	*No Ficción*
Estreno	Bosque de Bambú	Natural		X
	Hanok - Casa Antiguas, Palacio Real, Museo, Patio de Cántaros	Arquitectura		X
	Dibujos de Monarcas - Pintura Antigua	Artístico		X
	Vestimenta de Rey, Pijama antiguo, Hanbok - Vestidos tradicionales, Traje Rojo del Rey.	Vestimenta	X	X
	Ritual de anuncio de muerte del Rey, Coronación Rey, Ritual de funeral	Ritos		X
	Monolitos, Talismanes	Leyenda	X	X
	Flauta - Mapansikjeok, Espada Cuatro Tigres	Leyenda	X	X
	Estatuta - Busan (Imperio) y frente al Palacio (República)	Monumento	X	X
Final	Bosque de Bambú, Parque	Natural		X
	Vestimenta de Rey actual, Hanbok - Vestidos tradicionales,	Vestimenta	X	X
	Monolitos	Leyenda	X	X
	Palacio Real, Estatuta - Busan (Imperio), Patio de Cántaros, Puente de Corea, Mercado	Arquitectura		X
	Flauta - Mapansikjeok, Espada Cuatro Tigres	Leyenda	X	X
	Pescado Frito en Palito	Gastronomía		X

Elaboración: Personal

Las representaciones patrimoniales/culturales más recurrentes en el capítulo de estreno estuvieron supeditadas en un 57,9% a imágenes con una mayor cantidad de elementos inmateriales. Teniendo en cuenta que se trata del inicio de la narración (que inserta al televidente en la historia), la recurrencia a este tipo de alegorías es esencial para posicionar referencialmente al espectador e insertarlo en la trama audiovisual. De manera puntual, se observan diversos ritos que forman parte de la tradición monárquica coreana que, en la actualidad, han perdido vigencia, pero forman parte del patrimonio inmaterial pasado del

país. Concretamente, el rito del anuncio del fallecimiento del Rey, los ritos funerales de los monarcas y la entronización del nuevo Rey.

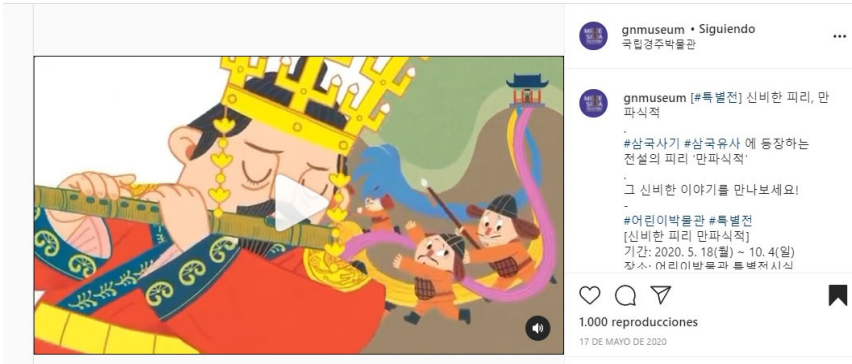
GRÁFICO 1. *Representaciones materiales e inmateriales*



Fuente: elaboración propia

También se adapta la leyenda tradicional de la flauta *Manpasikjeok*: la flauta que calma diez mil olas, e incluso en alusión al estreno del *K-Drama,* el Museo Nacional de Gyeongju en su cuenta oficial de Instagram @gnmuseum publicó un vídeo animado el 17 de mayo de 2020 en el que se cuenta la historia original de este instrumento, que dentro de la trama actuaba como el objeto que activaba el cruce entre los mundos. Según la Enciclopedia del Folclore y Cultura tradicional de Corea (2021), se trata de la flauta mágica de bambú del Rey *Sinmun* de Silla, adquirida de un dragón del mar, de modo que al entonarse lograba alejar a los enemigos, traer lluvia en la sequía, sanar las plagas y el cese de inundaciones; por esa razón se la conoce como la "flauta que calma diez mil olas".

FIGURA 3. *Leyenda tradicional de la flauta Manpasikjeok*



Fuente: Cuenta Instagram @gnmuseum

El capítulo final de la serie analizada contó con una carga similar de porcentajes en lo referente al patrimonio material e inmaterial. Aun así, se cotejó que muchos de los bienes arquitectónicos se repitieron. Incluso se advirtió que la presencia de un mismo evento con el que inicia la novela se refleja al final, aunque con un sutil cambio en la trama. Finalmente, se comprobó cómo las representaciones patrimoniales se plasmaban según la filosofía confucionista, tendiente a mostrar el orden de las cosas (donde toda causa tiene su efecto).

4.3. Fandom El Rey: Eterno monarca

A partir del estreno del drama se construye el grupo privado en Facebook llamado "El Rey: Eterno Monarca", donde se comparte información, imágenes y/o se promueve el apoyo o devoción por el actor *Lee Min Ho* (LMH).

Se resalta una característica en este sentido: sus integrantes son fans del *hallyu*, y en su mayoría consumen diversos productos culturales coreanos y se relacionan con las *Minoz* (club de fans internacional del protagonista).

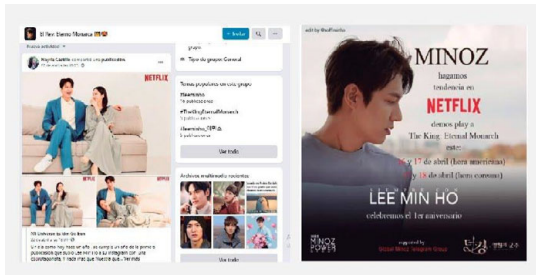
TABLA 7. *Fandom El Rey: Eterno Monarca*

Miembros	*Promedio semanal de crecimiento*	*Publicaciones Diarias*	*Publicaciones Mensuales*	*Contenidos*
44,711 mil	1330	49	1.148	Gráficos, Audiovisual

Fuente: *Fandom* El Rey: Eterno Monarca

Tras el análisis de la comunidad *fandom,* se constató que las actividades más comunes del grupo fueron apoyar las votaciones para que LMH participe o sea nominado como candidato para competir en los diversos premios anuales de la industria cultural como el "Mejor Actor". De la misma manera, planearon estrategias de consumo masivas. En este sentido, durante la primera semana de abril 2021 motivaron la reproducción de la novela "El Rey" desde la plataforma *Netflix* con motivo de la conmemoración del primer año al aire de la producción desde su estreno. La estrategia tuvo un promedio que aumentó un 20% de la cantidad de publicaciones diarias.

FIGURA 4. *Fandom "El Rey: Eterno Monarca" & MINOZ*



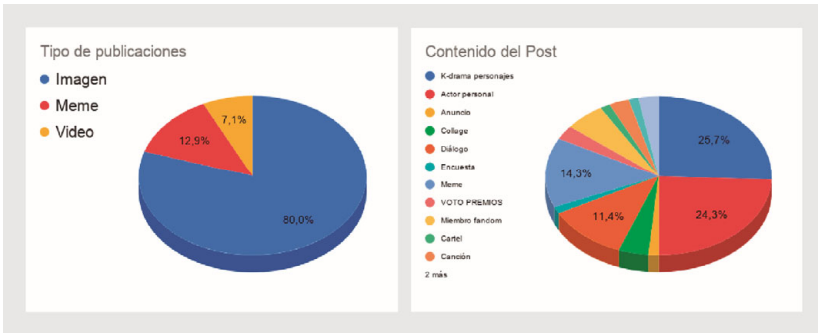
Fuente: *Fandom* El Rey:Eterno Monarca

En relación al Gráfico 2, se advirtió que el tipo de contenido que circuló dentro del *fandom* se caracterizó por la utilización de material gráfico (80%) frente al contenido audiovisual (7,1%). El contenido también se alimentó de *memes* producidos por las fans desde donde se compara al personaje principal con escenas de otros *K-drama,* generando de esta manera intertextualidades discursivas con otras obras audiovisuales.

Además, se contrastó que dentro del contenido audiovisual se empleaba una estrategia discursiva transmediática en comunión con los vídeos musicales oficiales de una canción en particular: *Gravity* de *Kim Jong Wan (OST* dentro del *Hallyu),* la cual es una de las predilectas de los fans y sirvió para producir contenido audiovisual integrando extractos de la novela.

Finalmente, se advirtió la existencia de retransmisiones de ciertos capítulos del drama, a efectos que otros seguidores pudiesen visualizar los episodios que se encontraban en la plataforma de pago. Las iniciativas podían ser reproducidas hasta la intervención de Facebook, quien, aplicando la regulación referente a derechos de autor, los eliminaba o bloqueaba.

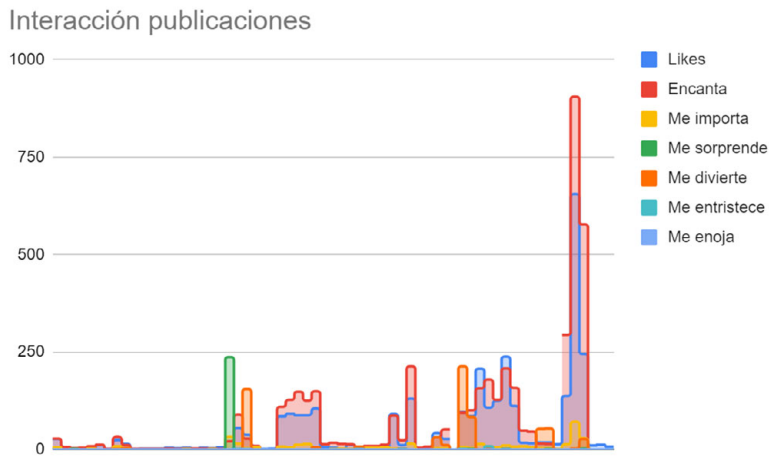
GRÁFICO 2. *Tipos de publicaciones y contenidos*



Fuente: Elaboración propia

En lo referente a las estrategias discursivas utilizadas en la publicación de contenido, se observa que un gran porcentaje (24,3%) de las temáticas portan sobre las imágenes del autor en su vida diaria o en otros proyectos de trabajo. El mayor porcentaje (25,7%) hace referencia a las imágenes en las que aparece LMH interpretando al personaje del Rey Lee Gon y su interacción con los demás artistas dentro de la trama. Se constatan igualmente publicaciones tendientes a apoyar las votaciones online para que LMH gane en las postulaciones de los premios a los que ha sido nominado como *Most Handsome Asian Actor Fan Choice Award 2021.*

GRÁFICO 3. *Interacción de publicaciones*



Fuente: elaboración propia

El nivel de interacción de la audiencia respecto al contenido publicado en el *fandom* se puede ver en el Gráfico 3, donde se evidencia que en la mayoría de las publicaciones la audiencia interactúa usando el "Me Encanta". Los "*Likes*", de manera recurrente, también suscitan gran compromiso e interacción por parte de los fanáticos. De la misma manera, los diálogos de varias escenas del drama generaron interés (aquellos que por testimonio de las fanáticas son los más memorables de toda la historia y forman parte de diversos capítulos).

En relación a los comentarios, la tendencia es relativamente más baja cuando se trata de imágenes del actor interpretando al personaje principal. En el Gráfico 4 se puede constatar cómo los picos más altos se corresponden a las secuencias de los relatos del drama y a los anuncios que promueven los *rankings* en favor de LMH como, por ejemplo, en el *CHOEAEDOL– Kpop idol ranks* (*Ranking* de los ídolos del *Kpop*).

Finalmente, la imagen que mayor cantidad de comentarios obtuvo fue la del cartel principal de esta novela histórica de ficción. Al inicio de la transmisión del *k-drama* muchas fans no pudieron visualizarlo según los comentarios publicados en el grupo cerrado de *Facebook.* En

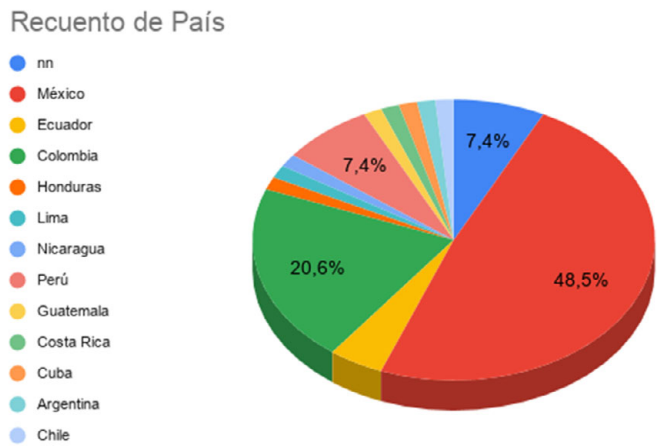
este sentido, un 25% de ellos no cuenta con acceso a *Netflix* y usualmente utilizan otro tipo de plataformas para visualizar sus programas favoritos.

GRÁFICO 4.*Comentarios relevantes en las publicaciones*

Fuente: elaboración propia

Verificando las nacionalidades de las fans que más comparten contenidos dentro del *fandom,* se comprueba que en su mayoría provienen de la región latinoamericana. La nacionalidad más recurrente entre los fans es la mexicana con un 48,5% de presencia en el grupo cerrado (Ver Gráfico 5). En segundo lugar, se encuentran los colombianos con un 20,6%, seguido por un empate técnico del 7,4% entre Perú y los perfiles de miembros que no mostraron su nacionalidad al momento de la investigación.

GRÁFICO 5. *Países que integran el fandom*



Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

La industria cultural coreana es un ejemplo actual de cómo conquistar el mundo a través de contenido audiovisual. En la misma medida, la aplicación de estrategias gubernamentales para coordinar un modelo de producción a gran escala, a fin de conformar este modelo *softpower* permite a Corea ubicarse como un sitio de referencia para las demás industrias emergentes. Aunque no es el primer caso mundial de este rubro en beneficiarse del consumo digital y audiovisual, se trata del primero en mover todo un grupo de componentes como novelas, música, vestimenta, estética, turismo, y gastronomía con base en valores tradicionales de una región que se ha convertido en un modelo de desarrollo.

La presencia de fans a nivel mundial revela que la industria cultural, a pesar de no pertenecer al contexto real de producción, es una propuesta de valor que motiva al público a abrir las puertas a culturas extranjeras e formar parte de ellas. Ejemplo de ello se puede advertir en la comunidad *fandom*, donde es común que los seguidores incorporen algunas palabras del lenguaje propio de los *K-Dramas* (*Hwan-yeong,*

Annyong, Ne, Aniyo, Unni, Oppa, Noona, Hyung). Este tipo de contenido se encuentra inclusive dentro del vocabulario coloquial y de los propios comentarios de los fans.

Los dramas históricos pueden ser fantasiosos, como *El Rey: El eterno monarca*, pero los guiones deben ser desarrollados con mucho cuidado de no burlar la esencia del valor coreano transmitido dentro de la historia. En el caso de la presente investigación, este punto se ve demostrado también en las representaciones inmateriales reproducidas en la historia de REM, las cuales se inspiran en algunos de los patrimonios coreanos como la leyenda de la flauta *Manpasikjeok*, el rito a los reyes ancestrales y música del ritual. Como recordatorio de esto el Museo Nacional de *Gyeongju,* un mes después del estreno de la novela, posteó en Instagram la leyenda original de la flauta que calma las 10.000 tempestades (*Manpasikjeok)*.

Así mismo, el Palacio Real *Changdeokgung* y la representación de espacios patrimoniales materiales que fueron registrados y transmitidos en la serie forman parte de los bienes patrimoniales de la humanidad reconocidos por la UNESCO. Aquí también destaca la presencia de representaciones culturales inmateriales que hacen uso del vestuario tradicional koreano llamado *Hanbok*, los pijamas con base de tela de hilo y el famoso *Odeng - Eomuk* (croquetas de pescado tradicionales servidas en puestos callejeros de alimentación).

El fenómeno en las esferas digitales es cada vez más rico en la generación de contenidos desarrollados por los fan*s*. Son ellos quienes generaron nuevas opciones de contenidos a nivel gráfico, proponiendo finales alternos a la historia de amor entre los personajes principales y realizando montajes de vídeos en las que mezclan escenas de la novela con otros k-Dramas. De la misma manera, hacen uso de la intertextualidad transmedia recurriendo a las canciones que forman parte de la banda musical de la novela, las cuales fueron utilizadas en la creación de vídeos musicales propias.

6. REFERENCIAS

Alberich-Pascual, J. y Gómez-Pérez, F. J. (2016). Exploraciones transmedia en la creación cinematográfica colaborativa iberoamericana contemporánea. *Artnodes*, *18*.

Atarama-Rojas, T. y Requena-Zapata, S. (2018). Narrativa transmedia; Análisis de la participación de la audiencia en la serie 13 Reasons Why para la aproximación al tema del suicidio. *Fonseca*, *17*, 193-213. https://doi.org/10.14201/fjc201817193213

Azurmendi, A. (2018). Reconectar con la audiencia joven. Narrativa transmedia para la transformación de la televisión de servicio público en España, Francia, Alemania y Reino Unido. *Revista Latina de Comunicación Social, 73*, 927-944. https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1289

Baier, M. (2017). Comunicación pública de la ciencia para la puesta en valor del patrimonio cultural del centro bonaerense. Estrategias radiales. *Question, 1*(56), e010. https://doi.org/10.24215/16696581e010

Enciclopedia del Folclore y la Cultura Tradicional de Corea. (2021, 10 de abril). *Manpasikjeok Flauta Que Calma Cien Mil Olas*. https://bit.ly/3ekoS2X

Espoz-Dalmasso, M. y del-Campo, M. (2018). Estrategias de comunicación política: sentidos del patrimonio y el turismo en Córdoba (2010-2018). *Question, 1*(60), e103. https://doi.org/10.24215/16696581e103

Fernández, P. (2016). Corea del Sur sinergia de industrias culturales y turismo. *Revista Geo Sur, 4*(5), 95-111. Disponible en: http://bit.ly/2m6Apqg

Hérnandez-Sampieri, R., Fernández-Collado, R. & Baptista-Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hidalgo-Marí, T. y Sánchez-Olmos, C. (2016). Fanáticas en serie. YouTube, cultura participativa y series de televisión: estudio comparativo de género. *Cuadernos.info, 38*, 149-164. https://doi.org/10.7764/cdi.38.73

Iadevito, P. y Bavoleo, B. (2015). Telenovelas coreanas en América Latina: Una aproximación desde los estudios culturales. *Mundo Asia Pacífico, 4*(6), 25-39.

Ivars-Nicolás, B. y Zaragoza-Fuster, T. (2018). Lab RTVE. La narrativa transmedia en las series de ficción. *Revista Mediterránea de Comunicación, 9*(1), 257-271. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.20

Lee, S. T. (2021). *Film as cultural diplomacy: South Korea's nation branding through Parasite (2019).* https://doi.org/10.1057/s41254-020-00192-1

López, A., Encabo, E. y Jerez, I. (2011). Competencia digital y literacidad: Nuevos formatos narrativos en el vídeojuego «Dragon Age: Orígenes». *Comunicar, 36*, 165-171.

Marcos-Recio, J. C., de-la-Cuadra-de-Colmenares, E., y Fernández-Sande, M. (2018). Evolución histórica y perspectivas de futuro en la gestión del patrimonio radiofónico, cinematográfico, televisivo y publicitario. *Revista General De Información Y Documentación, 28*(2), 659-683. https://doi.org/10.5209/RGID.6284

Márquez-González, C. y Caro-Herrero, J. L. (2017). Ciudades Patrimonio de la Humanidad de España: la reputación online como elemento de desarrollo turístico. *Pasos, 15*(2), 437-457.

Martínez-Sala, A. M. y Campillo-Alhama, C. (2018). Los eventos, herramienta clave en las estrategias de comunicación de marcas turísticas: de la linealidad a la transmedialidad. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *9*(1), 291-312. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.16

McCrary, Q. (2011). The political nature of digital cultural heritage. *Liber Quarterly, 20*(3-4), 357–368. http://doi.org/10.18352/lq.8000

Min, W. (2020). Mis chinos, tus chinos: The orientalism of chilean k-pop fans. international communication gazette*. First Published Online June, 2*. https://doi.org/10.1177/1748048520928254

Ministerio de Cultura, Deportes, Turismo de Corea del Sur. (2021, 12 de abril). *Patrimonio de la Unesco en Corea*. https://bit.ly/3dMmfqh

Shinhwa, M. (2017). Ola Hallyu, estrategia mediática para impulsar la imagen coreana. In *Conference Proceedings UTMACH*. https://bit.ly/3dPBjmW

Nye, J. (1990). Soft power. *Foreign Policy, 80*, 153-171. https://doi.org/10.2307/1148580

NTR Periodismo Crítico. (2015, 3 de septiembre). *Huevo milenario, una exquisitez en China.* http://bitly.ws/d7Cs

Paíno-Ambrosio, A. y Rodríguez-Fidalgo, M. I. (2016). Renovarse o morir. Los 'docugames', una nueva estrategia transmedia que reinventa las formas de transmitir la realidad. *Icono 14, 14*, 155-180. https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.908

Ruíz, K., Quezada, L. e Iñiguez G. (2019). Comunidades virtuales (fandoms) de vídeojuegos y su interacción: League of Legends Ecuador. *Revista Cumbres, 5*(1), 83-98.

Scolari C. A. y Establés, M. J. (2017). El ministerio transmedia: Expansiones narrativas y culturas participativas. *Palabra Clave, 20*(4), 1008-1041. https://doi.org/10.5294/pacla.2017.20.4.7

Sigiliano, D. y Borges, G. (2019). Film technique: A Modern economy of time, body and soul. *Palabra Clave, 22*(2), e2223. https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.2.3

Simbaña-Torres, A. P. y Jiménez-Rosario, M. F. (2020). *Representaciones sociales en los Fandoms por las narrativas audiovisuales del K-drama Coreano* [Bachelor's Dissertation].

Telleschi, T. (2017). Educación en valores para una convivencia intercultural menos conflictiva: perspectivas morales y religiosas. *Revista de Paz y Conflictos, 10*(2), 41-63.

UNESCO. (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural.* https://bit.ly/3bHOVPY

CONTENIDO GENERADO POR LOS USUARIOS (CGU) EN INSTAGRAM EN TORNO A LA SERIE *BRIDGERTON* (NETFLIX)

ADRIANA PAÍNO AMBROSIO
Universidad Europea Miguel de Cervantes

Mª ISABEL RODRÍGUEZ FIDALGO
Universidad de Salamanca

MONTSERRAT RODRÍGUEZ MONGE
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Los servicios de vídeo bajo demanda se han consolidado como una de las principales industrias culturales. Las denominadas narrativas transmedia se unen a dicho éxito y aprovechan estas plataformas para expandir el universo narrativo de las historias ficcionales que consumen los espectadores/usuarios. Dentro de este contexto multipantalla las redes sociales cobran una especial relevancia, al ser ventanas abiertas donde los usuarios pueden compartir todo tipo de contenido con millones de personas en todo el mundo. En el caso específico de Instagram, su facilidad de uso a la hora realizar publicaciones propias e interactuar con los post de otros usuarios han hecho de ella una herramienta muy atractiva a través de la cual los prosumidores pueden exponer sus creaciones originales. Al mismo tiempo, esta red favorece la creación de comunidades virtuales que comparten intereses comunes (*fandom*), algo a lo que contribuye el uso de hashtags que permiten llamar la atención sobre el contenido y aglutinarlo bajo un nexo temático común.

Este trabajo se enmarca precisamente dentro de estas cuestiones y analiza el contenido generado por los usuarios (CGU) en torno a la serie *Bridgerton* (Netflix) en Instagram. Basada en las novelas super-

ventas de Julia Quinn, esta ficción estrenó su primera temporada en 2020 alcanzando una gran popularidad. Este éxito se ha trasladado a las redes sociales, donde ha conseguido generar a su alrededor una gran comunidad fan, que continúa publicando activamente contenidos vinculados con la serie a la espera de la emisión de la segunda temporada.

2. MARCO TEÓRICO

La Narración Transmedia (NT), término acuñado por Jenkins en 2003, ha sido abordada posteriormente por una gran variedad de autores (Costa & Piñeiro 2012; Rodríguez & Molpeceres 2014; Scolari, 2013). Este concepto ha suscitado un gran interés en los últimos veinte años dentro de la literatura científica dando lugar, como sostienen Javanshir et al. (2020), a una multitud de definiciones y propuestas metodológicas para abordar el estudio de este tipo de creaciones. Por este motivo, es frecuente identificar divergencias conceptuales, especialmente si se tiene en cuenta que este término puede ser abordado desde diversas perspectivas. A ello se une el desarrollo tecnológico, que juega un papel clave dentro de este campo y permite profundizar en los avances conceptuales sobre la NT. Especialmente si se tiene en cuenta que nada tiene que ver la realidad tecnológica de comienzos del siglo XXI con el contexto digital actual. Como sostienen Guerrero-Pico y Scolari (2016):

> En contraste con lo que sucedía antes de la popularización de los distintos tipos de software para la edición de texto, imagen y sonido, y la expansión de la World Wide Web durante los años noventa, hoy en día es muy sencillo encontrar producciones derivadas de productos culturales previos. Sin embargo, la hibridación e intertextualidad desbordantes de las que, en general, hacen gala estas producciones obligan a adaptar los planteamientos teóricos de las disciplinas consagradas al análisis de los diferentes textos (p. 184).

Si bien es cierto, existe consenso dentro de la literatura al identificar este tipo de narrativas como aquellas que despliegan su universo narrativo a través de diferentes plataformas o medios, y permiten un consumo no lineal por parte de los usuarios, los cuales encuentran

cada vez más un tipo de contenido acorde a sus gustos y exigencias (Larrondo-Ureta et al., 2020; Ivars-Nicolás & Zaragoza-Fuster, 2018). Por otra parte, si por algo destaca la NT es por plantear una participación activa de los usuarios o prosumidores (Tofler, 1980), que encuentran aquí su máximo desarrollo (Rodríguez et al., 2017). Esto ha sido posible gracias al auge de las redes sociales y los dispositivos móviles, que hacen muy atractivas este tipo de narrativas para los públicos más jóvenes (Tur-Viñes & Rodríguez, 2014). Ciertamente, los contextos donde se han desarrollado las NT son muy amplios, ya que han sido utilizadas tanto en ficción, como en información o publicidad. Incluso es posible encontrar ejemplos en otros ámbitos, como el educativo, el cual está adoptando en los últimos años un amplio desarrollo (Taddeo & Tirocchi, 2019).

La estrategia transmedia que propone la participación de los consumidores ha dado lugar al conocido CGU, definido por Fernández (2014) como aquel que:

> engloba todos aquellos formatos de contenido, disponibles a través de redes sociales y plataformas online, creados y distribuidos por uno o varios individuos no profesionales. El resultado final puede ser tanto la invención de una nueva obra como la adaptación de propuestas anteriores, siempre de forma libre y voluntaria. Este tipo de producciones se caracterizan por su alto componente creativo, por lo general son de carácter trasmedia y fruto de dinámicas colaborativas en la web (p. 60).

Este concepto, lejos de perder vigencia cada día cobra más importancia, y así queda reflejado en la investigación actual con las aportaciones de autores como Guerrero (2014), Guerrero-Pico y Scolari (2016) y Scolari (2013), que identifican distintas categorías para clasificar este tipo de producciones (como *fanfic, fanvid* o *fanart,* entre otras). Relacionado directamente con esto, diversos estudios han abordado las posibilidades del CGU dentro del marketing online para fomentar el *engagement* (Boachie, 2018; Mayrhofer et al., 2020; Rentería-García et al., 2020; Vidal et al., 2020). Las redes sociales, dentro de este contexto publicitario, constituyen un elemento imprescindible. No hay que olvidar que las redes sociales se han convertido en una herramienta que permite acortar las distancias entre el público y las

historias de ficción. Antes de su aparición, tras el visionado de una película o un capítulo de su serie favorita en el cine o la televisión, el *fan* no disponía de mecanismos para continuar participando en ese universo de la ficción, más allá de comentar con su entorno cercano sus impresiones o escribir una nueva entrada en su blog personal. En el contexto de las redes sociales, los creadores de ficción pueden continuar el vínculo con los seguidores, incluso una vez finalizada la emisión. En la actualidad son muchas las plataformas sociales que consumen los usuarios, como Facebook, YouTube, Twitter, TikTok o LinkedIn, entre otras, que se diferencian entre sí en el tipo de contenido que se publican. Entre el público más joven destaca Instagram como red social dedicada a la imagen.

> En el caso de Instagram, red social única y exclusivamente de fotografías y pequeños videos descargables y *gifs*, está ocurriendo algo similar. Los y las usuarias la utilizan como memoria de su día a día a través de esas fotografías y vídeos que hacen en directo o que guardan para ir publicando con regularidad. Por lo tanto, podríamos decir que las redes sociales son la extensión del cuerpo relacionada con la memoria (...). (Marinas, 2019, p. 190).

Instagram ofrece múltiples opciones para los usuarios, de manera que no solo pueden compartir sus publicaciones en formato foto o vídeo, sino también crear "historias", realizar emisiones en directo e interactuar con los post de otros usuarios (McKeown & Miller, 2019; Rojas & Panal, 2017). La estrategia para despertar el interés de sus seguidores y que generen contenido principalmente viene de la mano de un hashtag que, a su vez, termina potenciando la formación de comunidades de *fans* que comparten un interés común (*fandom*).

> El fenómeno fan, el *fandom* televisivo no es algo reciente pero el modelo web 2.0 y, en especial, las redes sociales han multiplicado su visibilidad y alcance al propiciar la creación de espacios virtuales en los que sus integrantes pueden interactuar y relacionarse respecto de los contenidos televisivos como manifestación formal de pertenencia a una comunidad. (Martínez Sala et al., 2021, p. 62).

Las plataformas de vídeo bajo demanda como Netflix, HBO, Amazon Video, Hulu o Disney+, entre otras, han adquirido un gran protagonismo en los últimos años, dando un vuelco a la tradicional distribu-

ción y consumo de contenidos mediáticos. En la actualidad, el principal cambio que introducen dichas plataformas es el salto que han dado a la producción propia, provocando un volumen de contenidos muy amplio y variado a disposición del consumidor (Hidalgo, 2020). Estas plataformas se convierten en un elemento narrativo más que está siendo aprovechado por las NT debido a que ofrecen al usuario una gran variedad de posibilidades a la hora de poder consumir sus productos audiovisuales a través de un sistema multipantalla (Castelló-Martínez, 2020; Matrix, 2014). A esto se une que, ahora, dichos contenidos pueden ser consumidos en cualquier momento y lugar del mundo, propiciando el *binge-watching* o consumo en maratón (Barrientos-Bueno, 2020).

Una de las últimas producciones de Netflix que ha adquirido un gran éxito en términos de audiencia es la serie *Bridgerton*. La primera temporada fue estrenada el 25 de diciembre de 2020 con un total de 8 episodios. Creada por Chris Van Dusen y producida por Shonda Rhimes, se trata de una adaptación de las novelas de Julia Quinn, una saga de 8 libros de género romántico en los que se narra las historias de amor de los hermanos *Bridgerton* en el Londres del siglo XIX. El primero de los libros vio la luz en el año 2000, bajo el título *El duque y yo*, que es precisamente la obra literaria que ha sido llevada por Netflix al formato audiovisual. *Los Bridgerton* no solo han alcanzado popularidad en cuanto a número de visualizaciones en *streaming,* sino que también su éxito se ha trasladado a las redes sociales donde millones de fans de todo el mundo publican contenidos relacionados con la serie. Estos aspectos justifican el objeto de estudio elegido para la investigación que aquí se presenta.

3. MARCO METODOLÓGICO

Se especifican, a continuación, los aspectos metodológicos que han sustentado el estudio realizado.

3.1. Objetivos de investigación

El objetivo general que persigue esta investigación es analizar los CGU en torno a la serie *Bridgerton* (Netflix) en Instagram. Este, a su vez, comprende los siguientes objetivos específicos:

- Determinar qué publican los seguidores de la serie *Bridgerton* en Instagram.
- Clasificar los CGU vinculados a la ficción publicados en esta red social.

3.2. Selección de la muestra y procedimiento de análisis

Para llevar a cabo este estudio se ha realizado, en primer lugar, una búsqueda de los hashtags más utilizados en Instagram relacionados con la serie *Bridgerton.* Como se puede observar en la Tabla 1, existen diferentes etiquetas vinculadas a la ficción que cuentan con un elevado volumen de publicaciones.

TABLA 1. *Hashtags sobre la serie Bridgerton y volumen de publicaciones*

Hashtag (#)	Nº de publicaciones
#bridgerton	269.468
#bridgertons	71.800
#bridgertonsonnetflix	65.902
#bridgertonnetflix	39.918
#bridgertonedit	21.678
#bridgertonseries	20.803
#bridgertoncast	20.132
#bridgertoniscoming	4.183
#bridgertonedits	3.937
#bridgertonmusical	3.340

Fuente: elaboración propia

En este caso, se ha optado por seleccionar como objeto de estudio el hashtag #bridgerton, por ser el que ha acumulado un mayor número de posts, cuadruplicando en volumen de publicaciones a la segunda etiqueta más utilizada. En segundo lugar, se ha recogido de manera aleatoria una muestra de 250 posts que contenían el citado hashtag y que han sido publicados entre enero y abril de 2021 tras el estreno de la primera temporada de la serie. En esta selección se han tenido en

cuenta únicamente aquellas publicaciones que respondían a tres criterios:

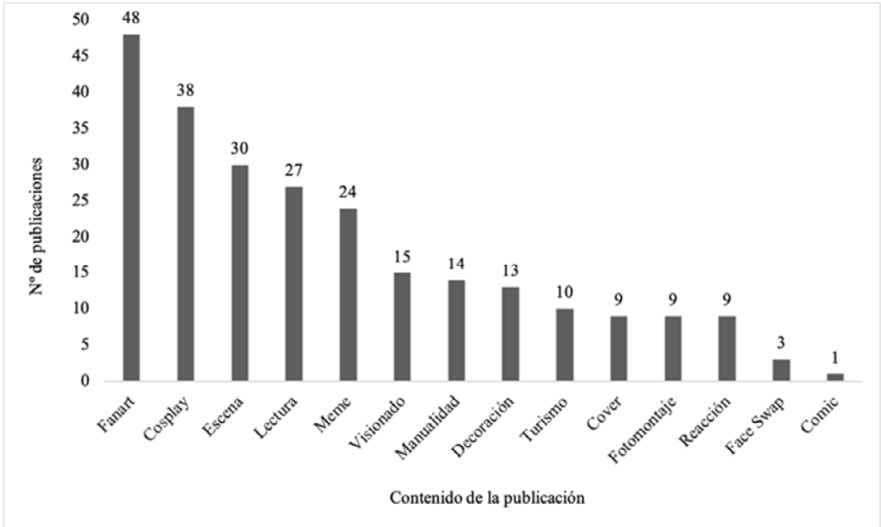
- Tener relación con la ficción, excluyendo aquellas publicaciones que, pese a incluir el hashtag #bridgerton en su descripción no estaban relacionadas con la serie.
- Haber sido publicadas por un usuario/seguidor anónimo o una *fan account*; de manera que no se han contemplado los post publicados por cuentas oficiales de la serie, de los actores o de medios de comunicación.
- Contemplar contenido generado por el usuario, dejando fuera de la muestra las publicaciones que solo comparten noticias sobre la renovación de la serie o sobre el casting.

Desde el punto de vista metodológico se ha optado por un análisis de contenido desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, lo que ha permitido clasificar los CGU en torno a la serie *Bridgerton* en esta red social.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los resultados obtenidos reflejan la creatividad existente entre los seguidores la ficción y la variedad de contenidos que han compartido los usuarios en Instagram utilizando el hashtag #bridgerton (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. *Tipo de contenido publicado por los usuarios que incluye el hashtag #bridgerton*



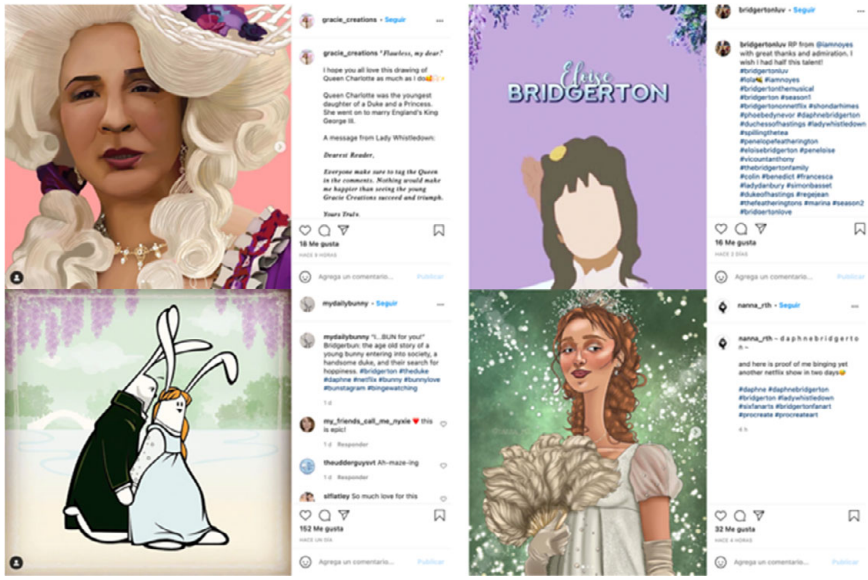
Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en el gráfico anterior, han podido diferenciarse 14 tipos de CGU atendiendo a las características de cada publicación: *fanarts, cosplays,* escenas de la serie, publicaciones con alusiones a las novelas de Julia Quinn, memes, visionados, manualidades, repostería y decoración inspirada en la ficción, turismo, *covers*, fotomontajes, análisis y reacciones, *face swap* y cómics. A continuación, se detallan cada uno de ellos.

4.1. FANARTS

El mayor número de publicaciones, dentro del conjunto de la muestra objeto de estudio, contiene *fanarts* (el 19,2 %). Se trata de ilustraciones o dibujos realizados por los fans de la serie que pueden estar realizados digitalmente o mediante otras técnicas de pintura tradicional (acrílica, acuarela…) (Figura 1).

FIGURA 1. *Fanarts*



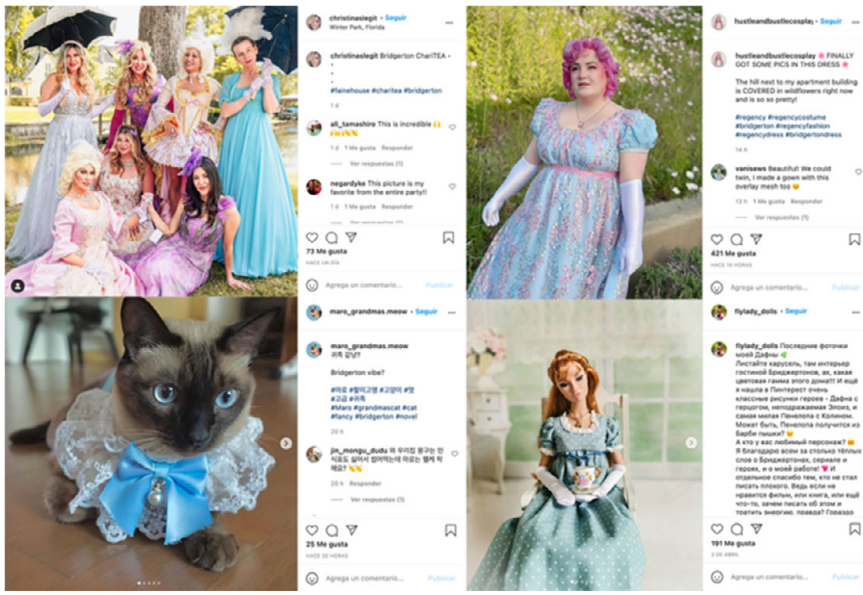
Fuente: Instagram (*hashtag* #bridgerton)

Los estilos utilizados son muy variados, encontrando ejemplos que priorizan una representación más realista de sus personajes favoritos, mientras que otros apuestan por una estética más imaginativa. Buena parte de los *fanarts* están dedicados a los protagonistas de la primera temporada de la ficción (Daphne Bridgerton y Simon Basset), aunque también se han encontrado ejemplos que representan a otros personajes como la reina Charlotte o Eloise Bridgerton. Algunos *fanarts* se inspiran en escenas concretas de *Los Bridgerton*, tratando de copiar o emular situaciones que han visto en la serie de televisión; mientras que otros anticipan lo que sucede en los siguientes libros de la saga de Julia Quinn, en los que se basarán las siguientes temporadas de la ficción. Ahora bien, es significativo que algunas de las ilustraciones que han compartido los usuarios de Instagram no se inspiran en ninguna secuencia en concreto, ni en las novelas, sino que representan lo que les gustaría que sucediese en el futuro de la trama.

4.2. COSPLAY

En lo que respecta al *cosplay*, también se ha identificado un gran volumen de publicaciones que responden a este tipo de contenido (15,2 %).

FIGURA 2. *Cosplay*



Fuente: Instagram (*hashtag* #bridgerton)

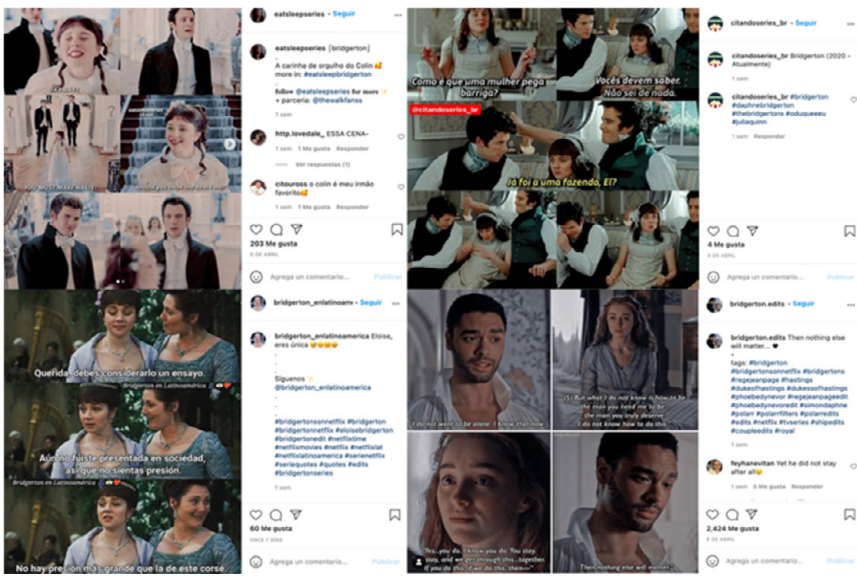
Cabe señalar que el vestuario de *Los Bridgerton* es muy característico, predominando todo tipo de adornos, tocados, joyas y plumas, especialmente en el caso de personajes como la reina Charlotte. La trama de la serie transcurre en la alta sociedad de la capital británica en el periodo de Regencia (comienzos del siglo XIX) y los vestidos que aparecen en ella se inspiran en los diseños y peinados de esa época. Muchos fans han realizado sus propias recreaciones del vestuario y han compartido sus fotografías en sus perfiles sociales. En los posts analizados se observa que la mayoría de estas *cosplayers* son mujeres que se visten como los personajes de la serie, bien de manera individual o en grupo, llegando incluso a representar escenas vistas en la pantalla (Figura 2). Dentro de estas publicaciones vinculadas al *cos-*

play también se han contemplado casos en los que los usuarios han confeccionado vestidos y accesorios para sus mascotas o para sus muñecas.

4.3. ESCENAS

En la muestra objeto de estudio se han identificado varias publicaciones que contienen escenas de la serie (Figura 3).

FIGURA 3. *Escenas*



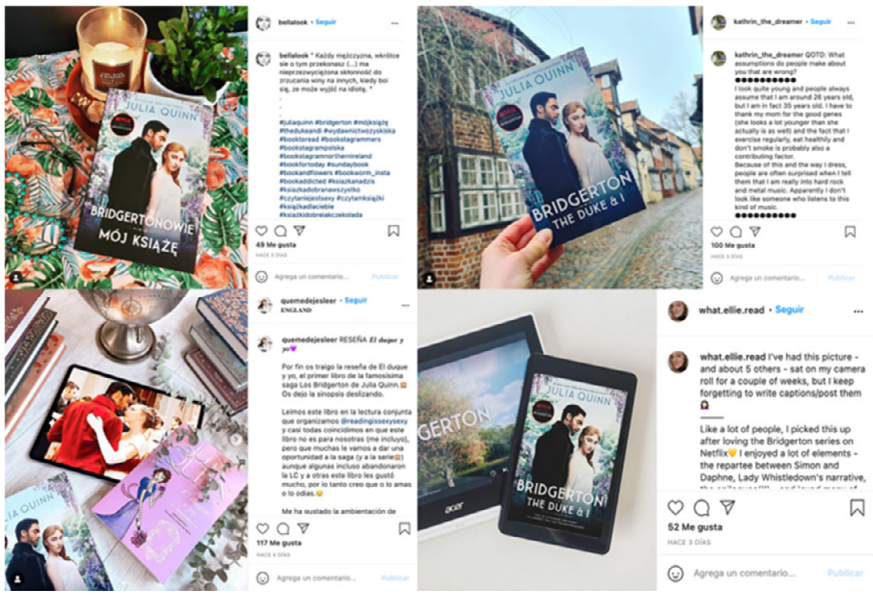
Fuente: Instagram (*hashtag* #bridgerton)

Se trata de fotogramas de algunos momentos específicos de la ficción que se unen a modo de *collage* como si se tratara de las viñetas de un cómic. Entre ellas destacan las protagonizadas por Daphne Bridgerton y Simon Basset (el duque de Hastings), pero también diferentes situaciones cómicas en las que aparece otro de los personajes más seguidos de la ficción: Eloise Bridgerton. Estas escenas están siempre acompañadas de un texto, a modo de subtítulos, donde se transcribe el diálogo de los personajes. En este sentido, hay que señalar la diversidad de idiomas identificados en ellas, como el inglés, el español o el portugués.

4.4. LECTURA

Como se ha especificado en el apartado teórico, la serie *Bridgerton* se basa en una colección de libros de la autora Julia Quinn. El hecho de que la ficción televisiva parta de referentes literarios, permite articular un diálogo entre la serie y el libro que se observa en las cocreaciones que realizan los fans en Intagram.

FIGURA 4. *Lectura de las novelas de Julia Quinn*



Fuente: Instagram (hashtag #bridgerton)

Con motivo del estreno de la serie, la portada del primer libro se reeditó para incorporar en ella elementos de marketing publicitario (tanto de Netflix, como de los actores que protagonizan la serie) y, precisamente, esta portada es la más repetida en el análisis aquí realizado. Ahora bien, también se han identificado publicaciones donde se comparten fotografías del libro con otras portadas, e incluso con el conjunto de la colección (los ocho libros).

Es significativo que los seguidores no solo comparten imágenes de sus libros, sino que también reivindican la lectura romántica, un género tradicionalmente denostado que, gracias a esta serie y a la comunidad

fan generada en torno a ella, se ha revitalizado. Su éxito ha sido tal que la autora de la saga ha sido una de las más vendidas en 2020.

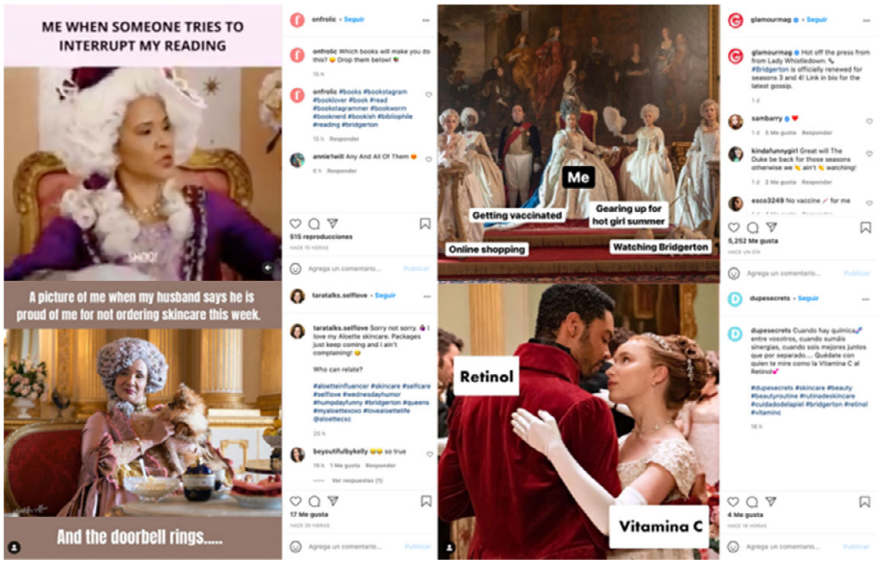
4.5. MEMES

La publicación de *memes* en las redes sociales se ha convertido en un clásico de Internet y, en este análisis, se han identificado varios ejemplos entre la muestra objeto de estudio. Aunque no es el tipo de CGU más utilizado por parte de los seguidores de *Los Bridgerton,* estos también han demostrado su humor en Instagram a través de ellos.

El análisis de estos *memes* ha permitido diferenciar dos modalidades: en primer lugar, aquellos que utilizan un fotograma de la serie sobre el que añaden texto con tono humorístico, en la mayoría de los casos, descontextualizado; es decir, que no está relacionado la trama (por ejemplo, la vacuna contra la COVID-19) (Figura 5).

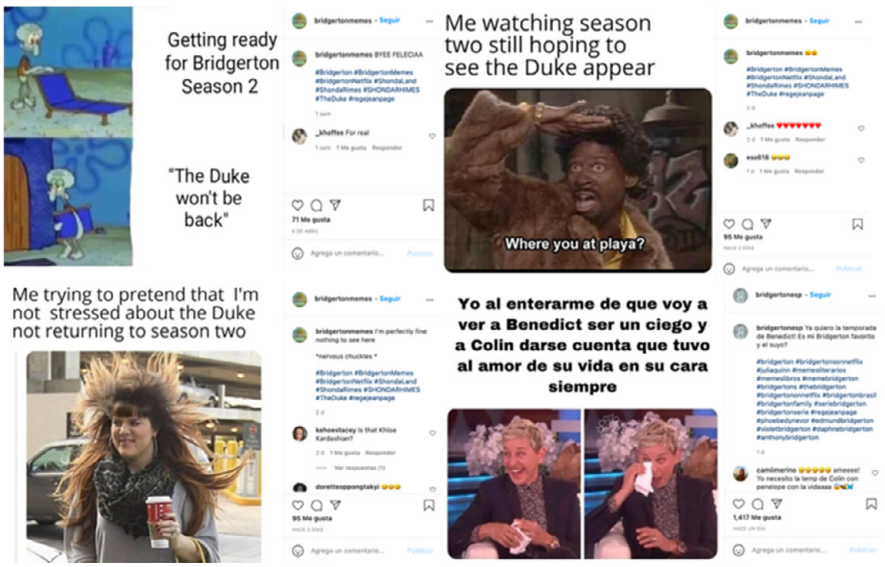
Por otra parte, *memes* que utilizan un fotograma de otra serie, película o programa, o alguna imagen cómica encontrada en Internet sobre la que incorporan texto con referencias a la serie. A este respecto, en el periodo analizado se publicaba la noticia de que el personaje del duque de Hastings no aparecería en la segunda temporada. Esta información provocó que muchos de estos memes estuvieran precisamente relacionados con este hecho (Figura 6).

FIGURA 5. *Memes con imágenes de la serie descontextualizadas*



Fuente: Instagram (hashtag #bridgerton)

FIGURA 6. *Memes con referencia textual a Los Bridgerton*

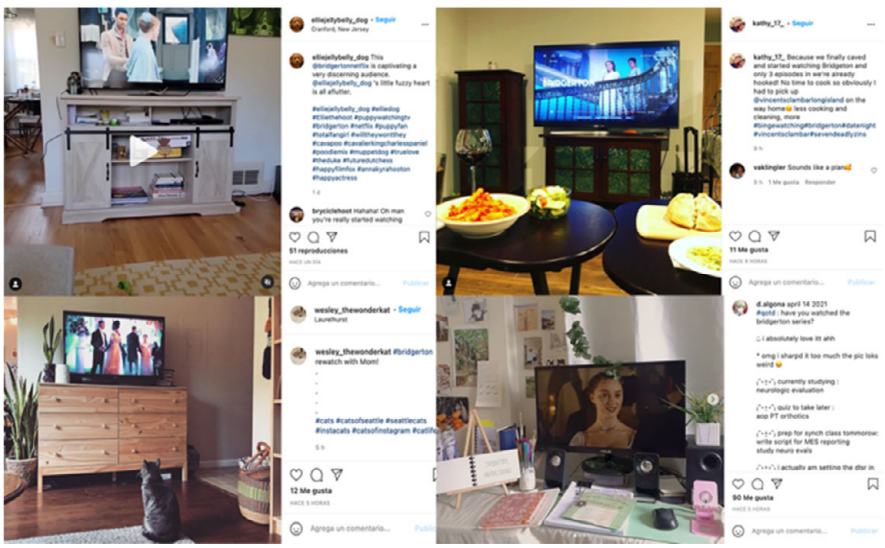


Fuente: Instagram (hashtag #bridgerton)

4.6. Visionado

Otro de los aspectos que se comparten en esta red social son los visionados de los capítulos. Los seguidores de *Los Bridgerton* publican fotografías o vídeos de corta duración cuando están viendo la serie (en su ordenador, televisión o tableta), fomentando con ello un diálogo con otros usuarios de Instagram. Este tipo de post permite unir dos contextos: el de la ficción –capítulos de la serie– y el de la realidad –el visionado de dicho capítulo que queda registrado en la publicación de una imagen o un video donde se muestra este hecho– (Figura 7).

FIGURA 7. *Visionado*

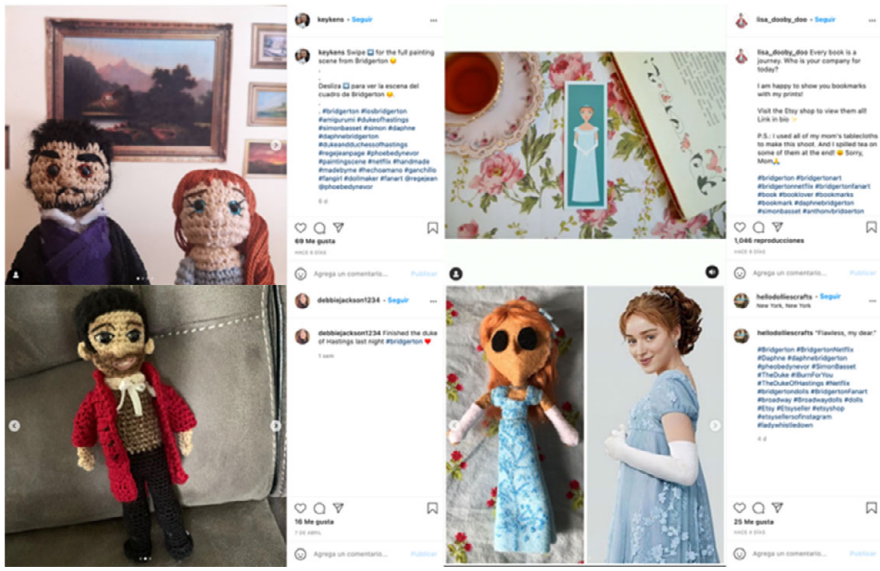


Fuente: Instagram (hashtag #bridgerton)

4.7. Manualidades

Se pueden señalar todo tipo de manualidades creadas por los fans, como postales, tarjetas o marca-páginas; destacando especialmente los muñecos de ganchillo, tela o fieltro de los protagonistas de la serie (Figura 8).

FIGURA 8. *Manualidades*



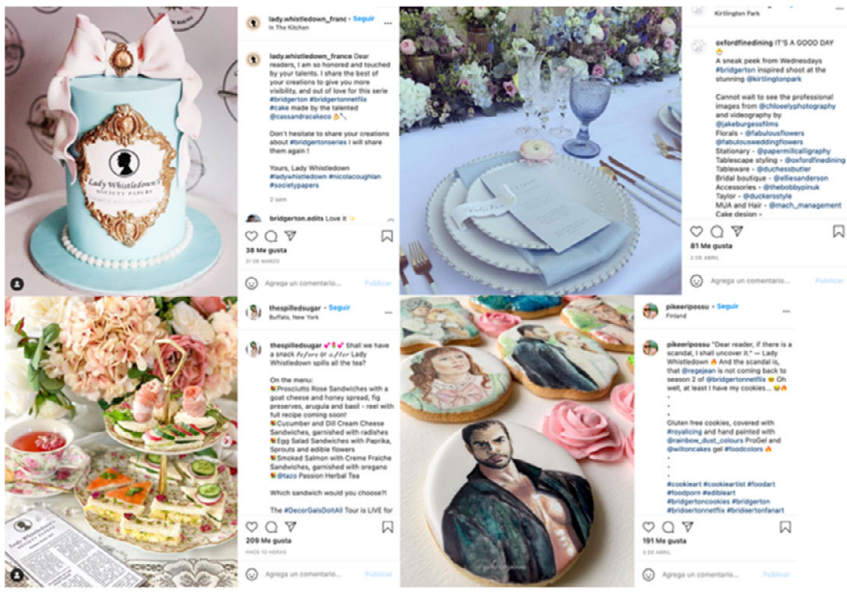
Fuente: Instagram (hashtag #bridgerton)

Resulta significativo el cambio relacionado con el marketing publicitario. Tradicionalmente eran los creadores o productores de la ficción los encargados de crear todo tipo de productos para su venta, conocido comúnmente como *merchandising*. El actual contexto, marcado por las NT, ha provocado aquí un cambio al darle la posibilidad al usuario de participar en su narración (en este caso a través de un hashtag). Es esta comunidad de fans la encargada de crear de forma espontánea todos esos productos.

4.8. Decoración y repostería

La decoración inspirada en los escenarios de la serie y la repostería son también muy frecuentes entre las publicaciones de los seguidores. En el caso de la decoración, son habituales los posts en los que aparecen todo tipo de vajillas, centros de mesa y cuberterías que guardan algún parecido con las vistas en la ficción. En el caso de la repostería destacan una gran variedad de tartas y galletas en las que aparece el nombre de la serie o alguno de sus personajes (Figura 9).

FIGURA 9. *Decoración y repostería*

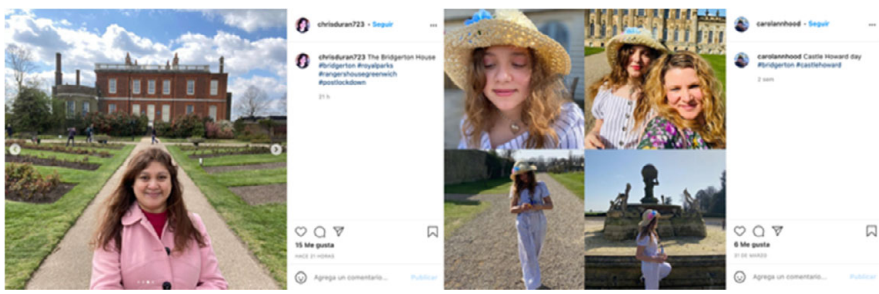


Fuente: Instagram (hashtag #bridgerton)

4.9. Turismo

Los Bridgerton también han tenido repercusión en el turismo y así se ha podido comprobar en el análisis realizado. En este sentido se han identificado diversas publicaciones en las que los usuarios de Instagram comparten fotografías mientras visitan algunas de las localizaciones donde se ha rodado la serie (Figura 10).

FIGURA 10. *Turismo*



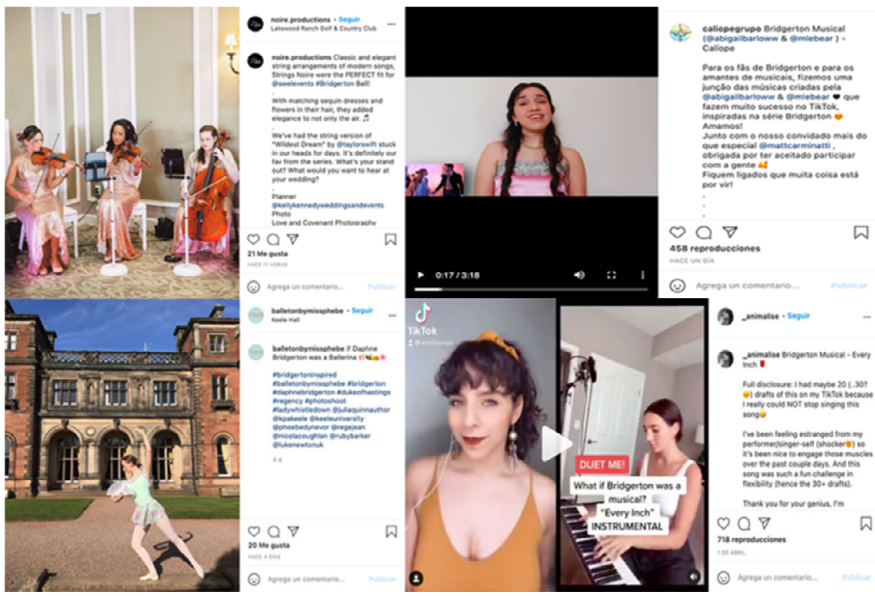
Fuente: Instagram (hashtag #bridgerton)

Destacan aquí la mansión de la familia Bridgerton, en Londres, y la residencia del duque de Hastings, en Yorkshire. Asimismo, se ha observado que algunas de estas publicaciones proceden de cuentas dedicadas específicamente al turismo, que han visto en la serie una oportunidad para atraer a nuevos visitantes.

4.10. *Covers*, composiciones musicales y danza

En lo que respecta a los *covers*, se han encontrado diferentes vídeos de corta duración en los que aparecen seguidores de la serie (cantantes aficionados) y grupos musicales interpretando alguna de las canciones más populares que han aparecido en la primera temporada televisiva (Figura 11).

FIGURA 11. *Covers*



Fuente: Instagram (hashtag #bridgerton)

Entre estas publicaciones son también habituales los dúos de TikTok que han sido compartidos en Instagram con el hashtag objeto de estudio. Se trata de un vídeo en formato "pantalla compartida" en el que dos usuarios forman un dueto musical e interpretan una canción de la

serie. Lo más significativo sobre esta modalidad *cover* es que, generalmente, se trata de usuarios que no se conocen entre sí y que comparten un interés o afición común. Por otra parte, también se han identificado post relacionados con la danza, nuevamente inspirados en la serie, en su banda sonora y en su estética. Si bien, estos no son tan frecuentes en la muestra objeto de estudio.

4.11. Fotomontajes

Los fotomontajes presentan una característica diferente a los memes, aunque los dos implican una modificación del significado de la imagen original. Mientras que los memes se caracterizan por perseguir una finalidad humorística, a través de la introducción de texto descontextualizado principalmente; en el caso de los fotomontajes, se trata de ediciones digitales realizadas sobre una escena de la serie para modificarla desde el punto de vista creativo, como se puede apreciar en la Figura 12. Por esta razón, se caracterizan por un trabajo de edición más cuidado y elaborado que el que puede encontrarse en los memes.

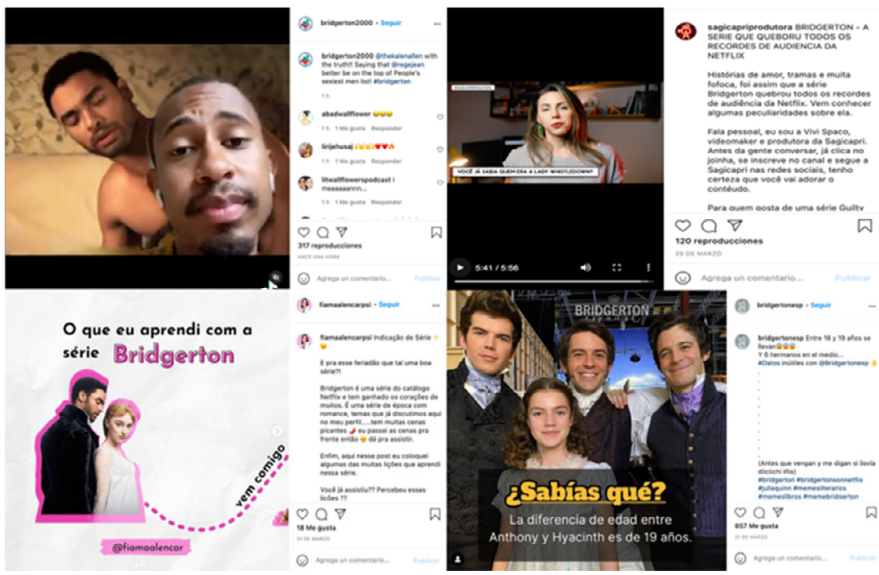
FIGURA 12. *Fotomontaje*

Fuente: Instagram (hashtag #bridgerton)

4.12. Reacciones y análisis

Se han identificado vídeos con reacciones de los seguidores de la serie a alguna escena en concreto de la ficción (Figura 13). Este tipo de vídeos suelen compartir las mismas características, apareciendo simultáneamente la escena concreta del capítulo y el fan, en primer plano, comentándola. También se han observado vídeos donde se realizan análisis acerca del contenido de la serie, de los personajes que aparecen en ella, o aportando referencias históricas, al tratarse de una serie que se desarrolla en el siglo XIX.

FIGURA 13. *Reacciones y análisis*



Fuente: Instagram (hashtag #bridgerton)

4.13. Face Swap

Este tipo de creaciones tienen como finalidad realizar un montaje donde el fan intercambia su cara por la del actor (Figura 14). Aunque solo se han encontrado tres ejemplos en el análisis aquí realizado, no deja de ofrecer una nueva modalidad de contenido original aportado por los seguidores. El resultado realista no es siempre el mismo, observándose ejemplos mejor y peor elaborados.

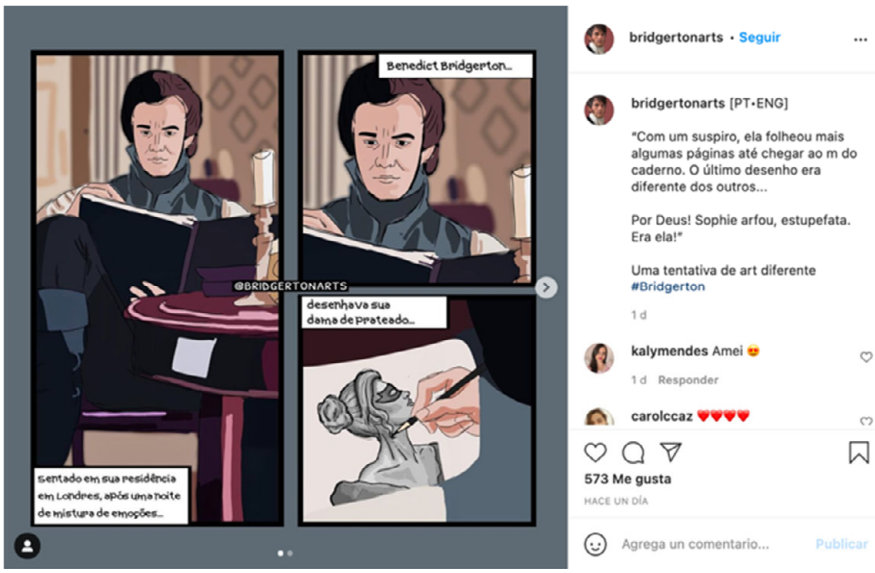
FIGURA 14. *Face Swap*

Fuente: Instagram (hashtag #bridgerton)

4.14. Cómics

En último lugar, señalar que se ha encontrado una viñeta entre los post objeto de estudio (Figura 15).

FIGURA 15. *Cómic*



Fuente: Instagram (hashtag #bridgerton)

En este caso se trata de un pequeño cómic sobre uno de los personajes de la serie, Benedict Bridgerton, quien protagonizará la siguiente temporada de la ficción. Se trata de una escena que todavía no ha ocurrido, aunque parece basarse en los libros de Julia Quinn. Este tipo de

cocreaciones entroncan más con el despliegue del universo narrativo al ofrecer una historia paralela a la narrada en los capítulos de la serie y en los libros en los que se basa.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis realizado en esta investigación permite poner de relieve un caso de éxito en lo que a NT se refiere. Los contenidos generados por los seguidores de *Los Bridgerton* reflejan cómo la historia ha traspasado la pantalla, expandiendo su universo narrativo. La contribución transmediática que propone esta serie de ficción destaca porque el despliegue narrativo no parte solo de sus creadores-productores, sino que cobra especial importancia la participación de los usuarios en las redes sociales y, en especial, en Instagram. La novedad radica en la forma espontánea en la que se producen los CGU, tanto a nivel de volumen como de diversidad de formato. Este hecho pone manifiesto una nueva vertiente de la NT, que busca mantener vivo un diálogo constante con los consumidores de la serie después de su emisión. Esto ha quedado constatado con este análisis, que ha sido realizado a partir de una selección de publicaciones realizadas entre enero y abril de 2021, es decir, tres meses después del estreno de la primera temporada que tuvo lugar en diciembre de 2020.

Relacionado directamente con esta característica se puede hablar también de una transformación en los consumidores de este tipo de ficción, que se convierten en fans llegando a formar una comunidad. Es en este momento cuando las redes sociales adquirieren su principal protagonismo, al interconectar a personas de cualquier lugar del mundo que comparten un interés común: *Los Bridgerton*. Los hashtags juegan un especial protagonismo a la hora de crear este *fandom*. Como se ha podido comprobar en el análisis realizado, existen una gran variedad de etiquetas en Instagram vinculadas a la serie, que también cuentan con una gran participación entre los fans. Entre ellas destaca #bridgerton, que ha surgido por parte de los seguidores de la ficción. Aunque los creadores de la serie cuentan con un perfil oficial donde

publican contenidos relacionados con *Los Bridgerton* (@bridgertonnetflix), no utilizan hashtags en sus post.

Profundizando en los CGU que han sido analizados en esta investigación, se ha podido constatar la gran variedad y riqueza de propuestas que ha propiciado esta serie, identificándose hasta un total de 14 tipos de contenido. En este caso, los *fanart*, los *cosplays*, las escenas, las fotografías sobre los libros de Julia Quinn y los memes, han sido los más utilizados, en más de la mitad de la muestra. Ahora bien, no hay que desdeñar el resto de formatos, como el visionado, las manualidades, la decoración y la repostería, el turismo, los *covers*, los fotomontajes, las reacciones y análisis, los *face swap* o los cómics, por la gran creatividad que presentan. Buena parte de estas creaciones requieren una gran dedicación por parte de su autor. Ciertamente, aunque el contenido que se comparte es un *post* en formato audiovisual –fotografía o vídeo–, detrás se esconde un arduo proceso creativo que ha podido llevar horas e incluso días para su elaboración. Sirva como ejemplo la confección de muñecos de ganchillo, las galletas con los personajes de la serie o los vestidos inspirados en *Los Bridgerton.* Este hecho visibiliza las mejores capacidades o destrezas creativas de los fans, de manera que se encuentran artistas plásticos, cantantes, bailarines o expertos en postproducción digital.

Para finalizar, no hay que olvidar otro aspecto que también está sufriendo una transformación ligada a la narración transmedia: la relacionada con las adaptaciones literarias al cine o la TV. Este recurso ha sido utilizado desde los inicios del cine, pero ahora la posibilidad que ofrecen este tipo de narrativas que permiten participar a los consumidores, presenta una nueva dimensión precisamente ligada a ellos. Tradicionalmente, el director o guionista adaptaba ciertas historias literarias al formato audiovisual sin tener en cuenta a los espectadores; pero en la actualidad logra implicarlos, hasta el punto de que dichas propuestas literarias vuelven a tener protagonismo de una forma actualizada. Los fans son ahora los encargados de buscar esas conexiones entre la historia literaria y la ficción audiovisual, lo cual les sirve como materia base para hacer sus propias creaciones. En este sentido, se

podría empezar a hablar de cocreaciones 'sociales' literario-cinematográficas.

6. REFERENCIAS

Barrientos-Bueno, M. (2020). Netflix in Spain, Spain in Netflix. En V. Hernández-Santaolalla y M. Barrientos-Bueno (eds), *Handbook of Research on Transmedia Storytelling, Audience Engagement, and Business Strategies* (pp. 351-366). IGI Global.

Boachie, P. (2018). *User-generated content brings authenticity to brands*. Adweek. https://bit.ly/2MsLnHY

Castelló-Martínez, A. (2020). Análisis interdisciplinar de la serie Élite (Netflix): Narrativas transmedia, generación Z, tendencias del consumidor y brand placement. *Revista inclusiones*, *7*, 1-26. https://bit.ly/3gy1P6l

Costa, C. y Piñeiro, T. (2012). Nuevas narrativas audiovisuales: Multiplataforma, crossmedia y transmedia. El caso de Águila Roja (RTVE). *Icono 14*, *10*(2), 102-125. https://doi.org/10.7195/ri14.v10i2.156

Fernández, C. (2014). Prácticas transmedia en la era del prosumidor. Hacia una definición del Contenido Generado por el Usuario (CGU). *Cuadernos de Información y Comunicación*, *19*, 53-63. https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2014.v19.43903

Guerrero, M. (2014). Webs televisivas y sus usuarios: Un lugar para la narrativa transmedia. Los casos de Águila Roja y Juego de Tronos en España. *Comunicación y Sociedad*, *21*, 239-267. Recuperado de https://bit.ly/2QSIW35

Guerrero-Pico, M. y Scolari, C. A. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los crossovers. *Cuadernos.info*, *38*, 183-200. https://doi.org/10.7764/cdi.38.760

Ivars-Nicolás, B. y Zaragoza-Fuster, T. (2018). Lab RTVE. La narrativa transmedia en las series de ficción. *Revista Mediterránea de Comunicación, 9*(1), 257-271. https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.20

Hidalgo, T. (2020). Netflix como productor audiovisual. *Obra Digital*, *19*, 117-132. https://doi.org/10.25029/od.2020.272.19

Javanshir, R., Carroll, B. y Millard, D. (2020). Structural patterns for transmedia storytelling. *PLoS ONE, 15*(1), e0225910. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225910

Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *MIT Technology Review.* https://bit.ly/2QlqjVE

Larrondo-Ureta, A., Peña-Fernández, S. y Agirreazkuenaga-Onaindia, I. (2020). Hacia una mayor participación de la audiencia: Experiencias transmedia para jóvenes. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 26*(4), 1445-1454. https://doi.org/10.5209/esmp.71375

Marinas, M. (2019). Instagram: Donde Millennials, Generación Z, Mcluhan y Bolter se cruzan. *Cuadernos de Información y Comunicación, 24*, 187-201. https://doi.org/10.5209/ciyc.64641

Martínez Sala, A. M., Barrientos-Báez, A. y Caldevilla-Domínguez, D. (2021). Fandom televisivo. Estudio de su impacto en la estrategia de comunicación en redes sociales de Netflix. *Revista de Comunicación de la SEECI*, *54*, 57-79. http://doi.org/10.15198/seeci.2021.54.e689

Matrix, S. (2014). The Netflix effect: Teens, binge watching, and on-demand digital media trends. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, *6*(1), 119–138. https://doi.org/10.1353/jeu.2014.0002

McKeown, J. K. L. y Miller, M. C. (2019). #tableforone: Exploring representations of dining out alone on Instagram. *Annals of Leisure Research, 23*(5), 645-664. https://doi.org/10.1080/11745398.2019.1613245

Mayrhofer, M., Matthes, J., Einwiller, S. y Naderer, B. (2020). User generated content presenting brands on social media increases young adults' purchase intention. *International Journal of Advertising, 39*. https://doi.org/10.1080/02650487.2019.1596447

Rentería-García, J. C., Fajardo-Toro, C. & Sabogal-Salamanca, M. (2020). Contenido generado por el usuario y su relación con la confianza de marca. *Revista Ibérica De Sistemas e Tecnologias De Informação*, *34*, 421-435. Recuperado de https://bit.ly/3jiYyar

Rodríguez, M. I. y Molpeceres, S. (2014). The Inside Experience y la construcción de la narrativa transmedia. Un análisis comunicativo y teóricoliterario. *Cuadernos de Información y Comunicación*, *19*, 315-330. https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2014.v19.43918

Rodríguez, M. I., Paíno, A., Ruiz, Y. y Jiménez, L. (2017). Cambios en los modelos persuasivos: la nueva publicidad en tiempo real a través de estrategias narrativas transmedia. Estudio de caso de la campaña publicitaria de Tous, Tender Stories. *adComunica, 14*(27-50). https://doi.org/10.6035/2174-0992. 2017.14.3

Rojas, J. L. y Panal, P. (2017). El uso de Instagram en los medios de comunicación deportivos. Análisis comparado de Bleacher Report, L'équipe y Marca. *Ámbitos,* 38, 1-19. https://bit.ly/3jpqp8V

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan.* Deusto, S.L.U.

Taddeo, G. y Tirocchi, S. (2019). Transmedia teens: The creative transmedia skills of Italian students. *Information, Communication & Society*. https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1645193

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza & Janes Editores.

Vidal, P., Pinargote, K. G. y Gelitza, M. (2020). La comunicación digital y la viralidad de los contenidos en redes sociales en el siglo XXI. En M. Cabrera, R. Díez y J. L. Giménez (eds.), *Experiencias innovadoras en social media* (pp. 113-132). Comunica2.

ASPIRANTES Y EXPERTOS: PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES DE FANS ADOLESCENTES EN ENTORNOS DIGITALES

MAR GUERRERO-PICO
Grupo de investigación MEDIUM. Universitat Pompeu Fabra
MARÍA-JOSÉ ESTABLÉS
Grupo de investigación Nebrija_INNOMEDIA. Universidad Nebrija

1. INTRODUCCIÓN

Desde que Jenkins (2006) pusiera en circulación el concepto cultura participativa, ha habido numerosos ejemplos de cómo fans adolescentes de la cultura popular utilizan los medios digitales en su día a día para adquirir las competencias necesarias que les permitirán navegar los cada vez más complejos escenarios de la actual esfera digital pública y profesional (Establés et al., 2019; Guerrero-Pico et al., 2019; Ito et al., 2013; Scolari, 2018). En concreto, nos centraremos en la aparición de una "zona gris" (Scolari, 2014) donde estas prácticas mediáticas cotidianas sirven como vehículo de profesionalización de los fans jóvenes y en oportunidades de beneficio económico para las industrias.

Teniendo en cuenta este contexto, el objetivo de este capítulo es doble. En primer lugar, nos proponemos analizar las prácticas profesionalizantes de los adolescentes en el ámbito digital y, en segundo, detallaremos los diversos tipos de fans creadores que emergen de ellas. Para ello, aplicaremos un enfoque metodológico que combina métodos cualitativos y cuantitativos. En concreto, se ha llevado a cabo una integración de técnicas de recolección y análisis de datos de corte etnográfico, estadístico y textual.

La primera sección incluye una breve reflexión teórica sobre competencias transmedia, y oportunidades y riesgos en tres ámbitos de profesionalización: videojuegos, escritura creativa y redes sociales. La segunda sección ofrece un recorrido pormenorizado de la metodología, las herramientas utilizadas en el trabajo de campo y las distintas fases de análisis de la investigación. La tercera sección presenta una tipología de fans creadores: *aspirantes* y *expertos* en función del tipo de contenido producido; la planificación del proceso de producción y la aplicación de criterios narrativos y estéticos en dicho proceso; y las motivaciones detrás de la producción.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. COMPETENCIAS TRANSMEDIA

La competencia mediática (Ferrés et al., 2012; Ferrés & Piscitelli, 2012) se plantea como una herramienta necesaria para comprender un entorno en el que los jóvenes producen y consumen contenidos digitales gracias a la rápida expansión de internet. Es esta facilidad en el acceso a las plataformas digitales lo que ha llamado la atención de docentes, instituciones y familias, preocupados por el uso seguro que niños y adolescentes hacen de los mismos (Livingstone et al., 2011), y por formar ciudadanos críticos ante los mensajes de los medios (Alvermann et al., 2018; Funk et al., 2016; García-Ruiz et al., 2014; García-Ruiz & Pérez-Escoda, 2020; Herrero-Diz et al., 2016).

El concepto de alfabetismo transmedia destaca como un punto de referencia clave para entender estos desafíos. Según Scolari (2018, p. 15), se trata de "una serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas". Es decir, el alfabetismo transmedia sitúa las redes sociales y las prácticas realizadas en el contexto de las plataformas digitales como protagonistas de las competencias prácticas y analíticas de los adolescentes. Nos encontramos con una serie de competencias transmedia que los jóvenes ponen en marcha mayoritariamente en sus ratos de ocio, fuera del ambiente escolar, en espacios de afinidad (Gee, 2017;

Gee & Hayes, 2010) como las comunidades de fans: competencias productivas; competencias de gestión; competencias performativas; competencias sobre contexto mediático y tecnológico; competencias narrativas; competencias de prevención de riesgos y privacidad, y finalmente, y competencias de ideología y ética.

2.2. Audiencias cooptadas

Oportunidades y riesgos emergen de la *zona gris* que se encuentra entre las industrias culturales y la cultura participativa (Scolari, 2014). Como hemos comentado, el acceso fácil y gratuito de las herramientas digitales (Jenkins, 2006) es el principal reclamo para los usuarios más jóvenes. No obstante, frente a posturas más optimistas, es necesario alertar de una creciente cooptación de las audiencias, una cuestión que, en los últimos años, ha sido explorada desde la perspectiva marxista vinculada a la explotación del trabajo digital (Fuchs, 2017), o desde el estudio de usuarios que buscan realizar un trabajo creativo remunerado en el entorno digital (Duffy, 2016; Zafra, 2017).

Los fans adolescentes, pues, cuentan con una gran variedad de redes sociales y plataformas digitales a su alcance para poder materializar sus aspiraciones profesionales. No obstante, una combinación de falta de experiencia y conocimiento sobre las relaciones económicas conlleva la creación de expectativas laborales acerca de estas nuevas profesiones que, a menudo, no se ven realizadas. Por ello, es necesario redefinir el marco legal de las industrias culturales y las culturas participativas (Stehling et al., 2018). Seguidamente, describiremos cómo se articulan estas oportunidades y riesgos en los tres ámbitos de pseudo-profesionalización que emergen de esta investigación: videojuegos, escritura creativa y redes sociales.

1.2.1. Videojuegos

El ámbito de los videojuegos abarca multitud de géneros y formas de jugar, ya bien sea de forma individual o grupal. No obstante, son los juegos en línea los que cuentan con mayor flexibilidad para que los usuarios puedan desarrollar procesos de profesionalización. En este sentido, el juego *DotA 2* acumula cientos de millones de jugadores en

todo el mundo, y es, además, actualmente, uno de los principales deportes electrónicos competitivos, o también llamados *eSports,* más rentables y con más competiciones disponibles en la actualidad, si bien encontramos otros juegos que también cuentan con una gran cantidad de adeptos como es el caso del *League of Legends* o *Fornite* (Anderson et al., 2021; Block & Haack, 2021).

En concreto, en este tipo de competiciones, los protagonistas son jugadores profesionales que participan a través de equipos en competiciones organizadas por empresas especializadas. Entre los equipos españoles más valorados destacan nombres como Vodafone Giants, Movistar Riders, Mad Lions E.C., Team Heretics, Team Queso, Cream Real Betis y S2V Esports (AEVI. Asociación Española de Videojuegos, 2020).

Imitando a los deportes tradicionales y que no están en línea, los juegos electrónicos replican en gran medida su modelo de negocio: así, encontramos a deportistas que entrenan, se crean equipos y clubes, se organizan torneos, competiciones y ligas y además existe un público fiel que sigue a estas personas para verles jugar, en este caso, normalmente sentados frente a una pantalla, si bien también existen torneos en vivo (Ströh, 2017).

Si bien los jugadores son uno de los actores fundamentales en el ámbito de los deportes electrónicos, no se puede obviar a otros actores que hacen posible que esta industria cultural sea una de las que más están creciendo de forma exponencial en los últimos años (Block & Haack, 2021). En este orden de cosas, otro de los actores importantes dentro de esta industria son los *broadcasters,* que son los canales o plataformas digitales que emiten estos contenidos. Se pueden encontrar contenidos tanto en directo como bajo demanda por *streaming,* siendo las plataformas Twitch y YouTube las más destacadas. En los últimos cinco años en España, la importancia de los *broadcasters* ha ido en aumento.

De hecho, en 2016 aparece el programa *Gamers* de MTV España, que mostraba cómo era la vida del equipo G2 Esports. En 2017, tuvieron lugar tres hitos importantes: el primero fue que la plataforma Movistar

creó Movistar Esports, un canal dedicado en exclusiva a los deportes electrónicos; el segundo lo protagonizó la cadena Gol ya que estrenó un programa informativo llamado *eSports Generation*, y, por último, el canal Neox empezó sus retransmisiones sobre contenidos de deportes electrónicos a través de *Neox Games.* Más recientemente, en 2020 Gestmusic estrenó el *reality-talent* sobre *eSports* llamado *Top Gamers Academy* y que se emitía diariamente en la plataforma (AEVI. Asociación Española de Videojuegos, 2020).

Además de los jugadores y los *broadcasters*, otro de los actores clave en este sector son los patrocinadores, tanto los endémicos (aquellos que ofrecen productos o servicios directamente vinculados a este sector) como los no endémicos. De hecho, el patrocinio es la mayor fuente de ingresos en todos los sectores de los deportes electrónicos (AEVI. Asociación Española de Videojuegos, 2020, p. 21).

Además de los mencionados previamente, en la industria de los deportes electrónicos encontramos también otros actores como son, entre otros, las editoras y plataformas, los promotores de competiciones y los eventos (AEVI, 2020).

1.2.2. Escritura colaborativa

Las profundas transformaciones tecnológicas de finales del siglo XX y principios del XXI derivan en un proceso de convergencia mediática (Jenkins, 2006) en el que se difuminan las fronteras entre producción y consumo, y entre industria y usuarios. Así, en las últimas décadas, las industrias han debido hacer frente al empuje de los prosumidores, equipos con software que ha facilitado el acceso al consumo, producción y distribución.

El auge de la autopublicación en el mundo editorial (Furtado, 2013) es una muestra clara de esos cambios. Agentes y casas editoriales todavía acumulan una buena porción del capital cultural de la industria literaria (Tomasena, 2019), aunque la expansión de plataformas de escritura colaborativa como Wattpad ha mermado esta hegemonía (Ramdarshan Bold, 2018). En Wattpad, los lectores se afilian a dife-

rentes comunidades de subgéneros literarios y leen, votan y comentan sus relatos favoritos, dando lugar a las listas de recomendaciones.

En este sentido, Wattpad recoge el testigo de las comunidades de *fan fiction*, fenómeno nacido a finales de los años 60, pero amplificado por la digitalización. Fenómenos como *After*, un *fanfic* inspirado en Harry Styles (ex líder de One Direction), que se convirtió en una serie de libros publicados por Gallery Books (Planeta, en España) después de su paso por Wattpad y en una serie de películas para Amazon Prime, hablan de la normalización de prácticas de *crowdsourcing* editorial (Mustafa & Mohd Adnan, 2017). Otros casos notorios de 'mudanzas' *fanfic*-publicación editorial son las sagas *Cazadores de Sombras* (Cassandra Clare) o *Cincuenta Sombras de Grey* (E.L. James), originadas ambas en *Fanfiction.net*.

Situadas en esa 'zona gris' de tensión entre industria y usuarios, estas prácticas son recibidas con cierto recelo por parte de las escritoras de *fan fiction*, para quienes esta actividad no está asociada al lucro (Coppa, 2017; Hellekson, 2009). De ahí que, según Jones (2014) los fans vean como un ejemplo de explotación laboral que las autoras retiren los *fanfics* de las plataformas para su reconversión en obras originales ya que se han beneficiado de las sugerencias de los lectores durante el proceso creativo.

1.2.3. Redes sociales

La transición de escritores *amateurs* a *microcelebridades* no se puede disociar de tendencias vinculadas en auge en el sector de la publicidad. Así, marcas y anunciantes se apoyan en las comunidades de seguidores generadas alrededor de prescriptores o *influencers* (Cunningham et al., 2019; Ramos-Serrano & Herrero-Diz, 2016; Segarra-Saavedra & Hidalgo-Marí, 2018).

En España, un 74% de los usuarios de redes sociales entre 16 y 24 años siguen a *influencers* (IAB Estudio, 2021). Muchos de estos prescriptores empezaron como consumidores que aconsejaban acerca de series de televisión, cosméticos, comida o ropa. Poco a poco, y articulando un estilo coloquial y 'casero', los *influencers* han ganado prota-

gonismo en la llamada *economía de la atención* (Marwick, 2013). De este modo, las marcas han centrado su interés en géneros propios como el *unboxing*, la *review*, o el *tutorial*.

García-Rapp (2016) analiza los mecanismos por los cuales las *beauty gurus* de YouTube desarrollan y mantienen su popularidad online. Los resultados detectan dos ámbitos de actividad relacionados con contenidos y objetivos paralelos. Por un lago, un ámbito comercial centrado en la producción de tutoriales en los que el protagonista principal son los productos y el *know how* de las *influencers* que impulsa su valor mercantil frente a las marcas. Y, por otro, un ámbito de comunidad edificado sobre contenidos de corte más personal, como vlogs con escenas de la vida cotidiana de las *influencers*. De este modo, estas creadoras de contenidos refuerzan su valor social ante unos seguidores preocupados por la autenticidad y cercanía de la *influencer* (Burgess et al., 2009; Elorriaga Illera & Monge Benito, 2018; Lange, 2014).

Por tanto, se puede argumentar que la estrategia de *self-branding* (Marwick, 2013) que llevan a cabo los *influencers* en todas las redes sociales toma como ejes estos dos ámbitos de acción. Los influencers luchan por conservar su autenticidad, o la ilusión de la misma, en un panorama plagado de contradicciones. En un estudio sobre *youtubers* españoles, Ardèvol y Márquez (2017) denuncian, por un lado, la apropiación de la imagen de los *youtubers* por parte de la industria mediática y, por otro, la dependencia industrial de los propios *influencers* para incrementar sus beneficios en detrimento de su vínculo especial a con la audiencia.

3. OBJETIVOS

La investigación que presentamos en este capítulo cuenta con dos objetivos principales.

3.1. PRIMER OBJETIVO

El primer objetivo se centra en analizar las prácticas profesionalizantes de los adolescentes en la esfera digital. En este sentido, en este

objetivo se pretende responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué ámbitos de profesionalización se pueden encontrar a través de las prácticas mediáticas de los adolescentes en la esfera digital?
- ¿Existen diferencias de sexo en los ámbitos de profesionalización de los adolescentes?
- ¿Qué tipo de estrategias de profesionalización son llevadas a cabo por los jóvenes cuando producen contenidos?
- ¿Qué papel juega YouTube en la producción de contenidos?

3.2. Segundo objetivo

El segundo objetivo se centra en detallar qué tipos de fans creadores han emergido de las prácticas profesionalizantes que se han detectado a lo largo del presente estudio. En este orden de cosas, en este objetivo se busca contestar a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué tipos de fans adolescentes creadores se encuentran en el ámbito digital de profesionalización?
- ¿Son los jóvenes conscientes del funcionamiento y política económica de las industrias mediáticas y culturales cuando están inmersos en procesos de profesionalización?

4. MUESTRA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Los datos se recabaron en la primavera del año 2016, en concreto, en el marco del proyecto de I+D+i *Transalfabetismos. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes*. En la muestra de este estudio participaron un total de 237 jóvenes, con edades comprendidas entre 12 y 16 años, de cinco comunidades autónomas españolas (Andalucía, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Galicia). Particularmente, se seleccionaron dos centros de Educación Secundaria por cada región teniendo en cuenta dos aspectos: el tipo de financiación del centro (pública y/o

concertada) y la ubicación del centro educativo (si está localizado en la capital de provincia y/o poblaciones secundarias).

Debido a la metodología empleada y que se expone en profundidad en el epígrafe cinco de este capítulo, se llevaron a cabo un total de 99 entrevistas entre las cinco regiones españolas. No obstante, para el desarrollo de esta investigación, que está centrada sobre los procesos de profesionalización de los fans adolescentes en la esfera digital, se han analizado 73 de esas entrevistas, puesto que en 16 de ellas no se encontraron datos sobre dichos procesos.

5. METODOLOGÍA

Este proyecto de investigación ha pretendido llevar a cabo un amplio enfoque metodológico, con el objetivo de triangular diversos métodos cualitativos como cuantitativos. En concreto, esta investigación ha sido llevada a cabo a través de tres técnicas de recolección y análisis de datos: etnografía de corto alcance (Pink & Ardèvol, 2018), análisis textual y procesamiento estadístico.

Asimismo, el equipo de investigación llevó a cabo un protocolo de protección y anonimización de los datos aportados por los participantes menores de edad y que iban a formar parte del estudio. Dicho protocolo contó con la aprobación de la Comisión Institucional de Revisión Ética de Proyectos (CIREP) de la Universidad Pompeu Fabra - Barcelona (España).

Un aspecto clave a tener en cuenta es que esta investigación no ha sido desarrollada con el objetivo de ser representativa del consumo mediático de los jóvenes españoles, sino que sus objetos de análisis son aquellos que son más productivos y creativos en el ámbito informal, ya que a partir de ellos se han detectado las competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje. Gracias a estos datos recabados, finalmente se han podido desarrollar actividades didácticas para su posterior aplicación en el ámbito de la educación formal.

Así las cosas, en este capítulo hemos explorado en mayor profundidad la información recabada a través de las técnicas metodológicas cuali-

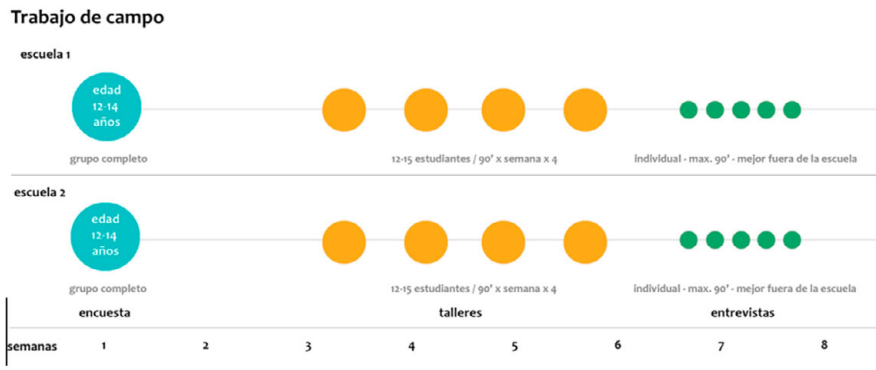
tativas, con el objetivo de descubrir qué tendencias de creación y consumo mediáticos practican los jóvenes españoles. No obstante, hemos tenido en cuenta que, en este ámbito mediático, las prácticas a nivel proto-profesional o *pro-am* (Bruns, 2010) no son para nada mayoritarias, ni tanto para las audiencias jóvenes ni tampoco para las más adultas. Sin embargo, creemos que es necesario profundizar en este tipo de prácticas productivas dentro del ecosistema de medios.

El primer paso a seguir fue la selección de las escuelas participantes en el proyecto. Tal y como hemos explicado en el epígrafe 4 de este capítulo, al tratarse de una investigación llevada a cabo en 5 comunidades autónomas, se seleccionaron un total de dos escuelas y/o institutos por región. Siguiendo esta línea, una vez seleccionadas las entidades educativas, se procedió a pasar una serie de cuestionarios a los estudiantes, con el objetivo de conocer cuáles eran sus intereses, tanto a nivel de consumo mediático como de producción. En concreto, para el equipo investigador era muy importante destacar si dichos intereses se centraban más en el ámbito de los videojuegos, o en el de la cultura participativa (redes sociales, comunidades de fans, etc.)

Tal y como se puede apreciar en la Figura 1, después de realizar dicha encuesta centrada en los intereses de los adolescentes, los estudiantes participantes se dividieron en dos tipos de talleres, uno sobre cultura participativa y el otro sobre videojuegos.

A continuación, tras las dos sesiones en gran grupo, se procedió a la selección de cinco participantes por cada taller, con el objetivo de realizarles las entrevistas en profundidad, para escudriñar en los tópicos que se habían desarrollado durante los talleres.

FIGURA 1. *Esquema de la organización para la sección de los adolescentes que fueron entrevistados para el proyecto de investigación*



Fuente: Elaboración propia

Una vez obtenidos los datos de los talleres y de las entrevistas en profundidad, todos los audios y grabaciones audiovisuales se transcribieron. Dichos textos escritos fueron fundamentales para el posterior análisis de las categorías emergentes en la investigación. Para dicho procesamiento de los datos, se utilizó el programa de análisis de datos cualitativos Nvivo Pro 11 for Teams.

El proceso fue el siguiente. Primeramente, se llevó a cabo una ronda de codificación que puso el acento en cuestiones descriptivas. A continuación, se realizó una segunda ronda que se basó en la detección y análisis de las competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje. La tercera y última ronda de codificación se destinó a la integración de los datos de las cinco regiones españolas, creándose así un árbol general de nodos con todas las competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje englobadas.

Una vez finalizados los talleres y recabados todos los contenidos (declaraciones de los alumnos, contenidos producidos durante las sesiones, etc.) se diseñó una tabla de análisis textual. En concreto, dicho instrumento tuvo en cuenta las producciones realizadas por los adolescentes durante los talleres con el objetivo de detectar las competencias transmedia presentes en dichos textos.

6. RESULTADOS

Tres grandes áreas de profesionalización emergen entre las prácticas mediáticas de los fans adolescentes de la muestra: videojuegos, escritura creativa y redes sociales. En paralelo, se han observado diferencias en relación al sexo de los fans adolescentes y se destaca la posición de YouTube como plataforma transversal de producción de contenido audiovisual en los tres ámbitos. A continuación, también se expondrán los resultados referentes al perfil de los fans creadores que participan en los tres ámbitos y su grado de conocimiento acerca del funcionamiento y políticas económicas que gobiernan las industrias mediáticas.

6.1. Diferencias de sexo en el consumo y producción de contenidos

Cada una de las áreas de profesionalización muestra una situación clara con respecto al sexo de los fans adolescentes que llevan a cabo actividades vinculadas a dichas áreas. En primer lugar, los videojuegos exhiben una mayor presencia masculina que femenina, lo que conecta con desarrollos recientes en este sentido, si bien la tendencia al menos en el ámbito *gamer* va, poco a poco, modificándose. En este orden de cosas, no se puede afirmar que exista un equilibrio entre los hombres y mujeres que forman parte de la industria de los videojuegos. De hecho, según el último informe de la DEV (2020), las mujeres sólo suponen el 18,5% de las personas que trabajan en este sector. Sin embargo, poco a poco la presencia femenina se va a haciendo mayor en el ámbito de los y las *gamers* (el 42% son féminas) según dicho estudio.

Siguiendo esta línea, en la tabla 1 se puede apreciar que, en el sector de los videojuegos, y en concreto en los eSports, en el trabajo de campo de este proyecto se detectó que el 27,78% de los jugadores eran chicas mientras que el 72,22% eran chicos.

TABLA 1. *Jóvenes con nociones acerca de procesos de profesionalización*

Ámbito de profesionalización en entornos digitales	Número de jóvenes entrevistados	Chicas	Chicos
Videojuegos – eSports	18	5 (27,78%)	13 (72,22%)
Lectura y escritura creativa - Wattpad	15	14 (93,33%)	1 (6,66%)
Redes sociales	40	25 (62,5%)	15 (37'5%)

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, la lectura y escritura creativa en Wattpad emerge como una actividad llevada a cabo mayoritariamente por mujeres, lo que conecta con observaciones similares en estudios previos sobre escritura creativa en las comunidades de fans (Hellekson, 2009). Asimismo, las redes sociales muestran una tendencia creciente de cuentas de usuarias con actividades centradas en Instagram y YouTube. De este modo, se puede afirmar que existe una cierta vigencia de los estereotipos de género en lo tocante a la distribución por sexo de las actividades que realizan los adolescentes.

6.2. YouTube: plataforma transversal para la profesionalización

De forma general, es relevante señalar una tendencia compartida por todas las áreas y que está vinculada al consumo y producción de vídeo. YouTube es el eje vertebrador de estas prácticas, en la que se observan diferentes subáreas según el contenido (sobre todo, partidas en directo y g*ameplays*, *reviews* de libros y tutoriales). Debido a esta diversidad temática, YouTube emerge como una herramienta transversal en los tres ámbitos de profesionalización, aunque con diferencias en uno y otro. Los contenidos audiovisuales destacan en el área

de videojuegos y tutoriales de *influencers* en los que los jóvenes muestran sus habilidades, conocimientos y marca personal. En cambio, en Wattpad la producción de vídeo está principalmente enfocada al lanzamiento de *booktrailers* que acompañan a las historias que se publican en la plataforma.

Seguidamente, se definirán los tipos de fan creadores detectados en la muestra antes de detallar cuáles predominan en cada uno de los tres ámbitos de profesionalización estudiados. Al mismo tiempo, se profundizará en los puntos de vista de los fans sobre la industria mediática en cuestión.

6.3. Aspirantes y expertos rumbo a la profesionalización

La tipología de jóvenes produsuarios de Guerrero-Pico et al. (2019) nos sirve de marco para catalogar a los fans creadores adolescentes detectados en la muestra. Estos autores identifican tres clases de produsuarios en relación al tipo de contenido producido, la planificación del proceso de producción, la aplicación de criterios narrativos y estéticos en dichos procesos y las motivaciones detrás de la producción: *casuales, aspirantes*, y *expertos*.

Los produsuarios *casuales* son adolescentes que pueden llegar a producir masivamente, pero su producción se centra, sobre todo, en fotos y vídeos espontáneos y poco planificados, a los que aplican técnicas básicas, y que luego comparten con sus amigos cercanos y familia. Su motivación parte del puro entretenimiento y de mantener el contacto con su círculo social. Además de fotos y vídeos, los produsuarios *aspirantes* crean textos, dibujan y diseñan gráficos con una planificación moderada y un interés por aprender y aplicar nuevas técnicas. La motivación de estos jóvenes reside en la mejora continua, a menudo tomando como referencia a *influencers*, y el reconocimiento de sus iguales con el objetivo de convertirse en *influencer*. Finalmente, los contenidos producidos por los produsuarios *expertos* no se diferencia de los de los aspirantes, pero estos últimos llevan a cabo una planificación meticulosa de sus creaciones y exhiben un conocimiento amplio sobre los medios, además de aplicar técnicas y conceptos variados. Su razón

para producir es la mejora de sus habilidades y la búsqueda de la originalidad.

Los fans creadores que operan en los tres ámbitos de profesionalización que nos ocupan se circunscriben, sobre todo, a dos tipos de produsuarios: aspirantes y expertos. A continuación, expondremos sus particularidades con más detenimiento.

6.4. Videojuegos: un ámbito cada vez más profesionalizado

Como hemos apuntado en el apartado 1.2.1. del capítulo, el ámbito de los juegos en línea es uno de los que está brindando oportunidades de empleo en diversas áreas como son, entre otras, la programación y producción de juegos, el arte y diseño de personajes y escenarios; la escritura de las narrativas, las competiciones de juegos electrónicos o la distribución de videojuegos.

Sobre los tipos de fans y su grado de profesionalización, en lo que al sector de los videojuegos se refiere, tanto a nivel de creación de juegos como de los *eSports*, existe todavía una brecha de género sobre los diferentes roles a desempeñar a nivel profesional. En concreto, dentro de este sector, las chicas tienden a las profesiones más cercanas al ámbito artístico (diseño de personajes y escenarios o la escritura de guiones, por ejemplo) y los chicos más hacia la programación de videojuegos.

En este orden de cosas, dos chicas y un chico, que cumplirían con un claro rol de fans aspirantes a formar parte de esta industria cultural, y que han sido entrevistados para este proyecto de investigación destacan lo siguiente: a Leticia (15 años, Comunidad Valenciana) asegura que le gustaría dedicarse al diseño, cursando un grado en Publicidad y Relaciones Públicas, mientras que a Diana (14 años, Cataluña) le gustaría formar parte de esta industria a través de la escritura de historias.

Por otro lado, en cuanto al ámbito masculino, se detecta que Anxo (14 años, Galicia) aspira a convertirse en desarrollador de software específico para videojuegos. En relación a las tareas de programación informática, hemos podido detectar algún caso de fan experto, es decir de adolescente que se encuentra en proceso de profesionalización, ya

que ha llegado a obtener beneficios económicos por sus servicios tanto a nivel individual, como colaborando con otras personas. En concreto, podemos hablar del caso de Joan (13 años, Comunidad Valenciana) quien subraya que posee una página web y que la programó junto a un amigo del instituto que tenía ciertas habilidades que él no tenía, con vistas a dedicarse a nivel profesional el sector informático en el futuro:

> Creamos una web en la que creamos contenido y lo compartimos con otros. He llegado a cobrar dinero por las extensiones que creamos para descargar videojuegos. Ofrecemos servicios a los usuarios y mantenemos la web a través de una pequeña inversión que obtenemos de la propia página web (Joan, entrevista personal).

Tal y como se ha mencionado previamente, el primer ámbito de profesionalización en el sector videolúdico es el centrado en la creación de los propios videojuegos mientras que el segundo son los deportes electrónicos. Centrándonos en los *eSports,* se han analizado cuatro tipos de adolescentes dependiendo de su conocimiento de esta industria:

1. Adolescentes que desconocen cómo funciona el sector de los deportes electrónicos.
2. Jóvenes que saben cómo funciona los *eSports* a nivel de consumo, puesto que siguen torneos y retransmisiones *online.*
3. Adolescentes que conocen la industria porque reciben información de amigos que forman parte de ella.
4. Jóvenes que saben cómo es el funcionamiento del negocio de los deportes electrónicos porque son parte activa, es decir, son jugadores.

En el caso de los dos últimos tipos de adolescentes, es reseñable destacar que existen subgrupos. En el caso de los jóvenes que conocen la industria de forma secundaria, se puede hablar de adolescentes aspirantes a formar parte de esta industria cultural, mientras que, en el caso de los jugadores, existen, tanto aspirantes (que tienen un nivel más bajo de profesionalización) como expertos, que cuentan con competencias avanzadas para mejorar y dedicarse a un nivel muy competente en el sector de los *eSports*.

Continuando con el análisis de los tipos de adolescentes 3 y 4, es evidente que tienen un mayor conocimiento de la industria cultural de los deportes electrónicos si bien dicha información se suele circunscribir a temas económicos, pero a laborales y/o legislativos. Destacamos esta cuestión ya que muchos de estos jóvenes desconocen qué se esconde detrás de la cooptación que llevan a cabo las industrias mediáticas del trabajo de los usuarios. En este sentido, Leónidas (14 años, Cataluña) informa que es dueño de un canal de YouTube en el que se muestran las partidas cuando juega a nivel experto al juego *Call of Duty*:

> Él todavía no gana dinero por sus vídeos, pero muchos profesionales ganan 4.000 euros al mes porque tienen más de un millón de visitas en su canal de YouTube [...]. Esto beneficia a YouTube porque si no tuvieran canales de este tipo de youtubers conseguirían muchos menos usuarios en la plataforma (Leónidas, entrevista personal).

Analizando el discurso de Leónidas se puede percibir que para él es fundamental la cuestión del rédito económico para los *gamers* profesionales, ya que, a través de los vídeos emitidos en YouTube, dicha plataforma se beneficia de una industria cultural de la que forma parte como *broadcaster.*

Otro caso parecido al de Leónidas es el de Nil (14 años, Cataluña), ya que destaca que un amigo de su colegio tiene 600 seguidores en YouTube y ya recibe dinero tanto de esta plataforma de vídeo como de los patrocinadores que tiene como *gamer* experto en el juego *Smite.* En este sentido, Leónidas está intentando emular a Nil a través de una estrategia informal de aprendizaje como es la imitación creando vídeos de partidas que realiza con juegos no sólo como Smite, sino también a través de Call of Duty o Agar.io. Su objetivo no es otro que buscar ser un jugador experto y profesionalizado. En este sentido, no existen muchos adolescentes que lleguen a ese nivel de profesionalización. En concreto, en esta investigación tan sólo hemos encontrado un joven que ha llegado a competir en torneos. Se trata de Pau (14 años, Cataluña), juega a League *of Legends*, y destaca la importancia de practicar muchas horas para llegar a un nivel de jugador experto.

> Cuando llegas a lo más alto del ránking individual ya comienzas a jugar profesionalmente [...]. Esto es como el fútbol. Hay equipos, que fichan a estos jugadores, y estos *teams* comienzan a competir entre ellos, y lo más importante es que jueguen entre equipos de diferentes países. [...] Luego los torneos se retransmiten en directo, y me gusta ver a los coreanos para aprender porque son los mejores (Pau, entrevista personal).

Por tanto, a modo de conclusión de este epígrafe, aunque el acceso a las plataformas de videojuegos, YouTube y Twitch es económico y sencillo, la cuestión de la profesionalización de los jóvenes es muy minoritaria.

6.5. Escritura creativa: tensiones entre exclusividad y colaboración

Además de herramienta para fomentar hábitos lectores, realizar pruebas literarias y conocer a personas afines, Wattpad se posiciona como una lanzadera para entrar en la industria editorial. Nieves (15 años, Comunidad de Madrid), escribió cuatro capítulos de un 'libro' de Wattpad después de que una amiga le animara a leer *After:* "Es una novela que tiene seis libros y que cada libro es muy grande, y que esa novela la autora empezó por Wattpad y se fue haciendo famosa; tenía ya millones de leídos y unas editoriales decidieron imprimirlo, hablar con ella e imprimirlo [...] Y ahora está en todos los idiomas y en todos los países". El 'libro' de Nieves alcanzaba las 1.200 lecturas en marzo de 2016. En sus reflexiones sobre la "fama" se sugiere una relación entre Wattpad y posibles oportunidades de promoción para jóvenes autores amateurs que desean convertirse en profesionales, de ahí que Nerea destaque como una creadora aspirante.

En cambio, Lucía (15 años, Comunidad Valenciana) y Estela (15 años, Cataluña), no piensan en ganarse la vida con su afición. Al igual que los creadores casuales, su motivación para escribir es pasárselo bien, aunque como otros creadores aspirantes, buscan el reconocimiento de los lectores. Estela escribió una historia que mezcla acoso escolar y romance, que, en marzo de 2016, contaba alrededor de 6.400 lecturas. Esta fue la motivación principal para continuar esta historia frente a otras sin terminar: "Tengo gente que me dice 'síguela' o 'me

gusta mucho'. Como que me animan… Me pongo más con esta porque sé que hay gente que la lee, y que comentan y que votan y como en las otras no tengo aún a nadie pues… Me gusta que comenten porque así puedo saber las críticas". La retroalimentación de los lectores es clave para estas escritoras, que, si son lo suficientemente populares, pueden conseguir traducciones de sus libros. Los propios lectores se encargan de esta tarea además de servir como editores (*beta-readers*) para algunas escritoras antes de la publicación de nuevo capítulos. Queda, por tanto, patente el ambiente de trabajo colaborativo dentro de la plataforma.

Para llamar la atención de nuevos lectores, estas aspirantes a escritoras no dudan en aplicar una serie de estrategias promocionales. Así, las escritoras crean *portadas* que acompañan a sus 'libros' digitales. Existe todo un entramado dentro de la plataforma dedicado a la oferta y demanda de portadas, con cuentas de usuarias centradas exclusivamente en este aspecto de la creación de 'libros'.

Una estructura parecida también se repite en lo referente a los *tráilers,* vehículo promocional por excelencia de la industria audiovisual que aquí sirve para aumentar el atractivo de los 'libros' de Wattpad. Los tráilers, a menudo compartidos a través de YouTube, incluyen fotogramas de películas y series de televisión y van de la mano de otro aspecto vernáculo de la escritura en esta plataforma: el *reparto,* un listado que aparece al principio de todos los capítulos y que muestra los nombres de los actores que la escritora ha imaginado que dan vida a sus personajes.

En contraposición a la postura adoptada por sus pares, Noelia (15 años, Cataluña) no cree en las bondades de Wattpad como campo social e interactivo para la producción de talentos literarios, aunque reconoce que la ha utilizado para darse a conocer. No obstante, su perfil se acerca al de una creadora experta por lo prolijo de su producción (30 obras inéditas escritas en Word) y su opinión sobre la razón que lleva a sus pares a escribir en Wattpad. Según su punto de vista, sus compañeras lo hacen por "postureo" en lugar de "escribir bien, de mejorar escribiendo".

Además, Noelia teme que el libro físico desaparezca y alaba el esfuerzo y la originalidad del autor individual, lo cual evoca todo un modelo y mito que ha servido de eje para la industria editorial durante tres siglos (Ezell, 2003). En esta línea, esta joven expresa su oposición a eventos como los Premios Wattys o a la propia idea de cultura colaborativa, definiendo, de nuevo, la escritura como una labor individual y exclusiva: "Escribir una historia es una cosa tuya, solitaria, y aunque la gente no le guste estar solos escribiendo y haciendo las cosas, nunca te vas a dedicar bien a escribir si lo haces en pareja o con alguien más".

Exceptuando las críticas de esta adolescente al modelo de escritura colaborativa de Wattpad, ninguna de las lectoras y escritoras de la muestra hizo una reflexión sobre los posibles efectos del modelo de negocia de la plataforma sobre sus derechos como usuario. Con todo, todas ellas se preocupan por proteger la propiedad intelectual de sus historias para prevenir situaciones de plagio.

6.6. Redes sociales: primeros pasos en la creación de una marca personal

Instagram y YouTube son las redes sociales predominantes en el análisis. Como en el caso de los *gamers* y las escritoras, los adolescentes participantes en el estudio perfeccionan estrategias para aumentar su popularidad y delinear su *self-branding* (marca personal). No obstante, es necesario resaltar que no todos ellos implementan estrategias de forma calculada ni todos ellos toman en consideración el contexto social y económico de cada plataforma, de ahí que reincidamos en la excepcionalidad de los ejemplos que aquí se muestran.

Martina (Comunidad Valencia, 12 años) intenta aumentar su popularidad a través de su grupo de amigos: "Cuando alguno sube una foto a las redes sociales, envía un enlace a través del grupo de WhatsApp que compartimos pidiendo *likes* o que comenten". En una línea similar, su compañera Alina (13 años) se dirige directamente a sus seguidores para promover la interacción con su cuenta y ayudar a construir su estrategia de *self-branding*, en la que Instagram se presenta como una expansión de su identidad *offline*. Al mismo tiempo, Alina posee

otra cuenta con su mejor amiga en la que comparte tutoriales y vídeos y comparte los contenidos que le envían sus seguidores, una práctica común en *influencers* a la hora de reforzar su marca personal.

La expansión hacia Instagram es una estrategia de *self-branding* básica común entre las *beauty gurus* de YouTube, mientras que Twitter es el canal elegido por los *gamers*. Bernat (14 años, Comunidad Valenciana) nunca se olvida de notificar a sus seguidores en Twitter cada vez que sube contenido nuevo a su canal de YouTube, centrado en partidas de *Call of Duty* o *challenges.* Con 300 suscriptores, este creador aspirante sube vídeos "cuando le apetece", una flexibilidad que contrasta con la de Rosa (12 años, Comunidad Valenciana), otra joven con vocación de *youtuber* que no se ha atrevido a iniciar su canal porque desea centrarse en los estudios. Las actitudes de ambos adolescentes vendrían a ejemplificar dos maneras distintas de llegar a ser *youtuber*: una desvinculada de la educación formal y otra, donde ser *youtuber* aparece subordinada a la obtención de una formación académica.

Siguiendo la misma línea de otros trabajos recientes (Masanet et al., 2020), el deseo de cultivar una marca personal se puede observar en la meticulosidad con la que los adolescentes producen contenidos para las redes sociales, una característica compartida por aspirantes y expertos. Iria (14 años, Galicia) usa Instagram para propagar los vídeos musicales que edita con Video Star, una app de vídeo similar a Musical.ly (precursora de TikTok) popular entre los jóvenes de la muestra durante la fase de campo de la presente investigación. Comenta que, al principio, se dedicaba a seguir cuentas de Instagram especializadas en 'videostars' hasta que decidió compartir sus creaciones en cuentas colectivas, aunque critica la baja calidad de las mismas. En este sentido, su idea de calidad está relacionada con el número de efectos incluidos en los vídeos y el poder adquisitivo de los creadores: "Hay quienes no tienen [efectos] de pago y quedan cutres".

Iria es una aspirante a *influencer* con 554 seguidores en su cuenta de 'videostars' de Instagram (abril de 2016) y desea alcanzar la cifra de 10.000 para abrir un canal de YouTube y redirigir a sus seguidores al nuevo canal, pero afirma que los creadores de 'videostars' no recurren a esta plataforma para compartir contenido. Por tanto, Iria no sólo

conoce las convenciones de su propia comunidad de usuarios, sino que también concibe YouTube como una ventana de distribución y promoción básica para los *influencers*.

Una vez más, se aprecia que el conocimiento de los aspirantes a *influencers* no va más allá de estrategias de *self-branding y posicionamiento de contenido*, o nociones básicas sobre cómo funciona el negocio de las plataformas sociales.

7. CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo hemos visto cómo algunos fans adolescentes tienen plena consciencia de las oportunidades que presentan las industrias digitales. No obstante, no todos poseen las competencias clave para desarrollar una carrera profesional en los tres ámbitos destacados a lo largo de este estudio: videojuegos, escritura creativa y redes sociales. Dichas competencias clave tienen que ver con el análisis crítico de las empresas que configuran el panorama mediático (concretamente, aquellas competencias sobre contexto mediático y tecnológico, ideología y ética y competencias de gestión), y aunque muchos saben que existen intereses como los de YouTube en la industria de los videojuegos, la tendencia estudiada revela una minoría que relaciona trabajo digital con réditos económicos para estas compañías. Es necesario, por tanto, un mayor entendimiento de los intereses empresariales, cuestión en la que el alfabetismo transmedia juega un papel crucial, ya sea para dotar de herramientas a los adolescentes, o para formar a familias y docentes desconocedores de sus prácticas mediáticas cotidianas.

Muchos fans adolescentes apuntan al entretenimiento o la marca personal como razones principales para llevar a cabo sus actividades en el mundo digital, si bien entendemos que estas prácticas mediáticas pueden servir como catalizadores de diversas competencias y conocimientos frecuentemente olvidados en la esfera de la educación oficial a favor de competencias más productivas o instrumentales en estos nuevos ámbitos profesionales. En este sentido, trabajar el análisis crítico de la industria y el desarrollo de herramientas personales para

moverse en entornos tan fluctuantes deberían colocarse en el centro de la instrucción, ya que aquellos fans adolescentes que optan por la vía de la profesionalización son, en la práctica, una minoría muy avanzada, lo que contrasta con visiones utilitaristas del fandom como antesala del salto al mundo profesional. Por tanto, es necesario fortalecer las competencias que permitan comprender a los jóvenes en qué medida su trabajo beneficia económicamente a las industrias mediáticas digitales

En este sentido, los perfiles de fan creadores resultantes del estudio, bien en su vertiente aspirante, o bien en su vertiente experta revelan diferentes caminos en la cultura participativa que subrayan la necesidad de seguir fomentando otras competencias relevantes además de las ya mencionadas, como la capacidad de análisis narrativo y estético. En este sentido, la ocurrencia de estas habilidades es poco común, algo que se deduce del carácter reducido de la muestra de fan creadores adolescentes, y de la variedad de ámbitos de profesionalización, por lo que se esperaba que estas competencias complementarias fueran limitadas. En cualquier caso, estos resultados no deben extrapolarse a todos los adolescentes, sino que, más bien, deben considerarse como una tendencia. Asimismo, esta tipología de fans aspirantes y fans expertos tampoco debería entenderse en términos ascendentes, según los cuales los expertos se encuentran en un nivel superior. Al contrario, ambas clases pueden ser aplicadas a un mismo fan creador, ya que un experto puede ser un aspirante en otros contextos de uso mediático.

A modo de conclusión, el análisis de los datos ha revelado una reiteración de los roles de género en el ámbito del consumo y creación de contenidos. De este modo, si bien la presencia de mujeres va en aumento, está lejos de ser paritaria en el área de videojuegos. La situación opuesta la encontramos en el área de escritura creativa, donde se registra una actividad residual por parte de los varones. Sin embargo, los resultados referidos a las redes sociales sugieren una cierta tendencia a la igualdad en el consumo, aunque las actividades de producción y *self-branding* continúan siendo territorios mayoritariamente femeninos.

8. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido financiado por el proyecto I+D+i 'Transalfabetismos. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes' (CSO2014-56250-R) del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España.

9. REFERENCIAS

AEVI. Asociación Española de Videojuegos. (2020). *Los esports en españa: situación actual y posición de la industria*.

Alvermann, D. E., Moon, J. S. y Hagood, M. C. (2018). *Popular culture in the classroom*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315059327

Anderson, D., Sweeney, K., Pasquini, E., Estes, B. y Zapalac, R. (2021). An exploration of esports consumer consumption patterns, fandom, and motives. *International Journal of eSports Research*, *1*(1), 1-18. https://doi.org/10.4018/ijer.20210101.oa3

Ardèvol, E. y Márquez, I. (2017). El youtuber como celebridad mediática: Entre la autenticidad y el mercado. *Rizoma*, *5*(2), 72. https://doi.org/10.17058/rzm.v5i2.11288

Block, S. y Haack, F. (2021). eSports: A new industry. *SHS Web of Conferences*, *92*, 04002. https://doi.org/10.1051/shsconf/20219204002

Bruns, A. (2010). News produsage in a pro-am mediasphere: Why citizen journalism matters. *News online: Transformations and continuities*, 132-147.

Burgess, J., Green, J., Jenkins, H. y Hartley, J. (2009). YouTube: Online video and participatory culture. En *Digital media and society series*. Polity.

Coppa, F. (2017). The fanfiction reader. En *The Fanfiction Reader*. University of Michigan Press. https://doi.org/10.3998/mpub.9479376

Cunningham, S., Craig, D. y Lv, J. (2019). China's livestreaming industry: platforms, politics, and precarity. *International Journal of Cultural Studies*, *22*(6), 719-736. https://doi.org/10.1177/1367877919834942

Duffy, B. E. (2016). The romance of work: Gender and aspirational labour in the digital culture industries. *International Journal of Cultural Studies*, *19*(4), 441-457. https://doi.org/10.1177/1367877915572186

Elorriaga Illera, A. y Monge-Benito, S. (2018). La profesionalización de los youtubers: el caso de Verdeliss y las marcas. *Revista Latina de Comunicación Social*. https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1244

Establés, M. J., Guerrero-Pico, M. y Contreras-Espinosa, R. S. (2019). Jugadores, escritores e influencers en redes sociales: procesos de profesionalización entre adolescentes. *Revista Latina de Comunicación Social*, *74*, 214-236. https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1328

Ezell, M. (2003). *Social Authorship and the advent of print*. The Johns Hopkins University Press.

Ferrés, J., Aguaded-Gómez, I. y García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono 14*, *10*(3). https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). Media competence. articulated proposal of dimensions and indicators. *Comunicar*, *38*, 75-82. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Fuchs, C. (2017). *Social media, a critical introduction*. Sage.

Funk, S., Kellner, D. y Share, J. (2016). Critical media literacy as transformative pedagogy. En M. N. Yildiz y J. Neengwe (eds.), *Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age* (pp. 1-30). ISI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9667-9.ch001

Furtado, J. A. (2013). Self-publishing: ¿Tsunami o «business as usual»? En *Libros electrónicos y contenidos digitales en la sociedad del conocimiento: mercado, servicios y derechos* (p. 560). Ediciones Pirámide.

García-Rapp, F. (2016). The digital media phenomenon of YouTube beauty gurus: The Case of Bubzbeauty. *Int. J. Web-Based Communities*, *12*(4), 360-375. https://doi.org/10.1504/IJWBC.2016.080810

García-Ruiz, R. y Pérez-Escoda, A. (2020). Communication and education in a digital connected world. Presentation. *Icono 14*, *18*(2), 1-15. https://doi.org/10.7195/RI14.V18I2.1580

García-Ruiz, R., Ramírez-García, A. y Rodríguez-Rosell, M. M. (2014). Media literacy education for a new prosumer citizenship. *Comunicar*, *22*(43), 15-23. https://doi.org/10.3916/C43-2014-01

Gee, J. P. (2017). Affinity spaces and 21st Century learning. *Educational Technology*.

Gee, J. P. y Hayes, E. R. (2010). *Women and gaming. The Sims and 21st century learning*. Palgrave Macmillan.

Guerrero-Pico, M., Masanet, M. J. y Scolari, C. A. (2019). Toward a typology of young produsers: Teenagers' transmedia skills, media production, and narrative and aesthetic appreciation. *New Media & Society*, *21*(2), 336-353. https://doi.org/10.1177/1461444818796470

Hellekson, K. (2009). A fannish field of value: Online fan gift culture. *Cinema Journal*, *48*(4), 113-118. https://doi.org/10.1353/cj.0.0140

Herrero-Diz, P., Ramos-Serrano, M. y Nó, J. (2016). *Los menores como usuarios creadores en la era digital: del prosumer al creador colaborativo. Revisión teórica 1972-2016*. https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1147

IAB Estudio. (2021). *Estudio Anual Redes Sociales 2021*. IAB Spain.

Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salor, K., Schor, J., Sefton-Green, J. y Watkins, S. C. (2013). Connected learning an agenda for research and design. *Connected Learning*.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.

Jones, B. (2014). Fifty shades of exploitation: Fan labor and Fifty Shades of Grey. *Transformative Works and Cultures*, *15*. https://doi.org/10.3983/twc.2014.0501

Lange, P. G. (2014). *Kids on YouTube*. Left Coast Press.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet: The perspective of European children: Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. En *LSE, London: EU Kids Online*. https://doi.org/2045-256X

Marwick, A. E. (2013). *Status update: Celebrity, publicity, and branding in the social media age*. Yale University Press New Haven. https://doi.org/10.5860/CHOICE.51-5062

Masanet, M. J., Márquez, I., Pires, F. y Lanzeni, D. (2020). Self-exposure in social media: Teenagers' transmedia practices and skills for the construction of a personal brand. En L. Mas (Ed.), *Innovation in Branding and Advertising Communication* (pp. 136-153). Routledge. https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781003009276

Mustafa, S. E. y Mohd-Adnan, H. (2017). Crowdsourcing: A platform for crowd engagement in the publishing industry. *Publishing Research Quarterly*, *33*(3), 283-296. https://doi.org/10.1007/s12109-017-9525-4

Pink, S. y Ardèvol, E. (2018). Estrategias etnográficas para revelar prácticas transmedia de los adolescentes. En C. A. Scolari (Ed.), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 114-124). Universitat Pompeu Fabra.

Ramdarshan-Bold, M. (2018). The return of the social author: Negotiating authority and influence on Wattpad. *Convergence*. https://doi.org/10.1177/1354856516654459

Ramos-Serrano, M. y Herrero-Diz, P. (2016). Unboxing and brands: Youtubers phenomenon through the case study of evantubehd. *Prisma Social*, *2016*, 91-120.

Scolari, C. A. (2014). Don quixote of La Mancha: Transmedia storytelling in the grey zone. *International Journal of Communication*, *8*(1), 2382-2408.

Scolari, C. A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando als competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Transmedia Literacy Research Team - H2020 Research and Innovation Actions.

Segarra-Saavedra, J. y Hidalgo-Marí, T. (2018). Influencers, moda femenina e Instagram: el poder de prescripción en la era 2.0. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *9*(1), 313-325. https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.17

Stehling, M., Vesnić-Alujević, L., Jorge, A. y Marôpo, L. (2018). The co-option of audience data and user-generated content: Empowerment and exploitation amidst algorithms, produsage and crowdsourcing. En R. Das & B. Ytre-Arne (Eds.), *The future of audiences: A foresight analysis of interfaces and engagement* (pp. 79-99). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75638-7_5

Ströh, J. H. A. (2017). The eSports market and eSports sponsoring. En *The eSports Market and eSports Sponsoring*. https://doi.org/10.5771/9783828866485

Tomasena, J. M. (2019). Negotiating collaborations: BookTubers, the publishing industry, and YouTube's ecosystem. *Social Media and Society*, *5*(4). https://doi.org/10.1177/2056305119894004

Videojuegos, D. D. E. (2020). *Libro blanco del desarrollo español de videojuegos 2020*.

Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.

AUDIENCIA SOCIAL Y TRANSFORMACIÓN DEL DISCURSO TELEVISIVO A TRAVÉS DE MEMES: ESTUDIO DE CASO LA ISLA DE LAS TENTACIONES

LUCÍA PUGA-LEDO
Universidad de Santiago de Compostela

BEATRIZ GUTIÉRREZ-CANEDA
Universidad de Santiago de Compostela

SARA PÉREZ-SEIJO
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Hace más de veinticinco años de la irrupción de Internet y de la migración de los primeros medios a la web (Salaverría, 2019). Desde entonces, el panorama comunicativo ha estado marcado fundamentalmente por la digitalización, la convergencia, la distribución multiplataforma y la emergencia de los dispositivos móviles. En las dos últimas décadas, numerosas transformaciones han emergido al abrigo de la red de redes, algunas de las cuales le han ido otorgando al usuario un papel cada vez más activo en su relación con los medios de comunicación. En lo que respecta a la televisión, la elevada penetración de los dispositivos móviles –sobre todo *smartphones*– y la popularización de las redes sociales como plataformas de difusión (medios) y consumo (usuario) de contenido han dibujado un nuevo entorno comúnmente referido como televisión social –*social TV* en inglés– (Gross et al., 2008; Lamelo, 2016; Shin, 2013; Ducheneaut et al., 2008). De acuerdo con Arrojo:

> "la TV social es el resultado de una interacción de agentes que utilizan activamente un instrumento tecnológico -Internet- para comentar contenidos audiovisuales emitidos en televisión. Ellos hacen esta conversación a través de las redes sociales. Comúnmente, esta interacción de

> agentes es de individuos autónomos. Pero pueden también ser representantes de organizaciones que tienen objetivos claramente definidos. El objetivo principal de esta interacción es constructivo: busca crear una realidad social diferente, al menos en términos virtuales" (Arrojo, 2015, p. 37).

La interacción en segundas pantallas durante el consumo de televisión lineal introduce una nueva dimensión en la experiencia de la audiencia, que pasa de ser un mero receptor a ser un usuario activo que comenta, reacciona, comparte o crea contenido en redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram o TikTok sobre aquello que está visionando en televisión (Giglietto & Selva, 2014; Van-Es, 2016). Se genera así una conversación activa en paralelo a la emisión (Highfield et al., 2013) que, estimulada o no por la cadena o programa, aporta un valor añadido a la experiencia de consumo televisivo (Lorente-Cano, 2011).

En el ámbito académico, es posible encontrar múltiples estudios que analizan el fenómeno tanto desde la perspectiva de la televisión social como de la audiencia social a partir de casos concretos: desde series como *The Walking Dead* (Auverset & Billings, 2016), *El Ministerio del Tiempo* (Torregrosa-Carmona y Rodríguez-Gómez, 2017) o *El Barco* (Claes et al., 2013), hasta programas como *Operación Triunfo* (Sánchez-Regidor & Castro, 2019), *The Voice* (Van-Es, 2016) o *Masterchef* (García, 2014). También se encuentran trabajos que analizan, por ejemplo, el papel de la audiencia social en la emisión de debates electorales (Rodríguez & Saavedra, 2017).

1.1 Audiencias activas y fandoms

En este nuevo contexto de televisión social, el visionado de televisión lineal es a menudo complementado por la interacción simultánea en segundas pantallas, un comportamiento habitual sobre todo entre las audiencias más jóvenes (Claes & Deltell, 2015; Voorveld & Van-der-Goot, 2013). El usuario acude a Internet y a las redes sociales para compartir su experiencia e interactuar con otros usuarios que, como él, consumen un determinado contenido audiovisual –serie, programa, etc.–. Estas audiencias, ahora activas y sociales (Quintas-Froufe &

González-Neira, 2014), generan en la red una suerte de comunidad que intercambia en tiempo real opiniones, reacciona ante las imágenes que visiona, comparte contenido propio o debate en torno al programa o serie que, de manera simultánea, consumen (Alonso, 2014; Highfield et al., 2013). En ocasiones es la propia cadena la que busca llevar a la audiencia a las redes sociales en un afán por fidelizarla a través de una experiencia de consumo más activa, lo que representa un claro ejemplo de la cultura participativa que reina en el ecosistema digital (Jenkins, 2006). Y, para ello, es habitual la promoción y el anuncio de hashtags creados específicamente para unificar la actividad de distintos usuarios en redes sociales sobre un determinado contenido audiovisual (Delgado et al., 2018).

Siguiendo a Cristóbal (2009), este comportamiento refleja un abandono del *lean back consumer*, caracterizado por adoptar una actitud pasiva ante la televisión y por ver programas de manera tradicional, y en consecuencia una clara transición cara un nuevo modelo: el del *lean forward consumer* o *prosumer*, donde el espectador se convierte en "consumidor activo que adopta nuevas pautas de consumo" (p. 208) buscando formar parte de la conversación y llegando incluso a compartir contenido audiovisual de creación propia.

El público accede a las redes sociales para compartir su opinión y nutrirse de informaciones y conversaciones que giran en torno a la emisión, destacando la inmediatez en la difusión de los contenidos. Es el caso de programas como *Operación Triunfo, Masterchef* o *Gran Hermano* (Alonso, 2014; Saavedra et al., 2015; Sánchez-Regidor & Castro, 2019), entre otros, que con cada emisión pueden alcanzar notables números tanto de audiencia real como de audiencia social, haciendo que los hashtags empleados por parte de los programas en redes sociales lleguen a ser *Trending Topic* (Saavedra et al., 2015).

Entre los contenidos creados por los usuarios encontramos los memes que, de acuerdo con Racioppe y Párraga, representan:

> "una narrativa humorística que se nutre de los códigos compartidos, que circula en el espacio de Internet, aunque abreva en narrativas previas en las que la identificación del origen o de la autoría no es central, y que se asienta en la lógica de derivación y variación, más que en la imitación o la réplica" (Racioppe & Párraga, 2020, p. 52).

La creación y difusión en redes sociales de estas píldoras en clave de humor ocurre de manera habitual durante el lanzamiento de una serie o película, pero también durante la emisión de programas de programas en la televisión lineal, como los debates electorales (Mancera, 2020) o los *reality shows*.

Los contenidos creados por la audiencia no sólo funcionan como comentarios o críticas hacia los programas como tal, sino que pueden ser utilizados como mecanismo de identificación –una anécdota, una vivencia, una experiencia personal– para vincularlos a una situación de su vida habitual o, simplemente, buscar una intención humorística. La desvinculación de los contenidos con el programa, por tanto, es habitual.

En este contexto de implicación con los contenidos audiovisuales, emerge el concepto de *fandom*. De acuerdo con Jenkins (2010), los fans son "lectores que se apropian de los textos populares y los releen de una forma que sirve a diferentes intereses, como espectadores que transforman la experiencia de mirar la televisión en una cultura participativa rica y compleja" (p. 37). Así, valiéndose de la interacción social, el fan deja de ser un espectador pasivo y pasa a convertirse en lo que el autor refiere como un participante activo "en la construcción y circulación de significados textuales" (Jenkins, 2010, p. 38).

Además de releer los contenidos audiovisuales, los fans también llevan a cabo sus propias creaciones –*fan vídeos*, *fan art*, *fan films*, etc.–, abarcando varios campos artísticos. A este respecto destacan las llamadas *fan fictions*, que son narraciones escritas creadas por fans donde se reinterpretan los textos populares a través de la involucración de algunos personajes y eventos originales (Cabrera, 2017).

1.2. La Isla de Las Tentaciones

1.2.1. Formato

La Isla de las Tentaciones (LIDLT) es un *reality show* producido por Cuarzo Producciones y emitido por Telecinco. Se trata de una importación del formato estadounidense *Temptation Island*, emitido en FOX y en USA Network. Previamente, se ha emitido una versión similar en Antena 3 en 2020: *Confianza Ciega*. En la versión española, además del programa en sí, este canal de televisión emite otros dos formatos complementarios: *El debate* (ya presente en otras ediciones) y *Hay más imágenes* (novedad de esta temporada).

LIDLT se presenta como una prueba de fuego para las parejas participantes. Se separa a los hombres y a las mujeres en dos villas (todas las parejas son cisgénero y heterosexuales). Con ellos convivirán 10 solteros (hombres, en el caso de las mujeres y, mujeres, en el caso de los hombres). La finalidad del programa es poner a prueba la fidelidad de los participantes y permitir que ellos descubran si su pareja actual es la adecuada. Para ello se organizan citas y fiestas con los solteros y, cada cierto tiempo, se celebra una 'hoguera'. En estas hogueras, los participantes ven imágenes de sus parejas y reaccionan a ellas. Los vídeos que se les muestran están cuidadosamente seleccionados, hasta un punto en el que se puede hablar de manipulación de las imágenes, para que suscitar en los participantes emociones negativas y desconfianza hacia sus parejas. Una novedad de esta temporada es la incorporación de la 'luz de la tentación', una alarma que se activa en una de las villas cuando en la otra se sobrepasan los límites impuestos por las parejas.

Este programa cuenta con tres formatos diferentes: el *reality* en sí y otros dos complementarios. Estos tres formatos están construidos para dar la sensación de que el programa está transcurriendo durante su emisión cuando, en realidad, la grabación y edición del programa termina antes de que comience a emitirse en televisión.

1.2.2. Audiencias

En cuanto a audiencias, LIDLT 3 ha conseguido fidelizar la audiencia desde un primer momento, manteniendo altas cuotas de pantalla durante la emisión del programa y finalizando con un 27,4% de share. Ha conseguido superar los 3 millones de espectadores en 10 de las 12 entregas superando a la primera y a la segunda temporada. Sin embargo, su recta final ha sido la menos vista de las tres ediciones (VerTele, 2021).

2. METODOLOGÍA

El objetivo de esta comunicación es analizar los memes que la audiencia social del programa de telerrealidad *La Isla de las Tentaciones*, y sus dos programas anexos *El debate de las tentaciones* y *Hay más imágenes*, crean y comparten en tres redes sociales de gran aceptación –al menos hasta la fecha de elaboración del presente trabajo– entre los usuarios más jóvenes: TikTok, Twitter e Instagram. Para ello, partimos de las siguientes tres preguntas de investigación:

- RQ1. ¿Qué formatos son los más empleados por la audiencia a la hora de generar contenido sobre el programa en redes sociales?
- RQ2. ¿Cuál es el tono de la publicación y qué emoción se busca transmitir?
- RQ3. ¿Cambia el discurso de la audiencia en función de la plataforma social utilizada?

La muestra de estudio está conformada por 60 publicaciones extraídas a través del hashtag #LaIslaDeLasTentaciones en las secciones de destacados de cada una de las plataformas: TikTok (n=20), Twitter (n=20) e Instagram (n=20). En todas ellas se seleccionaron los veinte primeros memes, descartando las publicaciones que no cumplían los requisitos para ser considerados objeto de estudio –no tenían un componente humorístico ni estaban relacionadas con la tercera temporada del programa–. Además, durante la búsqueda en Twitter se especificó

que solo mostrasen contenidos con más de 200 “Me gusta” para poder analizar los que cuentan con un importante nivel de interacción. Todos los memes analizados fueron recopilados el día 5 de abril de 2021.

Para dar respuesta a los interrogantes utilizamos la técnica cuantitativa conocida como análisis de contenido, “un método de investigación observacional que se utiliza para evaluar sistemáticamente el contenido simbólico de todas las formas de comunicación registradas” (Kolbe y Burnett, 1991, p. 243). Con el fin de sistematizar el estudio, las autoras diseñaron una ficha de análisis propia para examinar:

1. los rasgos formales del contenido publicado –tipología, formato, tema, etc.–,
2. el tono de la publicación,
3. la emoción que busca transmitir
4. y, de ser el caso, la perpetuación de estereotipos de género.

TABLA 1. *Ficha de análisis utilizada en el estudio*

Identificación	Plataforma
	Nº de comentarios
	Nº de comparticiones
	Nº de *likes*
	Cuenta/Perfil
	Tipo de cuenta/perfil
Relación con el programa	Acontecimiento que lo motiva
	Procedencia del material usado
	Imágenes del programa
	Audio del programa
	Otros
Aspectos formales	Formato del contenido
	Vídeo
	Imagen estática
	Varias imágenes estáticas
	GIF
	Tipo de contenido
	Contenido real
	Contenido editado
	Memes virales/conocidos
	Memes nuevos (a partir del programa)
	Contenido original
	Sí
	No
	Plataforma de origen
	Twitter
	Instagram
	TikTok
Discurso	Tono de la publicación
	Comentario fan sobre el programa
	Crítica social sobre el programa
	Reflejo de una situación personal
	Otros
	Emoción
	Humor
	Enfado
	Tristeza
	Felicidad
	Indignación
	Burla
	Otros
	Perpetuación de estereotipos de género
	Sí
	No
	Descripción del estereotipo

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

3.1. TikTok

Los elementos analizados fueron publicados desde solo dieciséis cuentas, ya que en tres de los casos colocan varios vídeos entre los más destacados de la plataforma. Entre las cuentas analizadas encontramos que en la mayoría de los casos son personales (un 75%), aunque también se localizan perfiles especializados en el programa o en *realities* en general (18,75%) y de los propios participantes (6,25%). El origen de los memes son diferentes momentos del programa (90%) o actitudes/curiosidades de los participantes (10%). La frase 'La manita relajáh' o la reacción de los participantes a las imágenes de sus parejas siendo infieles son algunos de los momentos más recurrentes.

En cuanto al formato, todo el contenido es audiovisual: se usan audios del programa para hacer bailes o recrear escenas, se cortan y editan imágenes, se añaden frases a los vídeos, etc. La principal particularidad de esta red es el uso de audios compartidos: un mismo audio es utilizado por varios usuarios para hacer diferentes versiones y memes. Se usan frases de los participantes para hacer bailes o 'recrear' momentos del programa. En otras ocasiones, se usan imágenes del programa (vídeos o fotografías) y se doblan para hacer que los personajes canten o digan cosas que en realidad no han dicho. En el caso particular de las fotografías se suele emplear un filtro que permite insertar ojos y boca del usuario en la cara del participante.

Prácticamente la totalidad del contenido encontrado es original, alcanzando el 95%, con la excepción de una publicación que se extrae de Twitter. En cuanto al contenido en sí y al mensaje que transmiten, la mayoría de los memes tienen un tono humorístico (95%) y es habitual que recojan momentos del programa llevándolos a la realidad del usuario con comentarios y referencias, principalmente al mundo adolescente.

3.2. TWITTER

Dieciocho de los tweets, es decir, el 90% de la muestra, fueron publicados desde cuentas personales que encontramos en Twitter, pudiendo hablar de usuarios con un bajo número de seguidores que comentan el programa en redes. De los restantes, un tweet se publicó desde una cuenta profesional de una editorial en su versión humorística (@envozalta_libro) y el otro fue publicado desde la propia cuenta del programa (@islatentaciones). En ambos casos encontramos que no son tweets aislados comentando el programa, sino que funcionan como hilos. El primero recopila un total de 34 publicaciones en las que se utilizan fotos y vídeos del programa para mostrar las reacciones del profesorado y el alumnado en diferentes situaciones cotidianas que se dan en los centros educativos. En el segundo, la cuenta del propio programa recoge diferentes momentos de la presentadora, Sandra Barneda, para hacer un total de doce publicaciones acompañadas por imágenes, vídeos y *gifs*. Con ellos, realizan comentarios sobre el programa y crean hipotéticas situaciones donde las reacciones de la presentadora permiten la fácil identificación del público. De esta forma, vemos cómo es el propio programa el que utiliza contenido audiovisual para generar memes y permitir que sus seguidores puedan descargarlos y apropiarse de ellos para seguir creando contenido en redes sociales.

A excepción de una publicación en la que se emplea un vídeo de TikTok de uno de los concursantes (es el único contenido que no es original de la plataforma, ya que el resto de publicaciones no contienen elementos pertenecientes a otras redes sociales), todas las publicaciones parten del programa y de su debate semanal, siendo la emisión de los mismos el origen de la mayoría de las publicaciones.

De las publicaciones analizadas, el 90% añade un elemento multimedia: en trece casos se adjunta una foto; en tres, varias imágenes; y en dos, vídeo. Entre estos contenidos encontramos diez capturados del propio programa: mientras que ocho imágenes se utilizan en su forma natural, unas de las imágenes y vídeos han sido editados por sus autores para crear un efecto cómico. En el primer caso edita una imagen

del programa para colocar la cara del director del Centro de Coordinación de Alertas y Emergencias Sanitarias, Fernando Simón, sobre la un concursante y añade el texto "Solo serán uno o dos agobios", mientras que en el segundo se ha editado un vídeo de otro de los participantes mientras dice "alegrad esas caras, que ya está aquí papá", colocando la cara del político Pablo Iglesias y acompañándolo del mensaje "Pablo Iglesias entrando en el panorama político madrileño".

Entre las ocho publicaciones restantes encontramos diversas opciones. Por un lado, podemos destacar el empleo de memes ya conocidos por el público de esta red social: se da en tres casos y siguen el modelo del tweet publicado por @Edufernaandez_, donde utiliza una imagen de la actriz Ana Milán en el programa *Masterchef* para dar más énfasis a su comentario. Por último, podemos indicar que hay un total de cinco tweets en los que se utiliza contenido multimedia pero que, por sus características, no podemos clasificar como memes conocidos ni como nuevos memes. Son, por lo tanto, imágenes que retratan y representan lo que las publicaciones quieren decir pero que, por sí solos, no tendrían un significado en la red social. Sin embargo, podemos indicar que en todos los casos la unión del texto publicado (que suele ser un comentario sobre el programa) unido a las imágenes o vídeos es lo que genera el componente humorístico ya que, de compartirse solo uno de los elementos, no tendría el mismo efecto.

El contenido textual que acompaña a los elementos multimedia funciona, en el 70% de las ocasiones, como comentarios al programa y a sus sucesos, pero no podemos posicionar a sus creadores ni como fans ni como críticos. Las seis publicaciones restantes utilizan el contenido del programa para hablar del reflejo de una situación personal, como puede ser adjuntar una imagen de una de las concursantes con una sonrisa forzada e indicar "cuando ves algo que no te gusta, pero tienes que disimular".

En cuanto al tono, podemos indicar que el 65% de las publicaciones analizadas son humorísticas, el 20% muestran enfado, el 10% burla y el 5% tristeza. Sin embargo, a pesar de las diferentes emociones transmitidas en el tweet, el empleo del lenguaje característico de la red social y el empleo de los elementos multimedia y memes ya conocidos

por el público hacen que todos se lean desde una perspectiva humorística y desenfadada. Así, aunque en uno de los casos el texto "Yo escuchando desde el sillón los temazos que están poniendo", acompañado por cuatro imágenes de personas llorando, aunque muestra una primera sensación triste nos lleva a la identificación y, al conocer las imágenes y estar familiarizados con ellas, nos lleva al aspecto cómico.

Por último, podemos decir que tan solo dos de las publicaciones analizadas muestran estereotipos de género. En estos casos, los comentarios giran en torno al aspecto físico de dos de las concursantes.

3.3. INSTAGRAM

El abanico de usuarios que llevan a cabo estas veinte publicaciones es reducido: encontramos solo nueve cuentas, ya que varias de ellas colocan sus contenidos entre los más destacados de la red. Este es el caso de @memesislatentaciones3 (con cinco elementos), @islaadetentacioness (cuatro), @isladelosmemes_ (tres) y @lidlt_memes (tres). Entre las nueve cuentas no encontramos ninguna de uso personal: todas ellas están centradas en el mundo televisivo. Sin embargo, podemos encontrar diferencias entre ellas: una de ellas está especializada en realities (*Mujeres y hombres y viceversa, Gran Hermano* y *La Isla de las Tentaciones),* dos están especializadas en memes, dos en el programa y cuatro en memes que son específicos del programa. El perfil es, claramente, de seguidores del programa de Mediaset y fans.

Dentro de las publicaciones analizadas encontramos que un 85% son imágenes relacionadas directamente con el programa mientras que el 15% restante, aunque está relacionado con el contenido, son creaciones fuera del programa o de sus situaciones: un mapa de España donde se representa de forma humorística los movimientos que han realizado los concursantes una vez que ha terminado la edición; un collage con cuatro fotos de un perro enfadado con el que comparan a una de las concursantes; un montaje que representa cómo podría ser la futura boda de dos de los participantes... Entre el contenido extraído del propio programa encontramos que hay varios casos que se repiten: el más llamativo es la imagen de la hoguera de confrontación de dos de los

participantes en la que una de las partes dice “Falso eres”. A raíz de este momento, los usuarios capturan un fotograma y añadieron el texto “Farso ere” para emplearlo en diversas situaciones con las que se identifican: “Yo poniendo la alarma a las 9:00”, “Yo: va venga en semana santa me pongo a tope con el TFG” o “Va en semana santa estudio en serio”, entre otros. Además de este nuevo meme, encontramos que esta pareja de concursantes ha sido la que más contenido ha generado a su alrededor: de las veinte publicaciones analizadas, nueve son sobre ellos.

En cuanto al formato de contenido utilizado, lo más recurrente son las publicaciones de una única imagen (50%), aunque también encontramos casos en los que hay varias imágenes (25%), vídeos (20%) e incluso gifs (5%). Si nos centramos en el tipo de contenido, podemos decir que nueve son capturados del propio programa y que no presentan ninguna modificación, mientras que hay tres ocasiones en las que el contenido se edita o se añaden frases que no corresponden en ese momento para añadir un toque humorístico. Hay cuatro ocasiones en las que se añaden memes conocidos por el público, como es el caso de un fotograma de la serie *Paquita Salas* en el que la protagonista dice “Es una cosa insoportable” o el de una niña sentada con la mirada perdida. Las cuatro ocasiones restantes son de contenidos creados por los usuarios, como el mapa de España o una imagen de una cabra a la que se le añade un diálogo hipotético de dos concursantes.

Solo el 20% de los memes analizados son originales, siendo el 80% de ellos capturas de tweets. El humor es un elemento común en la mayoría de los casos: lo encontramos en quince ocasiones. Además, también podemos ver tres elementos que podemos relacionar con la burla de dos de las concursantes, comparándolas con perros tanto por su aspecto físico como por su personalidad, y dos que representan indignación. En estos casos, el tono que adquiere la publicación es el de comentario desde una perspectiva crítica, aunque lo más habitual es la publicación desde la perspectiva fan (35%) y como reflejo de una situación personal (35%). Los elementos restantes son comentarios sobre el programa pero que no podemos clasificar ni como crítica ni como fan.

Por último, podemos indicar que hay un elemento en el que encontramos la perpetuación de estereotipos de género. Es el meme publicado por @lidlt_memes en el que compara los distintos estados anímicos de una concursante (enfadada, sonriendo, seria, riéndose) con un perro enfadado debido a su personalidad.

3.4. Comparación entre las distintas redes sociales

Después de haber explorado la producción y difusión de los memes creados en TikTok, Twitter e Instagram vemos una clara diferencia entre estas redes sociales. En primer lugar, ya en las propias interacciones con las publicaciones: TikTok, como red social del momento, adquiere un número de interacciones mucho mayor que Twitter y que Instagram. La media de Me gustas que recibieron las veinte publicaciones analizadas en esta red es de 96.910, mientras que en Instagram es de 2.808 y en Twitter de 1.655. El número de veces que se comparten los contenidos es también representativo, ya que en la primera es de 4.531 mientras que en la red de *microblogging* es de 238 –de Instagram no existen métricas visibles hasta la fecha–. Sin embargo, donde encontramos una mayor diferencia es en el número de comentarios, ya que mientras TikTok adquiere una media de 13,861, Twitter e Instagram no llegan a los 30 (10 en el primer caso y 27 en el segundo). Si bien esta diferencia puede estar propiciada por el éxito de esta red social, también puede ser debido al diferente comportamiento de los usuarios en cada una de las plataformas.

TABLA 2. *Medias de las interacciones en función de la red social*

	Likes		Visualizaciones		Compartidos		Comentarios	
	Máximo	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Mínimo
TikTok	266.600	40.400	3.100.000	213.300	17.800	553	3.302	151
Twitter	4.904	223	108.000	63.200	1.150	36	33	0
Instagram	22.763	1.055	326.583	163.825	-	-	307	5

Fuente: Elaboración propia

También encontramos diferencias en el tipo de cuenta que triunfa en cada red. Las cuentas de carácter personal tienen éxito en Twitter, donde los usuarios simplemente comentan el programa sin buscar ni esperar la viralidad que, en ocasiones, adquieren. En TikTok tienen éxito tanto cuentas personales como cuentas especializadas en memes y/o en el programa. En este caso, las cuentas personales tienen un elevado número de seguidores y pertenecen a usuarios activos que siguen los *trends* y *challenges* de la plataforma. Además, en TikTok encontramos también cuentas de participantes. Destaca el hecho de que, a pesar de que en esta plataforma no haya cuenta oficial del programa, el volumen de producción de CGU sea tan extenso. Por otro lado, en Instagram predominan las cuentas de fans del programa o de memes sobre este y otros *realities*, siendo este tipo de perfiles los que alcanzan un mayor número de *likes*.

En la mayoría de los casos, las publicaciones surgen de las imágenes del programa, representando el 50% de las publicaciones de TikTok y Twitter y el 85% de Instagram. En el caso de TikTok, destacan también los audios sobre los que los usuarios generan su propio contenido, mientras que en Twitter vemos que un alto número de elementos se desvinculan de las imágenes del programa, aunque parten de la narrativa creada. En todas ellas podemos ver que la participante sobre la que se crea un mayor número de contenido es Lucía, tanto por sus comportamientos en el programa como por las frases que se volvieron

virales, siendo ambos aspectos aprovechados por los usuarios para la creación de contenido en formato meme. Es el caso de "La manita relajá", "Farsa ere" o "Que no, que no, que he llegado a mi límite", entre otros. También encontramos otros casos con una gran difusión, como es el audio de "Quien hace una perrería es una… perra, sorprendente, curvilínea y elocuente" (unión de audio del programa y de la canción "Brzp Music Sessions, Vol. 36" de Bizarrap y Nathy Peluso) o "Vikingos, la p*** mejor serie". A pesar de que todos estos han tenido una gran difusión en todas las redes, podemos ver que no se repiten entre los elementos más destacados de cada red social, existiendo un gran abanico de elementos diferentes.

En cuanto a la originalidad de las publicaciones, encontramos notables diferencias entre plataformas. En el caso de TikTok, la mayoría de las publicaciones son creadas y publicadas para esta red social, de hecho, sólo uno de los memes analizados proviene de otra –Twitter–. En Twitter la situación es similar: sólo una de las veinte piezas analizadas fue publicada originalmente en otra plataforma –TikTok–. Instagram es el caso opuesto. El 80% de las publicaciones son capturas de tweets en las que se recorta el nombre y foto de usuario y los iconos de interacciones –comentarios, RT, favoritos–, probablemente con el objetivo de que el algoritmo de la plataforma no penalice las publicaciones.

4. CONCLUSIONES

Las tres redes analizadas muestran un amplio número de contenido generado alrededor de la tercera temporada de *La Isla de las Tentaciones,* aunque se observan claras diferencias entre el formato que funciona o destaca, en lo que a usuarios se refiere, en cada una de ellas. Mientras que en TikTok el contenido generado es vídeo, dado además las propias especificidades de la plataforma, en Twitter e Instagram destacan las publicaciones que consisten en una única imagen acompañadas o no de un breve texto, aunque también es posible encontrar otro tipo de contenidos (varias imágenes, vídeos y *gifs*). El uso que se lleva a cabo de los elementos multimedia también es diferente, ya que mientras que en TikTok y en Instagram son el eje central, en

Twitter el componente textual adquiere una gran importancia: ni las imágenes tendrían sentido sin el texto, ni el texto cobraría la misma importancia y tono sin el elemento visual. Hemos observado, además, que hay un gran uso de recursos audiovisuales capturados directamente del programa, de forma que los elementos editados son una minoría. También reparamos en que es significativo el empleo de memes conocidos por el público de las redes sociales, así como la creación de nuevos elementos, sobre todo en el caso de TikTok, donde se utiliza la edición de audio, imágenes y el empleo de filtros diversos.

El tono es, en la mayoría de los casos, humorístico: de esta forma, aunque en un primer momento podríamos clasificar algunos de ellos como "enfado", "indignación" o "burla", entre otros, el empleo de imágenes (tanto del programa como memes ya conocidos) añade un toque cómico. Esta es una característica común que presentan los memes de todas las redes sociales analizadas, afectando a contenido muy variado a pesar de las diferencias que puede haber entre las creaciones.

El contenido generado circula principalmente en dos direcciones: por un lado, los comentarios al programa y, por otro, el reflejo de situaciones personales de los propios usuarios. A pesar de la similitud en estos contenidos en las tres redes sociales, el discurso sí que varía dependiendo de la plataforma en la que nos encontremos. En primer lugar, podemos observar una clara diferencia en el tipo de usuarios y sus finalidades: en Instagram se perciben publicaciones con un marcado carácter de tipo fan, mientras que en Twitter encontramos perfiles que simplemente comentan el programa y en TikTok usuarios que buscan aprovechar su éxito y su influencia para generar contenido humorístico y *trends* que lleguen a un amplio número de personas. En ninguno de los dos últimos casos vemos un carácter fan, pero tampoco crítico: la mayoría de las publicaciones se realizan desde un punto imparcial, simplemente por el placer que puede generar crear contenido o fomentar la conversación con su círculo sobre la emisión del programa y sus sucesos más destacados. Podemos relacionar estas diferencias también con el tipo de cuenta que más se repite en cada red: en TikTok encontramos cuentas personales (pero que cuentan con

un gran número de seguidores) y alguna cuenta centrada en el programa, aunque el porcentaje es bajo; en Twitter son cuentas personales (con un bajo número de seguidores que suele rondar los 300 usuarios); y en Instagram son cuentas centradas en el mundo televisivo, su contenido y sus memes.

Además, el contenido generado también es diferente, sobre todo en lo referente al reflejo de las situaciones personales. En este tipo de contenido, muy repetido en las tres redes analizadas, encontramos una clara diferencia: si bien la construcción del meme es siempre igual (una construcción textual en la que el sujeto se sitúa en una situación hipotética y el empleo de imágenes o vídeos capturados del programa que representan su reacción ante la situación), en TikTok y en Instagram triunfan aquellas que muestran la vida estudiantil (con comentarios como "Yo y mis amigas cuando nos presentamos a la recuperación de matemáticas", "Yo: en Semana Santa tengo que estudiar" o "Nosotras cuando llega el profesor de Educación Física"), en Twitter encontramos un componente político y social de la actualidad, haciendo referencias a políticos (Pablo Iglesias) o a la situación sanitaria actual (Fernando Simón).

Por otra parte, cabe señalar que apenas hemos encontrado memes en los que se perpetúen estereotipos de género que se reflejan en el programa, si bien sí hemos localizado algún contenido en el que se utilizan la imagen de alguna concursante para burlarse de su físico. Con todo, la presencia de este tipo de piezas en la muestra fue muy minoritaria, tal y como hemos expuesto en los resultados.

Por último, atendiendo tanto a los números como a los datos aportados, podemos indicar que durante la emisión de la tercera temporada de *La Isla de las Tentaciones* cada una de las redes sociales ha tenido un diferente papel, con un público y con una finalidad también distinta:

- TikTok cuenta con un público más juvenil que ha creado contenidos en base a los audios del programa, generando *trends* que han alcanzado un alto nivel de viralidad pero que no contienen elementos críticos ni de tipo fan. A pesar de la

gran variedad de contenido que encontramos, podemos localizar un bajo número de audios que han concentrado la mayoría de los vídeos generados. Sin embargo, estos audios no constituyen un mismo archivo de partida (no es el mismo audio que se reutiliza sino diferentes audios con el mismo contenido).

- Twitter se centra en un público más adulto con preocupaciones por el panorama actual del país y, aunque también presenta reflejo de situaciones personales de la vida diaria, es la red en la que triunfan los comentarios sobre el programa en el propio momento de su emisión, generando conversación entre los usuarios y dentro del propio *hashtag* utilizado en cada programa.

- Instagram es la red social que utilizan los fans del programa para informarse, seguir las novedades, revivir los momentos más destacados del programa y visualizar los comentarios más creativos y humorísticos que se localizan en Twitter durante la emisión, por lo que la creación original es mínima.

5. REFERENCIAS

Alonso, M. (2014). Audiencia Social: el telespectador comienza a participar en los contenidos televisivos. *Ámbitos, 25*. https://bit.ly/3c6wS6h

Arrojo, M. J. (2015). Social television as a new relationship between conventional tv and the audience: An analysis of its aims, processes, and results. *International Journal of Social Science Studies, 3*(4), 37-49. https://doi.org/10.11114/ijsss.v3i4.854

Auverset, L. A. y Billings, A. C. (2016). Relationships between social TV and enjoyment: A content analysis of The Walking Dead's story sync experience. *Social Media+ Society, 2*(3). https://doi.org/10.1177/2056305116662170

Cabrera, L. P. (2017). *Audiencia y fandom televisivo en la web social.* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona, España. https://bit.ly/2TulpH8

Claes, F. y Deltell, L. (2015). Audiencia social en Twitter: hacia un nuevo modelo de consumo televisivo. *Trípodos, 36,* 111-132. https://bit.ly/3c99Xaq

Claes, F., Osteso, J. M. y Deltell, L. (2013). Audiencias televisivas y líderes de opinión en Twitter. Caso de estudio: El Barco. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 19*(1), 347-364. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.n1.42526

Cristóbal, J. M. (2009). Nuevos medios: El audiovisual, la revolución digital y la implantación de las nuevas tecnologías. En D. Matamoros (Coord.), *Distribución y marketing cinematográfico. Manual de primeros auxilios (205-213)*. Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.

Delgado, M., Navarro, C., Garcia-Muñoz, N., Lluís, P. y Paz, E. (2018). TV news and social audience in Europe (EU5): On-screen and Twitter strategies. *Observatorio (OBS*), 12*(4). https://doi.org/10.15847/obsOBS12420181317

Ducheneaut, N., Moore, R. J., Oehlberg, L., Thornton, J. D. y Nickell, E. (2008). Social TV: Designing for distributed, sociable television viewing. *Intl. Journal of Human–Computer Interaction, 24*(2), 136-154. https://doi.org/10.1080/10447310701821426

García, J. (2014). Análisis de la correlación entre audiencias sociales y audiencias televisivas. El caso de Masterchef 2. *Cuadernos de Gestión de Información, 4,* 213-223. https://revistas.um.es/gesinfo/article/view/222141

Giglietto, F. y Selva, D. (2014). Second screen and participation: A content analysis on a full season dataset of tweets. *Journal of Communication, 64*(2), 260-277. https://doi.org/10.1111/jcom.12085

Gross, T., Fetter, M. y Paul-Stueve, T. (2008). Toward advanced social TV in a cooperative media space. *Intl. Journal of Human–Computer Interaction, 24*(2), 155-173. https://doi.org/10.1080/10447310701821491

Highfield, T., Harrington, S. y Bruns, A. (2013). Twitter as a technology for audiencing and fandom: The #Eurovision phenomenon. *Information, Communication & Society, 16*(3), 315-339. https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.756053

Jenkins, H. (2006). *Fans, bloggers and gamers: Exploring participatory culture*. New York University Press.

Jenkins, H. (2010). *Piratas de textos: Fans, cultura participativa y televisión*. Paidós.

Kolbe, R. y Burnett, M. (1991). Content-analysis research: An examination of applications with directives for improving research reliability and objectivity. *Journal of Consumer Research, 18*(2), 243-250. https://doi.org/10.1086/209256

Lamelo, C. (2016). *Televisión social y transmedia. Nuevos paradigmas de producción y consumo televisivo.* UOC

Lorente-Cano, M. (2011). "Social TV" en España: Concepto, desarrollo e implicaciones. *Cuadernos de Gestión de Información, 1*, 55-64. https://revistas.um.es/gesinfo/article/view/207531

Quintas-Froufe, N. y González-Neira, A. (2014). Audiencias activas: Participación de la audiencia social en la televisión. *Comunicar, 43,* 83-90. https://doi.org/10.3916/C43-2014-08

Racioppe, B. y Párraga, J. (2020). Memes en Instagram: Un estudio de caso de cuentas dedicadas a la producción y circulación de estas narrativas contemporáneas. *Perspectivas de la Comunicación, 13*(1), 47-84. https://www.researchgate.net/publication/351094099

Rodríguez, L. y Saavedra, M. (2017). Debate electoral 13-J: La audiencia social en la estrategia digital de los partidos políticos. *Trípodos, 41*, 173-192. https://bit.ly/3fXg0zP

Mancera, A. (2020). Estudio exploratorio de las estrategias de encuadre discursivo en memes humorísticos publicados en Twitter durante las elecciones generales de noviembre de 2019 celebradas en España. *Revista Dígitos, 1*(6), 197-217. https://doi.org/10.7203/rd.v1i6.180

Saavedra, M., Rodríguez, L. y Barón, G. B. (2015). Audiencia social en España: Estrategias de éxito en la televisión nacional. *Icono 14, 13*(2), 214-237. https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.822

Salaverría, R. (2019). Periodismo digital: 25 años de investigación. Artículo de revisión. *Profesional de la Información, 28*(1). https://bit.ly/2TmHCqm

Sánchez-Regidor, E. y Castro, S. (2019). Operación Triunfo: de la televisión tradicional a las redes sociales. *Revista Inclusiones, 6*, 132-151. http://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1853

Shin, D. H. (2013). Defining sociability and social presence in Social TV. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 939-947. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.006

Torregrosa-Carmona, J. F. y Rodríguez-Gómez, E. (2017). Comunidades de fans y ficción televisiva. Estudio de caso: El ministerio del tiempo (TVE). *Profesional de la Información, 26*(6), 1139-1148. https://doi.org/10.3145/epi.2017.nov.13

Van-Es, K. (2016). Social TV and the participation dilemma in NBC's The Voice. *Television & New Media, 17*(2), 108-123. https://doi.org/10.1177/1527476415616191

VerTele. (2021, 26 de marzo). 'La isla de las tentaciones 3' (27.4%) echa el cierre con pleno de victorias y una fidelidad envidiable de su audiencia*. El diario.* https://bit.ly/2RRYOnw

Voorveld, H. A. y Van-der-Goot, M. (2013). Age differences in media multitasking: A diary study. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 57*(3), 392-408. https://doi.org/10.1080/08838151.2013.816709

EL FENÓMENO ANIME Y SUS REPERCUSIONES EDUCATIVAS. ESTUDIO DE CASO DE LA SERIE ATAQUE A LOS TITANES (ISAYAMA Y ARAKI, 2013-2021)

GEORGE VAN HOFF-FRAILE
Universidad de Granada

MÓNICA ROSA-HERNÁNDEZ
Universidad de Granada

RAFAEL MARFIL-CARMONA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La cultura audiovisual tiene un impacto cada vez mayor en la población, influyendo en valores y pautas conductuales desde edades más tempranas. En la actualidad, esos contenidos son digitales y es importante fomentar la capacidad crítica (Aparici & García-Matilla, 2008; Hernández-Hernández, 2000). En ese contexto, un fenómeno representativo es la animación japonesa, que ha conseguido ocupar un lugar protagonista en esta cultura audiovisual en el siglo XXI a escala global, traspasando las barreras geográficas y lingüísticas para llegar a un público universal y deslocalizado. La animación japonesa o anime ha dejado su huella también en el contenido visual creado, tanto en occidente como en oriente, por una generación que ha crecido con esas producciones de animación, las cuales en muchos casos han madurado al tiempo que su audiencia. Por ello, es importante conocer los valores educomunicativos que estas producciones trasladan para tratar así de valorar su grado de influencia creativa.

En este trabajo, se analiza el caso de *Ataque a los titanes* (Isayama & Araki, 2013-2021) como un ejemplo paradigmático de influencia, desarrollo transmedia y *fandom*. Esta serie traspasa la esfera del es-

pectador habitual y ha llegado a un público más generalizado, incluyendo personas que tenían poca relación con producciones de este tipo con anterioridad. Como decíamos anteriormente también traspasando barreras culturales, incluso dentro de la propia trama haciendo uso de elementos narrativos y formales que la hacen más cercana a un nivel estético con lo que podría ser una herencia occidental.

Nos centramos en la importancia del factor relacional y la participación en redes, en un entorno de hipermediaciones (Gabelas-Barroso & Marta-Lazo, 2020; Scolari, 2008), para ver cómo en las redes, el prosumer (Toffler, 1980) que crea contenido en base a su gusto por la serie y que, a su vez, publica y comparte, convirtiéndose en eslabón dentro la cadena de difusión de la propia serie. Vemos, además, cómo este tipo de producciones, en relación con la cultura *fandom*, da pie a una producción propia individual que comparte diferentes valores y que tiene una indiscutible influencia educativa. Nos encontramos ante nuevos modos de difusión que consiguen llevar a esta serie a grandes públicos, sin que tengan los países de estos distribuidores oficiales o canales comunes de publicidad.

Seleccionando el caso que vamos a tratar buscamos formas de fomentar la faceta creativa y la dimensión creativa y participativa propias de la Educación mediática (Kaplún, 1998; Orozco, 1994) y Artística (Barone & Eisner, 2012; Roldán & Marín-Viadel, 2012), seleccionando producciones cercanas al alumnado, estimulando la enseñanza significativa y asimilando hibridación propia de la cultura mediática de convergencia (Jenkins, 2006). En el ámbito de las industrias creativas, la integración de medios y soportes genera un permanente flujo de creaciones transmedia (Jenkins et al., 2015; Scolari, 2013). Se trata de un fenómeno en el que, más que hablar de una sola narrativa, se trata de "narrativas transmediales", basadas en "... la metamorfosis del relato en los nuevos medios digitales" (Sánchez-Mesa-Martínez, 2019), como es precisamente el caso estudiado en este trabajo. Sin embargo, ese fenómeno de integración combinada de medios, soportes y lenguajes se constata únicamente en la industria de ficción, sino también en productos periodísticos que parten, en muchos casos, de cómics o fotonovelas (Baetens, 2019).

Y aprovechando de forma didáctica ese universo, impulsando así una enseñanza significativa y cercana al alumnado.

Ante ese universo narrativo, generado por un permanente *storytelling* (Jenkins, 2003), la visión educativa debe tender a fomentar el pensamiento crítico, en línea con diversos enfoques que revisan la manipulación mediática en general (Ferguson, 2007; Mattelart & Mattelart, 1986) y las denominadas industrias culturales y creativas (Bustamante, 2011; Sánchez-Noriega, 1998). Desde la teoría crítica, situado en una perspectiva muy cercana a la Educación Artística y a la Educomunicación, Henry Giroux afirma sobre Disney en la década de los 90 del pasado siglo:

> La inocencia, en el mundo Disney, se convierte en el vehículo ideológico a través del cual la historia se escribe de nuevo y además se purga su lado oscuro. En este caso, la inocencia cobra importancia como elaboración ideológica, menos por su llamamiento a la nostalgia, al consumo estilizado o a una noción unificada nacional, que como indicador para reconocer el pasado como un ámbito de lucha pedagógica e ideológica. La Disney Company no ignora la historia; la reinventa como un instrumento pedagógico y político para consolidar sus propios intereses, autoridad y poder (1996, p. 55).

Es una visión crítica ante el efecto manipulador de este tipo de producciones de animación que tiene un interesante antecedente en la propia crítica al Pato Donald y al imaginario de Disney como propaganda de los valores del modelo capitalista (Dorfman & Mattelart, 1987). Ya en el siglo XXI, el fenómeno *anime*, como ejemplo de un verdadero desarrollo transmedia, ofrece una perspectiva mucho más compleja en la actual sociedad posmoderna y globalizada. La cultura oriental y japonesa genera una iconografía universal dirigida a jóvenes y mayores, asumida como una realidad transcultural. De ahí el interés por este análisis y por realizar una aproximación a un fenómeno de éxito, como la saga de animación *Ataque a los titanes*. No debe perderse de vista, por tanto, la alerta realizada por la Educación Mediática ante el consumo televisivo (Ferrés, 1994), que se ha convertido en un entorno multipantalla caracterizado por la saturación, donde se hace imprescindible estructurar una ecología de medios en la lucha contra la infoxicación y la dependencia tecnológica, rescatando ade-

más la idea de los medios como servicio público (Aguaded & Romero-Rodríguez, 2015). De igual forma, desde la Educación Artística también se insiste en una visión crítica de esos consumos culturales (Marín-Viadel, 2011). Esto hace imprescindible la revisión de las competencias mediática en la formación docente, adaptándolas a los consumos audiovisuales del siglo XXI y, especialmente, basándose en criterios de aplicación internacional (Aguaded et al., 2021).

En los antecedentes investigadores en esta línea de trabajo, destacan trabajos centrados en el consumo audiovisual de la juventud (Quiroz, 2008; Reig & Mancinas-Chaves, 2013), teniendo hoy día muy presentes las tendencias del fenómeno *fandom*, acrónimo de Fanatic Kingdom que refleja la intensidad del fenómeno fan en determinadas prácticas culturales identitarias, así la implicación activa y participación en redes como el fenómeno de los *influencers* o el denominado *instagramming* (Jaramillo-Dent et al., 2021).

Destacan también algunas investigaciones centradas en el fenómeno *manga* o en el *anime*, como la tesis doctoral centrada en la construcción discursiva de la identidad en el fenómeno *fandom* de personas aficionadas a este género (Valero-Porras, 2017), constatando esas nuevas formas de socialización en torno a discursos de la cultura popular en red, junto a los vínculos sociales e interculturales que se hacen posibles gracias a este nuevo contexto de interacción, que es individual y masiva a la vez, con maneras específicas de construir significados en los que está presente el componente ideológico, según esta investigación. Es esa riqueza semiótica la que fundamenta este trabajo, planteado desde una óptica interdisciplinar, que une los intereses didácticos de Educación Artística y Educación Mediática.

La idea de fanatismo en manga y anime ha sido abordada desde múltiples perspectivas, ya sea la apropiación de objetos para coleccionismo (Bogarín-Quintana, 2011) o, de forma especialmente relacionada con este estudio, la hibridación del imaginario global (Bryce et al., 2010), con trabajos que se han centrado en la perspectiva didáctica de las artes visuales (Chandler-Olcott et al., 2015), resultando imposible no atender a las connotaciones políticas y sociales de esta construcción narrativa (Hills, 2017), en una consideración de rasgos de una

época y un perfil de jóvenes que Santiago define como "generación manga" (2012).

De forma específica, esta serie televisiva ha sido estudiada por Seva-Victoria (2015), remarcando la idea del impacto entre los públicos al hecho de haberse convertido en un fenómeno viral, destacando el valor artístico junto a la repercusión nacional e internacional. Esta autora afirma que la serie "... debe su éxito a ser una producción transgresora en cuanto al género en que se ubica, tendiendo hacia temáticas y públicos híbridos" (p. 154), un ejemplo de una tendencia a la universalización de productos transculturales que deben aprovecharse en contextos educativos.

2. Objetivos

Los objetivos principales, centrados en el análisis, pero también en la perspectiva pedagógica en torno al fenómeno estudiado, son los siguientes:

1. Analizar las claves para entender la animación japonesa como fenómeno global entre la población mayoritariamente joven.
2. Mostrar los valores educativos de estas producciones de la cultura audiovisual y mediática.
3. Analizar la importancia de las redes sociales y del fenómeno *Fandom* en la difusión de producciones de animación japonesas.
4. Entender el papel prosumidor del individuo en redes sociales y, especialmente, dentro del *fandom*.

3. METODOLOGÍA

3.1. Marco metodológico

Esta investigación se enmarca en un planteamiento metodológico cualitativo. En concreto, se ha realizado un análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990), en lo que puede considerarse como estudio de caso (Stake, 2007), ya que se centra en una sola producción: *Ata-*

que a los titanes (Isayama & Araki, 2013-2021), a pesar de que ésta se ha desarrollado a lo largo de varias temporadas desde 2013.

La categorización del análisis responde a la valoración de temáticas abordadas y valores, pero también incide especialmente en la perspectiva narrativa, abordando los elementos de la diégesis, tal y como se detalla en el apartado 3.3., finalizando con el análisis de algunos elementos estéticos y discursivos, así como la valoración del contexto en el que se difunde y se hace viral una producción de estas características.

3.2. Caso y contexto empírico

Este trabajo se enmarca en un análisis más amplio del *anime* y su influencia en el fenómeno *fandom*, seleccionando un caso representativo. Tal vez, al hablar de animación japonesa como público español, una referencia clave de las primeras series televisivas de éxito es *Heidi* (Hayakawa et al., 1974). En esa época, no se hablaba aún de *anime* fuera de Japón, y las producciones que se hacían comerciales eran principalmente animación infantil. Más adelante, en los 80 y continuando en los 90, comenzaron a llegar más series y Japón demostró tener una gran capacidad de producción en esta industria. Las producciones eran ya más elaboradas. Encontramos éxitos mundiales como *Capitán Tsubasa* (Takahashi, 1981) o *Saint Seiya* (Kurumada, 1985) que también llegaron a España. Aunque, siempre hablando del contexto español, puede que fuera con *Akira* (Otomo, 1992) cuando se vio una animación que había cambiado en su temática. Había escenas de acción y lucha, pero en un contexto era mucho más oscuro. Aniquilación atómica, el sentido de la existencia, velados temas sexuales, la muerte, etc. También en producciones de carácter más serial, vemos *Cowboy Bebop* (Yatate, 1998) o *Evangelion* (Anno, 1995), la primera en conexión con el cine *neo-noir* y el *space western*, y la segunda con tramas de una fuerte carga psicológica y filosófica. Actualmente es común encontrar obras dirigidas a adultos, que tratan tabúes, pero recordemos que, hasta entonces, incluso estos animes con mayor complejidad se seguían emitiendo en horario infantil.

Actualmente la animación japonesa ha demostrado tener un amplio abanico de públicos. Más allá de lo que las técnicas de animación han creado para las series en occidente, casi siempre para un público infantil o joven, el *anime* ha mantenido esos lenguajes, pero ampliándose a argumentos complejos. Es por ello que, catalogados en diferentes géneros según la franja de edad del público al que va dirigido, encontramos *anime* enfocados a públicos más jóvenes con las clásicas temáticas de animación infantil, hasta producciones que incluyen temas filosóficos, contenidos violentos, gore o sexuales. Sin duda, estas producciones tienen un alto potencial en cuanto a educación mediática se refiere, pudiendo transmitir infinidad de temas a distintos niveles de edad o formación.

Términos como *Shonen* y *Seinen* hacen referencia a un público masculino. Mantienen un contenido similar, pero en el que se aprecia principalmente un cambio de joven a adulto debido al contenido mayormente explícito de violencia o sexualidad donde encontramos tramas más densas vinculadas a temáticas de acción, aventura, terror... Por el contrario, los términos *Shoujo* y *Josei,* realizando la misma diferenciación, se enfocan en el espectador femenino abordando relaciones cotidianas románticas o fantásticas, centradas en la adolescencia o la vida adulta en la cual la sexualidad vuelve a ser un elemento clave de diferenciación.

TABLA 1. *Tipologías de público en el anime japonés*

Denominación	Franja de edad
Shounen	Niños de 12 a 18 años
Shoujo	Niñas de 12 a 18 años
Seinen	Público masculino, de 18 a 40 años
Josei	Público femenino, de 18 a 40 años
Kodomo	Niñas y niños menores de 12 años

Fuente: elaboración propia

El motivo del caso elegido es su fuerte impacto comercial, el cual ha conseguido, en esta última temporada, una presencia en redes a escala mundial muy notable. El contenido compartido por los usuarios en redes, rastreado a través de *hashtags*, muestra cómo este *anime* ha traspasado las barreras lingüísticas y geográficas para ser un éxito en occidente. Si bien el *anime* como género ya está más generalizado en los canales de distribución occidentales, nos llama la atención la estrategia de difusión de este *anime*, y los valores educomunicativos que podemos desarrollar a partir de ese fenómeno cultural y social. En el caso concreto de España, esta producción no fue transmitida en sus comienzos por ningún canal o plataforma de *streaming*. Se ha incorporado recientemente a las plataformas Netflix y Amazon un gran catálogo de *anime* en España, junto a otras producciones del género, seguidas por gran cantidad de personas que compartieron contenido e hicieron que más espectadores buscaran plataformas donde verlo en línea, hasta el punto de que fue seguido como un evento televisivo más.

A continuación, se intentan identificar las claves que hacen del *anime* un contenido tan asimilado, sobre todo en públicos jóvenes pero que, además, está ampliando su franja de público cada vez más, consiguiendo que se adecúe tan bien a los lenguajes de las redes sociales e internet.

3.3. Categorías del análisis y proceso

En este estudio se ha atendido especialmente a la cuestión de los valores y a su dimensión didáctica, es decir, a la posible influencia de determinado tipo de contenidos desde el punto de vista educativo. Es la razón de comenzar por esa categoría, más cercana a la dimensión iconográfica y al sentido más profundo de la serie estudiada.

El estudio se ha centrado, además, en el análisis textual de los elementos narrativos, es decir, personajes, acciones, escenarios y dimensión temporal (García-García & Rajas, 2011; García-Jiménez, 1993; Prósper-Ribes, 2004). Junto a la atención a esas variables, se ha tenido en cuenta una categoría contextual, en el que se tiene presente el proceso de difusión en redes y el fenómeno *fandom*. Texto y contexto se unen

así en una valoración educativa propia de la cultura visual. Las categorías del estudio han sido, por tanto, las siguientes:

- Temática y valores
- Historia: personajes, acciones, espacios, desarrollo temporal.
- Discurso visual y estético: tipo de dibujo, elementos formales.
- Contexto promocional.

4. RESULTADOS

4.1. Temática y valores

La animación japonesa ha demostrado tener un amplio abanico de públicos. Debido a las propias estrategias narrativas, las producciones de la industria de la animación japonesa adaptan el contenido en diferentes géneros dirigidos a una gran amplitud de públicos, abordando desde un contenido infantil, hasta contenido joven o adulto con producciones que incluyen temas filosóficos, contenidos violentos, gore o explícitamente sexuales. Son contenidos específicos, consiguiendo nuevas adaptaciones cada vez más concretas, acordes a las transformaciones culturales y económicas del propio contexto mediático.

En el caso tratado, siguiendo las clasificaciones por públicos que se han mencionado, *Ataque a los titanes* está dirigida a un público joven o adulto temprano, catalogado desde el término demográfico *seinen*. Los términos demográficos que marcan el contenido del *anime* no solo generan construcciones ideológicas dentro del propio contexto de la producción, sino que en numerosos casos desarrolla roles estereotipados que siguen siendo visibles en muchas producciones enfocadas a públicos concretos. Es por ello que tienen un alto potencial en cuanto a educación mediática y artística se refiere, pudiendo transmitir infinidad de temas a distintos niveles de edad o formación. Qué expresa la comunicación audiovisual del siglo XXI y cómo lo hace.

La narrativa propia de la animación japonesa es, en la actualidad, una fusión cultural occidental y japonesa, en la cual se hacen visibles ciertos arquetipos de personajes desde los que se abordan ideales y con-

ceptos propios de la cotidianidad tradicional del país que produce la serie. Entre ellos, el sentido del deber como referencia cultural se hace notable en el personaje principal masculino, desde el que se puede definir el concepto clásico de héroe con unos marcados ideales de justicia y cualidades de liderazgo moral. Éste y otros protagonistas persiguen el desarrollo del deber y la valentía como cualidad principal que se apoya en sólidos valores. El sacrificio como sentido del deber se encuentra presente de manera continua a lo largo de la obra, actualizando valores adquiridos en la historia militar japonesa, elemento que choca con otras connotaciones occidentales en torno a la moral. Como puede comprobarse, el análisis axiológico y el narrativo están estrechamente relacionados.

El caso estudiado se dirige, sobre todo, a un público adolescente o adulto temprano como consumidor principal, que ha avanzado hacia edades maduras no solo debido a la fuerza visual del contenido, sino también a la evolución de los personajes y la historia. En países de habla hispana, algunas generaciones han aprendido a apreciar esta versión audiovisual del *manga* y han ido evolucionando con ella y comprendiendo este tipo de narrativas cada vez mejor. En ese desarrollo, se han incorporado recientemente audiencias de nueva generación, lo que confiere más valor a la universalidad de los valores que contiene la serie.

Su temática abarca, principalmente, la guerra y los conflictos humanos de una manera amplia, que persigue un tono realista muy actual, planteando problemáticas en torno a refugiados, el odio al enemigo culturalmente diferente, el servicio militar, la búsqueda de libertad humana en un entorno hostil, las relaciones de poder propias de cada cultura y la desigualdad social. Aborda, además, tramas y valores secundarios sobre relaciones románticas, lealtad, amistad y, por último, la religión. Todo un repaso de ítems para el debate filosófico y social en la actualidad.

El género audiovisual actúa como construcción de patrones socioculturales, delimitando la narrativa y generando cierta expectación en el contenido. Se tratan tramas mayormente complejas con contenido adulto, persiguiendo la similitud con la realidad, donde hay vincula-

ciones históricas, planteando protagonistas o con una moralidad "disuelta" o, al menos, heterogénea y, en ocasiones, extrema. El público sabe que el *anime* aborda las cuestiones con una trágica profundidad emocional.

Es clave en el lenguaje de *Ataque a los titanes*, la potencia del nivel visual a través de elementos que no forman parte de la imagen cotidiana, como en este caso, se evidencia la indiscutible la presencia de contenidos violentos cómo el canibalismo, la desestructura corporal en una continua transformación de estructuras corporales internas, que actúan como clara estrategia formal y visual de la animación japonesa. Surge, por tanto, la necesidad del estímulo de la capacidad crítica en sus públicos. Cualquier fragmento es bueno para la acción educomunicativa crítica, identificando valores y situaciones que se dan por aceptadas.

El contexto que establece la obra es planteado detalladamente, identificable frente a otros debido a la generación de todo un imaginario con mitología propia de fuerte carga simbólica con una base argumentada, que ayuda a la vinculación con el espectador a través de elementos reconocibles que parten del imaginario histórico colectivo. El *anime* consigue valerse de contextos históricos reales o tramas argumentales clásicas para ampliar los universos imaginativos sin depender de la realidad o, cargado de simbolismo, jugando con ella.

Gracias a la libertad técnica que permite la creación a partir del dibujo, se consiguen efectos, situaciones o lugares que no podríamos encontrar en la realidad, o que no encajaría en producciones audiovisuales con actores y lugares físicos. Desde esa libertad creativa, el contenido que se explora en la obra, reflexiona sobre el ideal de libertad humana y su resignificación, implantando la propuesta narrativa de la serie dentro en un contexto político marcado por un fuerte contraste racial e ideológico que remite a hechos históricos de magnitud universal, como es el Holocausto judío (Figura 1).

FIGURA 1. *Muestra del contenido histórico*

Fuente: Captura de pantalla de la serie. Temporada 4

4.2. Historia: Personajes, acciones, espacio, desarrollo temporal

La historia es el elemento que configura el relato, dentro de un relato ficticio se abordan elementos humanos complejos que se hacen visibles a través de figuras narrativas.

En los personajes se enfatiza la imagen del héroe en Eren Jaeger como elemento fundamental en el desarrollo de la historia, posicionando al protagonista masculino como única esperanza humana que acaba evolucionando hacia villano, insertando en la obra la idea visionaria y casi utópica de una humanidad unida frente a un problema común, como una posible solución frente a la guerra racial que condiciona el universo de *Ataque a los titanes.* Por otro lado, el personaje femenino Mikasa Ackerman, desde el comienzo, es representado con superioridad física, pero subordinada al protagonista debido a los lazos emocionales que los unen. Toda una deconstrucción de roles de género que hay que tener presente.

Otra figura clave que marca, tanto el contenido y como la fuerza visual propia de la obra, es el Titán como un elemento superior frente al hombre, que sumerge a la humanidad en una cotidianidad plagada de

destrucción. La figura del titán traspasa conceptualmente el misticismo inicial donde el origen del mismo se presentaba como un enigma implantado tanto en el universo de la serie como en el espectador que, con el desarrollo y el desenlace de la obra, acaba trasladando la figura del titán hacia un nuevo el concepto de una especie superior de género neutro, empleada como un arma de destrucción masiva en un terreno politizado.

El espacio temporal que ocupa el universo de *Ataque a los titanes* se ubica en un periodo similar a la Europa medieval y la era industrial, en la que se observa el desarrollo de tecnología a vapor y armamento propio del siglo XIX. Un detalle que resulta significativo, marcando un antes y un después en el desarrollo de la historia, es el hallazgo de la fotografía como un elemento tecnológico que desvela una de las tramas principales de la historia, generando un giro argumental, que traslada al espectador hacia una nueva forma de entender el contexto de la obra.

En ese análisis del elemento diegético que es el espacio, el concepto de muro es otra clave que actúa como elemento central en el desarrollo, aludiendo al aislamiento del mundo exterior, donde conviven diferentes nacionalidades. Todo un clásico platónico que es bien recibido por audiencias masivas en las redes sociales.

El desarrollo espacio temporal se muestra con más complejidad a medida que avanza la historia. Ubicándonos a mediados del nudo y avanzando hacia el desenlace de la trama, se observa una ruptura de la linealidad, presentando un uso del tiempo anacrónico como estrategia que favorece la atención del espectador y que ayuda a generar nuevos estímulos.

Se refleja pasado, presente y futuro, siguiendo una estructura lineal y anacrónica, con tiempos superpuestos en ocasiones, en los que se expone el complejo universo que enmarca la obra, como una estrategia clave en la que se presenta la mencionada evolución de los personajes que favorece la conexión con el espectador.

Se genera una ruptura del espacio-tiempo que dota a la serie de una dimensión específica, rompiendo con lo establecido en las primeras

temporadas y aportando incluso otras paradojas temporales aún más complejas que exploran conceptos y nuevas formas de comprensión visuales gracias al componente ficticio de la animación.

4.3. Discurso visual y estético

Desde un punto de vista formal, la fuerza atractiva del *anime* no solo se debe a la narrativa propia de cada obra, si no al uso de recursos estéticos que generan una fuerte presencia en la comunicación visual basada en la relación del uso mayormente saturado del color, que es delimitado con la línea, resaltando la técnica de la animación limitada propia del *anime*, y acentuando otros elementos visuales como la creación de miradas expresivas propias de la estilización y exageración de los rasgos humanos. La estilización de los personajes separa claramente rasgos femeninos y masculinos, en el caso estudiado, sin sexualizar en exceso el género femenino e individualizando a los personajes principales, frente a la obra original enmarcada en cierta neutralidad condicionada por el característico dibujo del dibujante (Isayama, 2009-2021).

Es notable el uso de la línea pronunciada que delimita la figura, en el cual el uso de trama y los recursos gráficos, que nacen del lenguaje del *manga*, aportan una importancia especial en la mirada, generando una fuerte expresividad donde el color, y el tratamiento digital que conlleva el proceso de la obra audiovisual, generan un identificación formal a través de las miradas intensas y cargadas, aportando mayor expresividad y profundidad, que humanizan por la carga emocional que transmiten, conectándonos con el universo en el que se desenvuelven los personajes.

La búsqueda de realismo expone esquemas de color que persiguen simular la realidad a través de la riqueza de los fondos y el uso de texturas, donde predominan mayormente tonalidades marrones y tonos neutros, acentuando con tonos vivos elementos naturales. Hay una viveza particular en la representación de los cielos azules, que adquiere una fuerte carga simbólica en la que se expone, de nuevo, la libertad como elemento principal, contrastada con los tonos rojizos del cuerpo de los titanes y el uso de la sangre. Es fundamental el uso del

color como un vínculo del discurso visual estético con las emociones y la narratividad del contenido de la obra. Lo formal lleva a lo simbólico en el análisis, sin ninguna duda (Figura 2).

FIGURA 2. *Simbología del color. Ejemplo del cielo azul y la libertad*

Fuente: Captura de pantalla de la serie. Episodio 22 Temporada 3

4.4. Contexto Promocional

La importancia que tiene el caso tratado se debe a ser considerada, sin duda, como una de las producciones con mayor éxito comercial en los últimos años, dentro de la animación japonesa. Esto es fácilmente apreciable al comprobar que, a pesar de no tener distribuidor oficial en España y no ser emitida por ninguna de las cadenas de televisión tradicionales, públicas o privadas, ha conseguido un éxito comercial en nuestro país muy llamativo, así como una presencia en redes igualmente notable, como muestra el uso de hashtags y contenido compartido en redes como Twitter, TikTok o Instagram.

En este aspecto, la creación dentro de la serie de un contexto histórico y el uso del relato como un elemento amplio y detallado permite el generar más contenido con relación a ese contexto ficticio propio, como precuelas, secuelas, parodias, producciones dirigidas por fans, etc. Esto y las narrativas transmedia a las que da pie la serie, y el *anime* como extensión, y que permiten a los fans ser parte activa de ese universo creativo, ampliando también el desarrollo de la historia a

distintos medios y permitiendo un diálogo mediante producciones *amateur* o *fan-art*.

4.4.1. Las narrativas transmedia en la animación japonesa

Las narrativas transmedia permiten que el *anime* genere todo un mercado de *merchandising* con figuras de acción, complementos, videojuegos, objetos de coleccionista, ropa, etc. audiencias activas proporcionan "... alternativas a los modelos normativos de espectadores" (Lamarre, 2009 en Ristola, 2011, p. 101). Los seguidores del *anime* son capaces de dialogar dentro de una "cultura de la convergencia" (Jenkins, 2006) con sus series de referencia creando contenido propio entorno a ellas. El *anime* favorece la interacción única entre el espectador y la producción. También, gracias a la mencionada narrativa transmedia posible aquí, el modo en el que se amplían esos universos creativos a partir de las obras originales pasa por muchos medios y materiales distintos. Ya sean *fanarts* gráficos, tanto digitales como tradicionales, o la confección de disfraces propios muy elaborados que emulan a los personajes dentro de las series, los creadores comparten su contenido en redes sociales, creando nuevos modos de "convergencia social" y un "fanatismo" cultural al que hay que estar muy atento desde el fomento de una educación crítica

4.4.2. Prosumer y redes sociales

Actualmente, y, sobre todo, gracias al uso de redes sociales en esa convergencia social que hace posible Internet, vemos cómo el espectador no se limita a consumir el producto audiovisual, si no que crea en torno a él. *Ataque a los titanes* es una serie con alta presencia en redes, muy comentada tanto en foros específicos como en grandes plataformas (Twitter o Instagram).

Vemos entonces cómo las narrativas transmedia que permite el *anime* y el perfil del prosumidor en redes consiguen no solo extender más la popularidad de la obra (una evolución digital del clásico boca a boca), sino que es posible ampliar ese universo, con sus escenarios y personajes, a nuevos mundos inventados, ampliaciones de la historia o adaptaciones a distintos escenarios y temas. En este sentido, es interesante analizar este tipo de producciones desde la educación mediática

y artística para ver cómo permiten transmitir diferentes valores, ya sea desde la narrativa original o al usarlo como soporte para nuevas creaciones.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio, hemos tratado de analizar brevemente tanto los elementos formales de la propia obra, como su presencia en redes y su potencial para las narrativas transmedia, sin perder de vista el potencial ideológico y simbólico de la producción analizada. En este sentido, se comprueban las posibilidades que permite el *anime* como género que hace posible estos nuevos modos de interacción, y en relación en una sociedad prosumidora (Toffler, 1980). El espectador corriente, gracias al uso de las redes sociales, comparte el contenido que crea en torno a la obra, formando nuevos circuitos de difusión, y plataformas de encuentro entre los propios *fans.*

Es importante señalar también el potencial que se percibe en estas producciones desde el punto de vista del uso de la educación mediática y artística, sobre todo por el estímulo a la implicación creativa y visual (Barone & Eisner, 2012; Roldán & Marín-Viadel, 2012), un potencial aprovechable en contextos de educación formal y no formal. Se genera una constante narrativa transmedia a partir de este tipo de obras que, de antemano, ya tienen una relación estrecha con el alumnado, contando con su interés, y que permiten una creación bastante libre, generando a su vez una unidad de estilo y una gran diversidad universal.

Este trabajo se suma, por tanto, a las investigaciones sobre consumo audiovisual de la juventud (Quiroz, 2008; Reig & Mancinas-Chaves, 2013), obteniendo orientaciones muy claras en la tesis doctoral de Valero-Porras (2017) sobre la construcción discursiva de la identidad en el fenómeno *fandom,* y abundando asimismo en algunas reflexiones apuntadas por el trabajo realizado por Seva-Victoria (2015) en torno a este mismo caso, como es la mención al valor artístico de esta obra y la importancia de su repercusión a nivel internacional. En esta

universal propuesta de interculturalidad se encuentra, sin duda, una clave de interés pedagógico.

Se han tratado de poner en relación los aspectos formales y artísticos con su impacto en la audiencia y el fomento que ha tenido en los prosumidores para crear más contenido. También, se deben tener muy presentes los valores que transmite y su trascendencia cultural, tanto en su contexto japonés como desde la consideración del atractivo que puede haber tenido al extrapolarlo a un contexto occidental. Ese "diálogo" entre culturas, o más bien hibridación, se ha observado como fenómeno general dentro del *anime*, trasladando valores muy marcados en el imaginario histórico japonés, pero consiguiendo ese atractivo que lo ha convertido en la imagen del *anime* como fenómeno global.

Seguidamente, se proponen algunas investigaciones que se pueden desarrollar siguiendo esta línea. En el ámbito de la investigación, quedan de manifiesto las posibilidades de la animación en la educación artística y mediática, así como la necesidad de seguir investigando en torno a ellas. En el marco de la educación artística, proponemos el uso de estas herramientas por el profesorado en posibles proyectos con alumnado, como la realización de talleres de creación de titanes, o el uso de la animación y la creación de personajes para tratar temas como los conflictos humanos, ayudando así a tomar actitudes críticas desde un punto de vista externo y motivado por la afiliación emotiva con los personajes. También, sin duda, sería de gran interés un análisis de más casos actuales para comprender este fenómeno en la actualidad.

Como conclusión principal, respondiendo al primer objetivo, que planteaba analizar las claves para entender el fenómeno global de la animación japonesa, destaca la consideración del fenómeno *fandom* como la expresión de una cultura participativa, donde el *anime* se abre a nuevas formas en las que gran parte de los espectadores desarrollan una incesante actividad. Es una audiencia prosumidora, pero no debe perderse de vista que se trata de un fenómeno cultural y comercial con intereses económicos ante los que hay que fomentar la capacidad crítica de la ciudadanía.

Gracias a las redes y, como hemos visto, en especial en la animación, los espectadores tienen en la actualidad la facilidad y los medios de creación de contenido personal dialogando con de sus producciones favoritas, compartidas en redes y formando parte de la propia distribución de la obra en sus comunidades. Junto a ese potencial de inmersión e implicación activa de las audiencias, hay que tener muy presente la acertada estrategia narrativa y el valor simbólico de una serie como *Ataque a los titanes*, que demuestra el triunfo del relato épico, universal y descontextualizado en lo temporal.

Otra cuestión a señalar, atendiendo al segundo objetivo, que señalaba el interés por mostrar los valores educativos en la animación, es la propia capacidad del *anime* para abordar distintos temas y adaptarse a nuevos públicos. A diferencia de la idea de animación occidental, la animación japonesa ha abierto el camino, seguida cada vez más por producciones en occidente, dirigiéndose a públicos adultos tratando temas más maduros como la sexualidad o la depresión usando los mundos imaginativos y la libertad de creación que permite la animación para elaborar discursos complejos. Son contenidos que interesan a la juventud en particular y a la ciudadanía en general, y hay que aprovechar ese potencial pedagógico.

El tercer objetivo propuesto era analizar la importancia de las redes sociales y el fenómeno *fandom* en el *anime*. En este sentido, hay que señalar la necesidad de una alfabetización mediática para comprender y disfrutar de los nuevos métodos transmedia en la educación del alumnado. Usar estas posibilidades transmedia de la animación para posibles aplicaciones en la educación de un alumnado ya familiarizado con este lenguaje. Las herramientas de la cultura digital animan a crear y participar desde el punto de vista mediático y artístico. El último objetivo se sitúa en esa misma línea, al centrarse en entender el papel del prosumidor en redes sociales dentro del *fandom*. La estrategia promocional en el fenómeno viral y en la participación de públicos activos nos muestran cómo las producciones contemporáneas se hacen eco de la importancia de estas relaciones transmedia también para su propio interés, y fomentan estos modos de convergencia con el público. En esa nueva narrativa y ese gran universo de interacción, la Edu-

comunicación y la Educación Artística han de aprovechar este tipo de producciones para estimular una ciudadanía creativa y crítica.

7. REFERENCIAS

Aguaded, I. y Romero-Rodríguez, L. M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society*, *16*(1), 44-57. https://doi.org/10.14201/eks20151614457

Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D. y Delgado-Ponce, A. (2021) (coords.). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Octaedro.

Anno, H. (Director) (1995-1996). *Neon genesis evangelion* [Serie de televisión]. Gainax, Tv tokyo, Nas.

Aparici, R. y García-Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Ediciones de la Torre.

Baetens, J. (2019). Mundos narrativos de ficción y no ficción. Apuntes sobre narrativas transmediales en cómics y fotonovelas periodísticos. En D. Sánchez-Mesa Martínez (ed.), *Narrativas transmediales. La metamorfosis del relato en los nuevos medios digitales* (pp. 263-277). Gedisa.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Akal.

Bogarín-Quintana, M. J. (2011). Kawaii. Apropiación de objetos en el fanático de manga y anime. *Culturales, 7*(13), 63-84. https://bit.ly/3oWICxi

Bryce, M., Barber, C., Kelly, J., Kunwar, S. y Plumb, A. (2010). Manga and anime: Fluidity and hybridity in global imagery. *Electronic Journal of Contemporary Japanese Studies*. https://bit.ly/3vxcdzS

Chandler-Olcott, K. (2015). Anime and manga fandom: Young people's multiliteracies made visible. En J. Floo, S.B. Heath y D. Lapp (eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts, Volume II* (pp. 247-257). Routledge.

García-García, F. y Rajas, M. (Coords.). (2011). Narrativas audiovisuales: El relato. *Icono 14*.

Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes*. Paidós.

Barone, T. y Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. Sage.

Bustamante, E. (Ed.) (2011). *Las industrias creativas. Amenazas sobre la cultura digital*. Gedisa.

Dorfman, A. y Mattelart, A. (1987). *Para leer al Pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo*. Siglo XXI.

Ferguson, R. (2007). *Los medios bajo sospecha. Ideología y poder en los medios de comunicación*. Gedisa.

Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Paidós.

Gabelas-Barroso, J. A. y Marta-Lazo, C. (2020). *La era TRIC: Factor r-elacional y educomunicación*. Egregius.

García-Jiménez, J. (1993). *Narrativa audiovisual*. Cátedra.

Hayakawa, A., Takahata, I. y Koruda, Y. (Directores) (1974). *Heidi* [Serie de televisión]. Studio Ghibli, Fuji Television y Zuiyo.

Hernández-Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.

Hills, M. (2017). Transnational cult and/as neoliberalism: The liminal economies of anime fansubbers. *Transnational Cinemas*, *8*(1), 80-94. https://doi.org/10.1080/20403526.2016.1245921

Isayama, H. (2009). *Shingeki no Kyojin.* [cómic]. Ed. Kōdansha LTD. Japón.

Isayama, H. (creador) y Araki, T. (director) (2013-2021). *Shingeki no Kyojin* [Ataque a los titanes] [Serie de televisión]. Wit Studio, Production I.G. y Mappa.

Jaramillo-Dent, D., Vizcaíno-Verdú, A., de-Casas-Moreno, P. y Baldallo-González, C. (2021). *Instagraming. Temas, tópicos y tendencias*. Octaedro.

Jenkins, H. (2003, 15 de enero). Transmediastorytelling. *MIT Tecnhology*. https://bit.ly/3hYNRer

Jenkins, H (2006). *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York University Press.

Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura Transmedia: La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones LaTorre.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.

Kurumada, M. (Creador) Morishita, K. y Kikuchi, K.(Director) (1986-1989). *Saint Seiya* [Caballeros del Zodiaco]. [Serie de televisión] Shueisha y Toei Animation.

Marín-Viadel, R. (2011) (coord.). *Infancia, mercado y educación artística*. Aljibe.

Mattelart, A. y Mattelart, M. (1986). *Penser les médias*. Éditions La Découverte.

Orozco, G. (1994). *Al rescate de los medios*. Fundación Manuel Buendía - Universidad Iberoamericana.

Otomo, K. (Director) (1992). *Akira* [Película]. Akira Committee, Tokyo Movie Shinsha (TMS), Bandai Co.

Prósper-Ribes, J. (2004). *Elementos constitutivos del relato cinematográfico*. Universidad Politécnica de Valencia.

Quiroz, M. T. (2008). *La edad de la pantalla. Tecnologías interactivas y jóvenes peruanos*. Universidad de Lima, Fondo Editorial.

Reig, R. y Mancinas-Chávez, R. (coord.) (2013). *Educación para el mercado. Un análisis crítico de mensajes audiovisuales destinados a menores y jóvenes*. Gedisa.

Roldán, J. y Marín-Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.

Santiago, J. A. (2012). Generación Manga. Auge global del imaginario manga-anime y su repercusión en España. *Puertas a la Lectura*, *24*, 10-27. https://bit.ly/3uxnf6X

Sánchez-Mesa-Martínez, D. (Ed.) (2019). *Narrativas transmediales. La metamorfosis del relato en los nuevos medios digitales*. Gedisa.

Sánchez-Noriega, J. L. (1998). *Comunicación, poder y cultura*. Nossa y Jara Editores.

Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.

Seva-Victoria, C. L. (2015). El verdadero ataque de los titanes: La combinación ganadora internacional de Shingeki no Kyojin. *Con A de animación*, *5*, 140-156. https://doi.org/10.4995/caa.2015.3539

Takahashi, Y. y Imakake I. (1983-1986). *Capitán Tsubasa* [Campeones: Oliver y Benji]. [Serie de televisión]. Tsuchida Production.

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza & Janés.

Valero Porras, M. J. (2017). *La construcción discursiva de la identidad en el fandom. Estudio de caso de una aficionada al manga* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. http://hdl.handle.net/10803/459254

Watanabe, S. (Director) (1998-1999). *Cowboy Bebop* [Serie de televisión]. Akira Committee, Tokyo Movie Shinsha (TMS), Bandai Visual, Sunrise, Inc.

¿APOCALÍPTICOS O INTEGRADOS? AUDIENCIAS CULTURALES Y EL MAL QUERER DE ROSALÍA COMO FENÓMENO TRANSMEDIA

MATEU TERRASA RICO
Universidad CEU San Pablo

1. INTRODUCCIÓN

El impacto del ecosistema digitalizado en la esfera cultural es uno de los leitmotiv contemporáneos más populares dentro de los estudios de comunicación. Es innegable el sustancial y rápido cambio que la democratización del acceso a internet tiene sobre las dinámicas de producción, recepción y renovación cultural. Teniendo en cuenta el total de la población mundial —7,83 billones de personas a comienzos de 2021—, contamos con que el 59,5% de personas (4,66 billones) tienen acceso a internet, y 4,20 billones se hallan ya registradas en redes sociales[12]. Observando estas cifras, consideramos la creciente necesidad de renovar el papel de las audiencias dentro del circuito de la cultura digital.

Desde mediados de los años 80 surge en el campo de las ciencias sociales y las humanidades una notable variedad de posiciones especializadas e interdisciplinarias que han hecho énfasis sobre la recepción de los discursos culturales, el papel de las audiencias y el estudio de fenómenos *pop*. De tal forma, los estudios culturales, la semiótica o la musicología se han ramificado en sub-disciplinas tales como el estrellato y los *celebrity studies*, el *fandom* (estudio de la cultura de los fans), la estética de la recepción, el estudio de la música popular o los *film studies*.

[12] Datos extraídos del estudio "The Digital 2021 Global Overview Report" de *We Are Social*: https://bit.ly/3eHeVvq [Consultado el 19/04/2021].

Ante esta cuantiosa proliferación de perspectivas, es más necesario que nunca integrar el debate y las conceptualizaciones que mantienen con su común objeto de estudio: la cultura popular y su público. A través de las posturas clásicas de escepticismo y optimismo, cristalizadas en la obra *Apocalípticos e integrados* de Eco (1984), este artículo recoge un debate enfrentado que lleva décadas desarrollándose en las trincheras teóricas de la cultura masiva, posmasiva y de los medios digitales. En este artículo nos proponemos ofrecer una síntesis de las diversas posturas críticas y apologistas bajo el principio de heterogeneidad de las audiencias.

A partir del análisis del caso Rosalía, observaremos como la creciente interactividad del ecosistema digital permite un despliegue multiplataforma no visto antes. Estos universos de alta complejidad integran al público como parte fundamental del proceso transmedia, permitiendo fenómenos como la cocreación, las dinámicas *emirec* en la esfera cultural y la interacción multisocial entre fans y *celebrity* (Hills, 2016). Este estudio de caso nos ofrecerá una nítida imagen del principio de heterogeneidad de las audiencias en un entorno digital donde los roles pre-asignados y en bloque —"masa", "prosumidor", "audiencia activa"— se diluyen en una miríada de prácticas que cuestionan las posturas apocalípticas e integradas en sus visiones polarizadas sobre los usuarios.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

2.1. OBJETIVOS

- Ampliar el debate entre apocalípticos e integrados en el campo de las audiencias culturales.
- Caracterizar a las audiencias contemporáneas a través del análisis de *El mal querer* de Rosalía como narrativa transmedia.

2.2. HIPÓTESIS

1. La variedad de prácticas de producción y recepción dentro de la cultura digital es sintetizada bajo el principio de heterogeneidad de las audiencias.
2. Podemos constatar el principio de circularidad cultural a través del análisis de *El mal querer* de Rosalía como universo transmedia.

3. METODOLOGÍA

La primera parte de este artículo analiza a las audiencias culturales a través de la división dicotómica entre *apocalípticos* e *integrados* propuesta por Eco (1984) en su obra homónima. Por un lado, la postura del apocalíptico emana del análisis *sobre* la cultura de masas. Lo que supone una visión distanciada y escéptica respecto a la cultura popular como conjunto de bienes de consumo adaptados al gusto del hombre medio. Esta forma de democratización y estandarización —que provoca la pauperización del gusto de las obras *mildcult*, de baja cultura o *kitsch*—, se torna el objeto de juicio del crítico que, en su posición aristocrática de verdadero "hombre de cultura", es capaz "de elevarse, aunque solo sea mediante el rechazo, por encima de la banalidad media" (Eco, 1984, p. 13).

En el otro polo, nos encontramos al integrado como aquel individuo inmerso *dentro* de la cultura de masas que, con aires de ligereza y optimismo, absorbe todo producto perteneciente a la industria cultural de manera acrítica. Estos individuos, centrados en "actuar, producir, emitir cotidianamente sus mensajes a todos los niveles" sin preocuparse por teorizar (Eco, 1984, p. 13), abrazan la variedad de la cultura popular sin cuestionarla.

En la segunda parte del artículo analizaremos el universo de *El mal querer* generado por la artista Rosalía a la luz del concepto de *narrativa transmedia* propuesto por Jenkins (2003; 2006) y ampliado por Scolari (2013). Bajo estas acepciones contemplamos "el flujo de contenidos a través de múltiples canales" (Jenkins, 2003, párr. 3) como la característica principal que permite generar un universo complejo y

rico que "no se pueden explorar o agotar por completo en una sola obra o incluso en un solo medio" (Jenkins, 2006, p. 114). Es según este carácter ramificado que los universos transmedia responden a la inquietud de las audiencias que, en su perfil de "cazadoras y recolectoras de información" (Jenkins, 2003, párr. 4), buscan profundizar su experiencia a través de diversos productos complementarios de una misma franquicia —lo que incluye, así mismo, extender dicho universo a través de la propia actividad *fandom*—.

Esta noción de transmedialidad nos permitirá desmembrar nuestro objeto de estudio en diversos apartados: fonológico, audiovisual, directo y performance, narrativo-conceptual, marketing, redes sociales y actividad *fandom*. Es en estos dos últimos elementos dónde hallaremos con mayor prominencia el principio de circularidad cultural propuesto por Hall (1980). Esta noción nos permitirá observar cómo los diferentes momentos de gestación/recepción de un fenómeno cultural —producción, consumo, regulación, representación e identidad (Champ, 2008)— están sujetos a una continua retroalimentación dado su carácter abierto e interrelacionado.

4. DISCUSIÓN

4.1. LA MIRADA APOCALÍPTICA

La genealogía de la postura apocalíptica nace de la intersección teórica entre las ciencias sociales, la teoría política de corte marxista y la Teoría Crítica. Con el advenimiento de los primeros estudios de comunicación de masas —en el contexto de entreguerras de los años 20 y 30—, y hasta la irrupción de la semiótica, la concepción de la comunicación se veía dominada por la teoría hipodérmica de Lasswell (1927). Esta teoría propugnaba que el mensaje ideológico de los medios masivos era "inyectado" en la conciencia de una ciudadanía pasiva[13]. Por otro lado, el paradigma matemático-informacional de Shan-

[13] Visión hipodérmica que fue «suavizada» a través de la teoría de efectos limitados (Lazarsfeld, Berelson y Gaudet, 1944), la cual concedía a la audiencia cierta capacidad de seleccionar la información recibida por los *mass media*.

non y Weaver (1981 [1948]) concibió la comunicación como un proceso lineal, directo y tríadico (emisor-mensaje-receptor). Sendos modelos fueron de gran importancia a la hora de desarrollar la lógica de difusión vertical propia del *broadcasting*, modelo que a nivel político tuvo su reflejo en la crítica al modelo cultural imperialista y la imposición neoliberal que Estados Unidos —y su dominación corporativa transnacional—exportaba al resto del globo (Schiller, 1969). Este tipo de propuestas teóricas contemplaban la comunicación de manera unidireccional y jerarquizada (esto es, de arriba a abajo, donde el emisor era dotado de un poder prácticamente ilimitado), hecho que reducía al receptor a un sujeto pasivo y homogéneo limitado a deglutir información.

En el campo de la filosofía política, la postura apocalíptica por antonomasia vino representada por las ideas de la Escuela de Frankfurt, también conocida como Teoría Crítica. Sus mayores representantes, Benjamin (2003 [1936]) y, posteriormente, Horkheimer y Adorno (1998 [1944]), se armaron de categorías de análisis marxistas a fin de elaborar una mirada escéptica respecto a la sociedad capitalista, la reproductibilidad técnica de los bienes culturales y la dominación ideológica a través de la industria cultural. Tras integrar el concepto de "hombre masa" orteguiano, sus críticas hacia la cultura de masas cristalizaron en ideas como "la estandarización del contenido, la comercialización del arte, la trivialización de los productos de la alta cultura, la promoción de actitudes pasivas respecto al contenido y la merma de la conciencia histórica" (Sokolowski, 2011, p. 308). Es innegable la enorme influencia que esta escuela filosófica tuvo en la configuración estereotipada de la idea de "audiencia pasiva o manipulada; mirada que, por otro lado, no escapó del uso de conceptos fetiche" (Eco, 1984, p. 11) tales como cultura de masas, industria cultural, alienación o mercancía. Posteriormente, esta estela de conceptos fue heredada por la tradición posestructuralista continental —la cuál añadió sus propios conceptos al acervo crítico, tales como poder, biopolítica, hiperrealidad, logocentrismo, normatividad o sociedad líquida—.

De tal forma, dos décadas más tarde Francia fue la cuna del movimiento posestructuralista, corriente filosófica que bebió del espíritu crítico del mayo francés, el socialismo, la Escuela de Frankfurt, los situacionistas y la genealogía de la moral nietzscheana. Estos filósofos, altamente escépticos respecto a la cosmovisión neoliberal y los valores en los que ésta se asentaba —verdad, normalidad, familia, estado, matrimonio, amistad, heterosexualidad y libertad, entre otros—, esgrimieron letales ataques contra el *establishment*. Algunos de estos comentarios nos hablan de: el poder como fuerza invisible encargada de reproducir la norma y a los sujetos regulados biopolíticamente (Foucault, 1995 [1976]), el posmodernismo como fin de los grandes metarrelatos legitimados históricamente (Lyotard, 1991 [1979]), la deconstrucción como crítica a los esencialismos y al relato único (Derrida, 1989 [1967]), la sociedad de consumo y su adoración del simulacro (Baudrillard, 2009 [1970]), la desnaturalización del sexo y la subversión performativa del género (Butler, 2007 [1990]), o del carácter descentralizado y no jerárquico del pensamiento rizomático (Deleuze & Guattari, 1977).

Con los albores del nuevo siglo y la disolución de los límites culturales propios de la "hiperculturalidad" (Han, 2018), presenciamos el advenimiento de la tecnología digital interactiva, el auge las redes sociales y el abaratamiento de dispositivos como los *smartphones* y los ordenadores personales. A pesar de estos cambios aparentemente favorables, diversos autores auguran una solución de continuidad respecto a la cultura de masas (Lipovetsky, 1986; Jameson, 1991; Bauman, 2010; Han, 2017; 2018; Núñez-Ladevéze & Irisarri, 2015; Stiegler, 2015; Núñez-Ladevéze et al., 2019). Bajo esta mirada teórica de herencia posestructuralista, la democratización de la comunicación es cuestionada como un estado de saturación y de vacuidad de contenido donde destaca "la primacía del acto comunicación sobre la naturaleza de lo comunicado, la indiferencia por los contenidos, la reabsorción lúdica del sentido, la comunicación sin objetivo ni público, el emisor convertido en el principal receptor" (Lipovetsky, 1986, pp. 14-15).

En este nuevo paradigma de comunicación —que tiene al *yo* como punto de partida y de llegada— se retroalimenta la resonancia de lo

mismo bajo un eco narcisista. Dinámica de exaltación y explotación de uno mismo conocida como *cultura de la promoción*; hecho que conduce a un auge de la vida privada, de la subjetividad y de la expresión hedonista sobre el resto de cuestiones públicas (Lipovetsky, 1986). Este juego de espejos autorreferencial, lejos de acercarnos como comunidad, resulta en la pérdida de la alteridad y del encuentro transformador con el *otro* (Han, 2017). Fenómenos cómo la positividad aditiva del botón *me gusta*, los algoritmos personalizados, la recolección de *big data*, el activismo consumista y la pertenencia a comunidades virtuales entregadas al entretenimiento pasivo producen a este sujeto narcisista dispuesto a ser explotado por las corporaciones. El aprovechamiento económico de la actividad del usuario que trabaja para las empresas sin ser consciente de ello —un individuo preso de la falsa ilusión de participación y de libertad individual que realiza una forma de servidumbre voluntaria— nos muestra la cara más negativa del prosumidor conceptualizado por Toffler (1980).

Siguiendo esta idea, plataformas como Facebook, Apple, Instagram, Google o TikTok "son capaces de ejercer una invisible fuerza coercitiva sobre los usuarios, que se resisten a abandonar tales plataformas a fin de mantener sus relaciones sociales y no verse abocados a un evidente empobrecimiento en términos comunicativos y sociales" (Aparici & García-Marín, 2018, p. 73). Este tipo de dominación invisible nos conduce a la concepción de la tecnología como dispositivo exosomático tóxico —véase el concepto de *pharmakon* expuesto por Stiegler (2015)—, peligro expuesto por las críticas teóricas al utopismo tecnológico y a la cosmovisión de Silicon Valley (Foer, 2017; Sadin, 2018; Sereni, 2021)

De tal forma, vemos cómo la aparición del ecosistema digitalizado ha afianzado a la postura apocalíptica en su visión alienante de la prosumo y de la tecnología como factores que exacerban la universalización del capitalismo y sus dinámicas consumistas. La gran personalización de contenidos, la constante búsqueda de lo nuevo y la libertad del usuario —el cuál puede alternar su papel de emisor y receptor— amenazan al proyecto social común, donde el gregarismo social acrítico sigue marcando la tónica en la aldea global (Núñez-Ladevéze et al.,

2019). En este sentido, la tecnología digital tan solo acentúa más las cualidades líquidas de nuestra sociedad (Bauman, 2010): la volatilidad e inestabilidad social, el consumo y "desechabilidad" de las relaciones humanas y los bienes, o la visión instrumental del mundo exterior; hechos que cuestionan el proyecto de comunicación transparente y de comunión social que el utopismo tecnológico prometía (Núñez-Ladevéze et al., 2019).

Dado que la tecnología, *per se*, no puede prometer una nueva sociedad, purgar fantasmas del pasado colectivo o resolver conflictos socio-políticos, John Gray señala: «Los usos que se hacen de las tecnologías dependen de la distribución del poder, del acceso a los recursos y *del nivel de desarrollo cultural y moral de la sociedad*» (Gray 1997: 120, cursiva en el original). En última instancia, nos es la sofisticación técnica sino el compromiso moral a nivel global —la extensión de dinámicas locales de solidaridad vecinal propias de la era moderna— (Tomlinson, 204-207), lo que determina el carácter tóxico o sanador del imperativo tecnológico: "el progreso tiene una manifestación tecnológica, pero la mejora moral de la sociedad no guarda correspondencia con su progresión científico-técnica, sino con la asunción de responsabilidades personales" (Ladevéze et al., 2019, p. 1118)

4.2. INTEGRADOS Y EL PRINCIPIO DE HETEROGENEIDAD DE LAS AUDIENCIAS

Como aportación fundamental a la postura de los *integrados* podemos considerar a dos de las figuras más relevantes dentro de la cibercultura utópica: Howard Rheingold y Pierre Lévy.

El concepto de comunidad virtual, acuñado por Rheingold (1993), pronosticó cómo las relaciones sociales habilitadas por internet permitirían un mundo virtual paralelo a nuestro mundo físico. Según Rheingold (1993), este espacio virtual resultaría en una revitalización de la vida democrática, una comunicación entre humanos más directa, el auge de la participación ciudadana y el uso del ordenador moderno como herramienta unificadora; hecho que rompería el carácter elitista

de la tecnología computacional primitiva[14] —virtudes posteriormente expandidas a través de su concepto de *smart mobs* o multitudes inteligentes (Rheingold, 2002)—. A pesar de la potencialidad cohesionadora del entorno virtual, Rheingold no descartó una posible "fragmentación, jerarquización y mayor rigidez de las fronteras sociales", así como el peligro de "su uso como instrumento de la tiranía" (1993, pp. 207 y 14). Con el paso de los años, la lectura vivificadora de este autor estadounidense fue germen de numerosos y polarizados comentarios. Críticas y vítores que, en última instancia, pueden servirnos como advertencia para tomar una postura consciente de los posibles usos y «trampas» a los que el prometido edén digital *puede* conducirnos.

Por otro lado, el filósofo Lévy (2001) concibió el concepto de «inteligencia colectiva» como aquél estado de integración de la conciencia humana a través de la tecnología computacional. Con la disolución de los límites entre la vida profesional y personal, Lévy (2001) auguró un paradigma antropológico donde la eficiencia tecnológica y el desarrollo económico ya no podrían hallarse desligados del bienestar colectivo. En este sentido, la producción de subjetividad, la preponderancia de los valores culturales, morales, estéticos, y el desarrollo de las políticas de ética y compromiso cívico irían de la mano del desarrollo tecnológico. Influenciado por las ideas de Michel Serres, el conocimiento y su intercambio fueron conceptualizados como la nueva infraestructura humana, lo que nos aproximaría, según Lévy (2001, p. 254), a la "era del conocimiento o imaginación". En esta era, el intercambio de habilidades definiría un nuevo espacio antropológico —el paradigma del conocimiento— caracterizado por la cooperación, el intercambio de habilidades, las comunidades despiertas y la resolución de conflictos; valores que prometen prevalecer sobre el resto de dimensiones sociales. Como colofón, Lévy señala nuestro objetivo próximo como especie: desarrollar herramientas técnicas, institucionales y conceptuales que nos permitan orientarnos dentro del flujo de

[14] El uso restringido de la tecnología informática tuvo su reflejo en el estereotipo del *nerd* como ser anti-social y aislado. Este tipo de imágenes, asociadas al ambiente tecnófilo de la península de San Francisco y Silicon Valley, constituyó su propia mitología gracias a gurúes de la computación moderna tales como Stewart Brand o, posteriormente, Steve Jobs.

información, coordinando, filtrando y emparejando "el complejo y caótico universo en el que ahora vivimos" (Lévy, 2001, p. 257).

Cabe señalar que a pesar de que estas teorías sirvan como contrapunto a la concepción excesivamente simplista del *couch potato*[15] retratado por la Escuela de Frankfurt, Morley (2006) recuerda que uno de los peligros de los utopismos tecnológicos radica en considerar que los *new media*, por suerte de una propiedad mágica, *per se*, volverán al usuario en un ciudadano activo, responsable y comprometido con la vida democrática. Al fin y al cabo, la postura escéptica-conservadora y la postura utópico-tecnológica (polaridades de una misma gradiente) elaboran una suerte de maniqueísmo determinista entre el "el control panóptico" y "el ágora inclusiva" de la cibercultura (Goodwin, 2017, p. 107). Dualismo que tan solo puede resolverse bajo una mirada autocrítica y consciente de la complejidad inherente al fenómeno de las audiencias: "El error de los apologistas estriba en creer que la multiplicación de los productos industriales es de por sí buena, según una bondad tomada del mercado libre, y que no debe ser sometida a crítica y a nuevas orientaciones" (Eco, 1984, p. 58).

De tal forma, al sintetizar el diverso espectro de voces integradas y apocalípticas —especialmente el aparato conceptual y el análisis crítico que estos últimos realizan sobre la sociedad tardo-capitalista—, habilitamos una suerte de postura intermedia de óptica más amplia. Esta posición integradora nos conduce a no obviar los cambios logrados por la cultura de masas: la democratización de los bienes culturales, la expansión «interclasista» de la cultura a todos los rincones, el acceso a nuevas experiencias vitales, la liberación de las limitaciones espacio-temporales de la fruición de bienes, y la mejoría de las posibilidades técnicas respecto a la creación y difusión de obras de arte (Larrabee, 1960; Morin, 1962; Shils, 1992 [1969]; Bell, 1992 [1969]).

[15] El *couch potato* («patata» o «ameba» de sofá) es el retrato estereotipado del espectador pasivo (acrítico, influenciable, inmerso en la cultura del entretenimiento y adicto a la novedad de contenido); objeto de crítica común de las visiones apocalípticas e hipodérmicas sobre la comunicación.

En la configuración de esta postura integrada y crítica, el paradigma teórico más influyente —debido a sus métodos predominantemente etnográficos, empíricos y cualitativos, así como su genética posmarxista— fue el de los estudios culturales. Su estudio desprejuiciado de fenómenos eminentemente *pop* o provenientes de la «cultura baja», tales como la subucultura del punk en Inglaterra (Hebdige, 2002 [1979]), el papel de la telenovela en las cotidianeidad de las audiencias latinoamericanas (Martín Barbero, 1987) o la genealogía de la cultura *celebrity* (Dyer, 1998), son ejemplos de acercamientos epistemológicos al estudio de audiencias de forma más particular y que, en su diseño metodológico, bebe de fuentes interdisciplinares como la antropología, sociología, ciencias políticas, teoría literaria y semiótica, entre otras.

Hall (1980) subrayó el carácter de bucle circular o de circuito del acto comunicativo como forma de cuestionar la visión pasiva, uniforme y acrítica de las audiencias. Bajo este aspecto abierto, no se descartan interferencias entre los diversos momentos del proceso discursivo —producción, circulación, distribución/consumo y reproducción—. El autor subraya la especial importancia de la audiencia, que es, a su vez, "la fuente y la receptora" del mensaje emitido (Hall, 1980, p. 53). Este tipo de retroalimentación comunicativa se debe a que en la producción de los discursos se "toman temas, tratamientos, agendas, eventos, personal, imágenes provenientes de la audiencia, 'definiciones de la situación' provenientes de otras fuentes y formaciones discursivas dentro de la estructura sociocultural y política más amplia de la que son una parte diferenciada" (Hall, 1980, p. 53).

Además, este mismo autor liberó a la comunicación de la simplificación implícita al modelo hipodérmico triádico (*emisor>mensaje>receptor*) al proponer el modelo de codificación/descodificación. Hecho que presupone que la codificación condiciona, pero no determina totalmente la recepción del mensaje. Esto es debido a que en la fase de descodificación pueden darse lecturas, distorsiones y polisemias que negocien o se opongan al sentido previsto del discurso en su etapa de codificación (Hall, 1980).

Si el semiólogo lituano Greimas señaló que "la comunicación solo es una sucesión de malentendidos" (1996, p. 13), podemos comprender la preocupación de la semiótica por indagar en el receptor como eslabón fundamental que tradicionalmente ha sido ninguneado por los estudios de comunicación de masas. De tal forma, conceptos como *obra abierta* (Eco, 1992) —la apertura polisémica de la obra, el rechazo a la lectura única y el papel del lector como cocreador del texto— y *la muerte del autor* (Barthes, 1994) —la idea de que el libro constituye un agenciamiento (Deleuze & Guattari, 1977) donde confluyen infinitas voces y referencias pertenecientes a la cultura que lo engendra, no a un único autor tiránico— constituyen ejemplos de este fecundo campo que supone el estudio de los significados no determinados y su negociación dentro de contextos culturales circulares.

En última instancia, estos modelos de comunicación y producción cultural nos conducen a la figura híbrida del *emirec* propuesta por Cloutier (1973). Este tipo de sujeto eminentemente activo, que alterna las funciones de emisor y receptor, nos aleja de la visión enajenada y economicista del prosumidor (Toffler, 1980) para proponer un modelo de comunicación horizontal y dialógico que sirve como contrapunto a las lecturas universalistas y totalizantes sobre los usuarios, a saber: la homogeneización *en bloque* del «hombre masa» y la monopolización del contenido en base a modelos verticales de comunicación masiva. Auxiliado por el contexto global y digitalizado, el *emirec* forma parte de un espectro de las audiencias capaz de ejecutar una miríada de prácticas divergentes y contraflujos anti-hegemónicos dentro del circuito cultural: micro-tácticas de reapropiación del contenido y replicación desviada (Martín-Barbero, 1987; Livingstone, 2015), el cosmopolitanismo ético como respuesta a la glocalización[16] (Tomlinson, 1999), la fragmentación de audiencias y el público de nicho (Grusin, 2009), el activismo de consumo (Mukherjee & Banet-Weiser, 2012) y el activismo en torno al estrellato (Brough & Shrestova, 2012; Jenkins, 2012; Jones, 2012; Click & Holladay, 2015). Estos tipos híbridos de subjetividades políticas mencionadas exigen la continua actualiza-

[16] Definimos el término glocalización como las tensiones resultantes del encuentro entre la cultural local y la cultura global en contextos determinados.

ción y autocrítica de los modelos de análisis con los que contemplamos a las audiencias desde la posdisciplinariedad y la fragmentación productiva propia de los estudios de comunicación en el nuevo siglo (Waisbord, 2019). Debido a este motivo, proponemos la heterogeneidad de las audiencias como principio bajo el cual conviven tipos de usuarios y segmentos de público irreducibles a un único tipo de perfil pasivo o activo, que escapa de definiciones *en bloque* —véase el *hombre masa* de la postura apocalíptica o a la humanidad tecnológicamente empoderada de la visión integrada-utópica—.

Este tipo de audiencias heterogéneas, divergentes en sus prácticas y usos de la tecnología interactiva, habitan internet no ya como un medio, sino como "espacio de comunicación en el que convergen o pueden darse diferentes tipos de comunicación, entre ellas, sin lugar a dudas también, la comunicación de masas: pasiva, unívoca y centrada en el emisor" (Llorca, 2005, p. 22). De nuevo, este principio de heterogeneidad nos hace contemplar la multiplicidad de identidades en el ecosistema hiperconectado: prosumidores, creadores amateurs, *couch potatoes*, *emirecs*, ciberactivistas, creadores de contenido profesionales, emprendedores, artistas independientes, comunidades *fandom*, usuarios ocasionales, etc.

4.3. *EL MAL QUERER* COMO UNIVERSO TRANSMEDIA

Resulta imposible definir la transmedialidad sin situarla previamente en un contexto digitalizado sujeto a la convergencia de medios, es decir, la condición que «vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales» (Jenkins, 2003: párr. 3). Es desde el nomadismo propio de contenidos que cruzan medios como la prensa escrita, el cine, las páginas webs, las redes sociales, los foros o los videojuegos que podemos comprender el carácter transversal y ramificado de los universos transmedia. Como Scolari (2012, p. 10) explica: "Las NT [narrativas transmedia] son una particular forma de narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.)". Dado que una narrativa transmedia no se reduce a una única obra o medio (Jenkins, 2006), compren-

deremos cómo cada elemento expande y complementa el contenido del universo utilizando un lenguaje propio y de manera autónoma —cada parte mantiene una dependencia temática, narrativa o contextual respecto al universo, pero sin redundar en los mismos aspectos de manera idéntica—. En el caso de Rosalía vemos como, por ejemplo, las cartas del tarot diseñadas por Filip Custic para *El mal querer* expanden, mediante un lenguaje altamente simbólico e iconológico, el contenido narrativo de las propias letras o de las capas de significación semiótica que contienen los videoclips.

A fin de crear esta compleja red de significados, códigos y estética unificada, sobreviene la necesidad de un diseño conceptual omniabarcativo compuesto por especialistas en cada medio. Aquí es donde aparece la relación fundamental entre las narrativas transmedia y la autoría colaborativa como una característica típica de la producción cultural contemporánea (Jenkins, 2006). La tendencia creciente de las obras engendradas en el ecosistema digital a mostrar mayor participación de intermediarios es conocida como hipermediación (Carr, 2000). Este fenómeno refleja el caso de *El mal querer* como obra transmedia y colaborativa creada por Rosalía junto a su equipo de *booking managers*, productores, estilistas, directores audiovisuales, flamencólogos, coreógrafos, músicos y *community managers*, entre otros.

Visto esto, no es de extrañar que el concepto de narrativa transmedia expuesto por Jenkins (2006) muestre clara influencias de la noción de *inteligencia colectiva* de Lévy (2001) en cuanto manifestación de la cooperación y flujo de conocimiento característico del nuevo paradigma antropológico inaugurado por el espacio cibernético. Este espacio de participación abre la posibilidad de que el receptor —desde su perfil activo en cuanto *emirec*— se convierta en un autor más del universo transmedia. En este sentido, la noción anteriormente expuesta de *obra abierta* (Eco, 1992) y *muerte del autor* (Barthes, 1994) acrecientan su validez epistemológica en el contexto digital interactivo. Sea mediante la creación de parodias, finales alternativos, interpretaciones, análisis académicos, o de *mashups* y versiones musicales (*covers*), es innegable cómo la creatividad de las comunidades *fandom* han sido esenciales en la cocreación de universos transmedia como

Matrix, Star Wars, Pokémon, Harry Potter o, en el caso de este análisis, el universo de *El mal querer*.

4.3.1. Apartado fonológico

El apartado fonológico de *El mal querer* es constituido por las once canciones incluidas en el disco, vinilo y álbum digitalizado. Características como la textura musical, la producción sonora, la instrumentación, el ritmo, la melodía o la armonía forman parte del tejido sonoro a analizar. De tal forma, el impacto musical de esta obra, compuesta por la propia Rosalía y el productor Pablo Díez-Reixa «El Guincho», radica en la hibridación de diversos géneros/lenguajes sonoros:

- El flamenco: la armonía modal y los giros melódicos frigios; las composiciones construidas sobre los palos flamencos y su complejidad rítmica; la presencia del jaleo y la dicción charnega con aire andaluz; el uso de la *toná* libre (véase: inicio de *De aquí no sales - Cap.4*); la presencia de timbres como las palmas, el *quejío* o la guitarra española; la temática trágica del flamenco y la copla.

- Música antigua: la influencia sonora del misticismo ascético propio de la música de Tomás Luís de Victoria; la sobriedad monofónica de ciertas líneas vocales cíclicas (véase: inicio de *De aquí no sales - Cap. 4*); el canto responsorial con coro (véase: estribillo de *Bagdad - Cap. 5*) y el uso de armonías homofónicas cercanas al sonido del *Ars Nova* y del madrigal renacentista (*Nana - Cap. 9*).

- El *pop*: la sencillez melódica y el uso de estructuras repetitivas; una arquitectura musical que integra el uso de la anticipación y el clímax — y que, por lo tanto, respeta los principios de *hype* y *tension* definidos por (Findeisen, 2015)—; la sonoridad tonal y consonante de ciertos pasajes; la preeminencia del 4/4 sobre el resto de compases; la duración acortada de las canciones (2-3 minutos); una producción cercana a la sonoridad de la esfera *mainstream*.

- Música urbana y *hip hop*: la presencia de sintetizadores, *vocoder*, *autotune* y piano eléctrico; el uso constante de *ad libs* (interjecciones vocales contrapuntísticas); la mezcla de timbres orgánicos y electrónico; espectro bajo (sintetizador, bajos y bombos) muy rítmico y grave

propio de la música dance; la apropiación de aspectos parafonológicos del *hip hop* como la actitud provocadora, el *swag*, el uso del registro grave semi-hablado de la voz y la dicción relajada (véase: estribillo de *ad libs* de *Malamente - Cap. 1: Augurio)*.

- Música experimental: las texturas vacías y el carácter «voz-centrista» de las composiciones; el uso de la voz *sampleada* como instrumento musical y sus diversos efectos —timbres *cyborg* y voces con efecto *pitch* bajado una octava—; el cuidado sobre la ingeniera sonora y la producción vanguardista; introducción de *noise*, compases de amalgama y texturas de monofonía sin acompañamiento instrumental en contexto *mainstream;* estructuras rapsódicas y libres propias del flamenco en contexto *mainstream (Nana - Cap. 9)*; el abrazo entre tradición (toná libre y voz monofónica) y modernidad (textura homofónica y sintética de las armonías con *vocoder*) presente en la canción *A ningún hombre - Cap. 11.*

4.3.2. Apartado audiovisual

El mal querer genera su universo estético a través de la disolución de sensibilidades tradicionalmente opuestas:

- Cultura sagrada / cultura secular: la utilización de la historia de la Pasión de Cristo y la simbología de la semana santa —véase el nazareno púrpura en *skateboard* de *Malamente - Cap. 1: Augurio*— aplicada a la temática de las víctimas del machismo denunciada por los diversos movimientos de género congregados alrededor del 8M[17].

- Tradición/modernidad y alta cultura/baja cultura: la hibridación de elementos como el imaginario de Federico García Luna (véase la simbología de la luna o de las joyas), la importancia del color rojo (símbolo de la sangre-pasión y parte de la bandera española) o la baraja de tarot que acompaña a la edición *deluxe* del disco (una alusión a la

[17] La transmutación del pasaje bíblico de la Pasión cristiana por una temática secular de corte político y social ha sido especialmente efectiva en el contexto actual. Respecto a Rosalía, Ernesto Castro afirma: "No me parece arbitrario señalar que su éxito estuvo intrínsecamente vinculado con el momento en que se publicó: 2018, el año de mayores movilizaciones feministas que ha visto la historia de España" (Castro, 2019, p. 268).

cultura pagana y de adivinación propia de etnias como la romaní), detalles que acentúan el carácter plenamente posmoderno de la obra.

De tal forma, este universo audiovisual se expresa a través de dos medios:

a) Vídeos musicales: la presencia de un lenguaje cinematográfico influenciado por directores como Bigas Luna, Luis Buñuel, Pedro Almodóvar y el cine quinqui, referencias que nos conectan con el "pintoresquismo español» y el «mito urbano del joven de extrarradio" (Cuesta, 2021, pp. 203 y 207).

b) Diseño artístico (*artwork*): creado por Filip Custic, se halla conformado por la portada del disco (la figura femenina angelical con alas) y las imágenes en movimiento que acompañan a cada canción (plasmadas en las once cartas de la baraja del tarot). Las ilustraciones muestran a la protagonista femenina con un aspecto mitológico e idealizado—véase la piel blanquecina marmórea de divinidades en cuadros como *El nacimiento de Venus* de Botticelli—, acompañada de elementos simbólicos tales como espadas y arcos (símbolos de poder, violencia, masculinidad), flores (símbolo de amor, delicadeza, pasión y femineidad), y diamantes, oro y joyas (simbolizando el mundo material, la apariencia, el engaño y la concupiscencia terrenal).

4.3.3. DIRECTO Y PERFORMANCE

Dentro de esta categoría aglutinamos los diversos códigos semióticos que participan en la performance del directo: baile y coreografía; vestimenta; luminotecnia, efectos y proyecciones visuales; discurso hablado; lenguaje kinésico. En sinergia, estos diversos códigos extienden la significación del universo mediante una actualización del concepto wagneriano de *La obra de arte total* (Wagner, 2000 [1849]).

La mezcla actual de sonidos orgánicos y pregrabados permite a los artistas de la esfera *mainstream* explorar nuevas vías de espectáculo musical que poco tienen que ver con la banda tradicional de músicos en directo: "Toca y actuar con sampleos y pistas pregrabadas le da al artista libertad para crear algo más teatral" (Byrne, 2017, p. 126). De

tal forma, el despliegue del universo transmedia de Rosalía se expande a través de elementos como:

- El lenguaje kinésico: los gestos y coreografías de Rosalía y sus bailarinas guardan un carácter muy escultórico impregnado de *terribilità*. Esto, unido los gestos propios flamenco, refuerza características propias del universo emocional de *El mal querer* tales como la pasión, visceralidad y violencia; el amor y la muerte; femineidad y fuerza.

- El uso de la vestimenta, en colaboración con diversas marcas de moda (Pull&Bear y Nike), diseñadores (María Escoté y Palomo Spain) y medios especializados (Vogue y Elle), forma parte de la «semántica expandida» (De Chiara, 2021, p. 123) de la moda, la cual intensifica, traduce, condensa, multiplica, refleja o sustituye atributos propios de Rosalía como personaje artístico y mediático.

- La localización espacial de los espectáculos en directo también integra significados simbólicos adjuntos a cada contexto geográfico. El concierto sorpresa de *El mal querer* en la Plaza Colón de Madrid o la interpretación de *Me quedo contigo* en los premios Goya 2019 forman parte del circuito de lugares emblemáticos para la españolidad y la cultura nacional. De tal forma, el triunfo de un concierto masivo en estos hitos supone una «conquista» artística por parte de la artista catalana.

4.3.4. Apartado narrativo y conceptual

Vemos como *El mal querer* mantiene un diálogo intertextual con la novela occitana *Flamenca* (2018 [1287]), y es a partir de esta obra que el álbum conceptual deriva su arco narrativo:

Flamenca, la protagonista femenina, se casa con un hombre celoso (cap. 1 y 2) que la va sometiendo a través de amenazas y comportamientos posesivos (cap. 3). Presa en esta relación tóxica, la protagonista toca fondo y experimenta el mismísimo infierno a través del maltrato físico y la soledad (cap. 4 y 5). A partir de este momento hay un punto de inflexión reflejado en la locución que hace Rossy de Palma en la canción *Preso - Cap. 6: Clausura*:

Bueno, yo por amor, uff, bueno, hasta bajé al infierno
Eso sí, como subí con dos ángeles
(Duele, duele, duele, duele)
Pues, no me arrepiento de haber bajado
Pero bajar, bajé, ¡eh!
Bajar, bajé
(Duele, duele, duele, duele)

Te atrapa sin que te des cuenta
Te das cuenta cuando sales
Piensas, ¿cómo he llegado hasta aquí?

Es a partir de aquí que Flamenca experimenta un renacimiento que la hace resurgir y madurar (cap. 7). A partir de este punto, el carácter polisémico de la obra admite varias lecturas. Posiblemente, Flamenca mantiene un contacto pasional con un amante (*Cap.8: Éxtasis*) y, encinta, —sea del marido celoso o del amante— da a luz (*Cap.9 Nana*). Armada para la guerra, la protagonista vuelve empoderada para hacer justicia contra su maltratador (*Maldición - Cap.10: Cordura*). Prometiéndose no caer nunca jamás en el mismo calvario (*A ningún hombre - Cap.11: Poder*)

Esta trama se estructura en las once canciones del álbum:

1. Malamente - Cap.1: Augurio

2. Que no salga la luna - Cap.2: Boda

3. Pienso en tu mirá - Cap.3: Celos

4. De aquí no sales - Cap.4: Disputa

5. Reniego - Cap.5: Lamento

6. Preso - Cap.6: Clausura

7. Bagdad - Cap.7: Liturgia

8. Di mi nombre - Cap.8: Éxtasis

9. Nana - Cap.9: Concepción

10. Maldición - Cap.10: Cordura

11. A ningún hombre - Cap.11: Poder

Cabe destacar que la historia de *El mal querer* se asienta en una meta-estructura narrativa asociada al arquetipo de *El viaje del héroe* (Campbell, 1990). A pesar de hallar múltiples variaciones en su estructura, este mito se desarrolla bajo unos principios fundamentales:

1. Al comienzo, el héroe arquetípico se halla ubicado en el mundo ordinario.
2. Éste recibe una llamada a la aventura que lo expone a una situación de conflicto.
3. El héroe desciende al inframundo y se enfrenta sus mayores temores.
4. En esta lucha contra los demonios muere una parte del héroe.
5. Aquella parte superviviente experimenta un renacimiento.
6. El héroe vuelva al mundo ordinario con una enseñanza de supremo valor a fin de compartirla con el mundo.

De tal forma, características como el sacrificio por un propósito mayor o la muerte simbólica de la heroína —renunciar a una vida pasada y tomar responsabilidad sobre la vida presente— evidencian cómo *El mal querer* funda sus bases en el arquetipo de *El viaje del héroe*. En el campo de la producción cultural, el uso de este tipo de narrativas basadas en estructuras socio-cognitivas compartidas tiene un fuerte impacto sobre el receptor, donde el efecto del mito anida entre la esfera racional y afectiva, consciente e inconsciente del individuo (Espina Barrio, 1996).

4.3.5. MARKETING, REDES SOCIALES Y *FANDOM*

En el caso de *El mal querer* el marketing se integra como una faceta más del universo transmedia. Según la noción de mercancía intertextual (*intertextual commodity*), acuñada por Marshall (2002), la promoción y el producto anunciado se hibridan en las formas contemporáneas de producción cultural, donde los mensajes promocionales anticipan, expanden, intensifican y estimulan la interacción respecto a determinado producto cultural.

En este sentido, vemos como la colaboración con artistas internacionales que amplían el mercado potencial de la cantante (Travis Scott, J

Balvin, Billie Eilish, James Blake y Ozuna, entre otros), el uso del *viral buzz* —una forma de marketing donde los usuarios, a través del boca a boca, se convierten en los propios publicistas (Torreblanca *et al*., 2012)— y el uso de las redes sociales y las comunidades de *fans* son formas de marketing que, a su vez, expanden el universo transmedia.

Las redes sociales son uno de los principales focos de promoción de la artista catalana, a través de las cuales genera "una constelación de objetos culturales vagamente identificados que rodean y amplifican el fenómeno Rosalía" (Carrión, 2021, p. 17). Al actuar como "una plataforma de diálogo con sus audiencias" (Carrión, 2021, p. 17), el potencial de las redes sociales es central en las cifras e impacto del fenómeno: en el momento de escritura de este artículo Rosalía goza de 16,3 millones de seguidores en *Instagram* (@rosaliavt), 10,3 millones en *TikTok* (@rosalia) y 2,6 millones en *Twitter* (@rosalia). En plataformas de *streaming* como *YouTube* y *Spotify*, todos sus videos suman el total de 3,057,240,825 reproducciones y 21.382.192 oyentes mensuales, respectivamente.

El tamaño de su *fanbase* permite que sus distintas apariciones públicas y *posts* en redes se dirijan a targets de distintas edades —las publicaciones en *TikTok* apuntan a un público predominantemente *centennial*, mientras que la reinterpretación que hizo la artista catalana de Los Chunguitos en la gala de los Goya 2019 apelaba a audiencias del espectro *baby boomer* y de la *generación X*—. Con esta diversificación de contenidos y público, Rosalía logra establecer una conexión más profunda y ramificada con sus audiencias, hecho permite el impacto intergeneracional de su obra.

Incidiendo en el aspecto dialógico de las redes sociales, otro elemento fundamental de su universo transmedia radica en la actividad de las comunidades de fans o *fandom*. En este sentido, hacemos especial mención a la conversación digital mantenida entra la artista Rosalía y el *youtuber* musical Jaime Altozano como paradigma de la circularidad cultural expuesta por Hall (1980).

El 9 de noviembre de 2018, Jaime Altozano subió a su canal de YouTube un video-análisis titulado «Rosalía: Lo que nadie está diciendo sobre *El mal querer*». Tras el favorable impacto de este vídeo de 39 minutos sobre la comunidad de seguidores del *youtuber*, la propia cantante catalana subió el 25 de noviembre unas *stories* de *Instagram* opinando y puntualizando sobre el video de Altozano. Este tipo de negociación discursiva entre fan y *celebrity* sobre los significados de una *obra abierta* (Eco, 1992) nos sitúa en un paradigma de circularidad cultural, a saber: la visión abierta e interrelacionada —no lineal— de los diferentes momentos de gestación/recepción de un fenómeno cultural: producción, consumo, regulación, representación e identidad (Champ, 2008). Esta conceptualización, donde cada una de las partes se halla sujeta a interferencias y contaminaciones de las demás, nos sitúa de lleno en procesos señalados anteriormente como son la cocreación por parte del público receptor, el concepto de *obra abierta*, los usuarios *emirec* y el principio de heterogeneidad patente en el perfil de las audiencias.

5. CONCLUSIONES

A través del concepto de apocalípticos e integrados de Eco (1984), en este artículo hemos sintetizado las dos posiciones paradigmáticas respecto a la cultura de masas y la era digital (O1). De tal forma, el apocalíptico se sitúa en una posición escéptica y distanciada propia de la Escuela de Frankfurt, el posestructuralismo o los críticos del utopismo tecnológico de Silicon Valley. A pesar de tener un aparato conceptual de alto valor heurístico, los peligros de esta óptica radican en su tendencia a desdeñar el estudio de casos particulares, atribuir a las audiencias un perfil en bloque y promover una actitud poco comprometida con los avances socioculturales que la tecnología digital permite.

Por otro lado, la postura integrada propia de los tecnófilos utópicos —Howard Rheingold y Pierre Lévy—, conceptualiza las nociones de «comunidad virtual» e «inteligencia colectiva» como modelos de convivencia humana más horizontales y democráticos favorecidos por la proliferación de la cibercultura. Si bien estos autores señalan vías de

acción respecto al futuro de los ecosistemas digitales, su postura peca de atribuir a la tecnología una propiedad mágica para transformar, *per se,* a la ciudadanía en una colectividad activa y comprometida.

Es a raíz de las actitudes interpretativas, holísticas y críticas de disciplinas como los estudios culturales y la semiótica que podemos plantear una mirada intermedia. Al reconocer los objetos *pop* y las audiencias como fenómenos de alta complejidad y capacidad polisémica, abrimos campo a perfiles de usuario tales como el *emirec* (Cloutier, 1973). Es con una síntesis de todas las voces anteriormente citadas que llegamos a concluir y confirmar el principio de heterogeneidad de las audiencias (H1), a saber: la cualidad diversificada de las audiencias, las cuales se resisten a ser clasificadas en un mismo perfil en bloque.

Este espectro de diversos usuarios, de más a menos activos, es extrapolado igualmente al estudio del fenómeno Rosalía (O2). En este trabajo, por limitaciones de espacio, hemos seleccionado el caso Rosalía-Altozano como ejemplo paradigmático del usuario *emirec* y de la circularidad cultural (H2) (Hall, 1980). En última instancia, observamos como el universo transmedia de *El mal querer* se ramifica y es cocreado —en su carácter de *obra abierta*— a través de las redes sociales, la actividad *fandom* y de las posibilidades que el ecosistema digital habilita.

6. REFERENCIAS

Aparici, R. y García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, *55*, 71-79. https://doi.org/10.3916/C55-2018-07

Derrida, J. (1989 [1967]). *La escritura y la diferencia*. Editorial Anthropos.

Dyer, R. (1998). *Stars*. British Film Institute. https://bit.ly/3rChpB4

Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Paidós.

Baudrillard, J. (2009 [1970]). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Siglo XXI.

Bauman, Z. (2010). *Vida líquida*. Paidós.

Bell, D. (1992 [1969]). Modernidad y sociedad de masas: variedad de las experiencias culturales. En: D. Bell et al. *(eds.), Industria cultural y sociedad de masas* (pp. 11-59). Monte Ávila Editores.

Benjamin, W. (2003 [1936]). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Itaca.

Brough, M. M. y Shresthova, S. (2012). Fandom meets activism: rethinking civic and political participation. *Transformative Works and Cultures*, *10*. https://doi.org/10.3983/twc.2012.0303

Butler, J. (2007 [1990]). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Byrne, D. (2017). *Cómo funciona la música*. Resevoir Books.

Carr, N. (2000). Hypermediation: Commerce as Clickstream. *Harvard Business Review*, 46-47.

Carrión, J. (2021). El fenómeno Rosalía. En J. Carrión (Coord.), *La Rosalía. Ensayos sobre el buen querer* (pp. 9-22). Errata Naturae.

Castro, E. (2019). *El trap. filosofía millennial para la crisis en España.* Errata Naturae.

Champ, J. G. (2008). Horizontal power, vertical weakness: Enhancing the "Circuit of Culture". *Popular Communication, 6*(2), 85-102. https://doi.org/10.1080/15405700801977426

Click, M., Lee, H. y Holladay, H. (2015). "çYou're born to be brave: Lady Gaga's use of social media to inspire fans political awareness. *International Journal of Cultural Studies*, *20*(6), 603-619. https://doi.org/10.1177/1367877915595893

Cloutier, J. (1973). *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des selfmédia*. Les Presses de l'Université de Montreal.

Cuesta, M. (2021). 'Chándal, oro y mantilla'. Las conexiones de Rosalía con el universo quinqui y el mito de la juventud de extrarradio. En J. Carrión (Coord.), *La Rosalía. Ensayos sobre el buen querer* (pp. 195-2013). Errata Naturae.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1977). *Rizoma (introducción)*. Pre-textos.

De Chiara, M. (2021). Capas de piel. Rosalía y el lenguaje de la moda. En J. Carrión (Coord.), *La Rosalía. Ensayos sobre el buen querer* (pp. 111-124). Errata Naturae.

EspinaBarrio, -A. (1996). *Manual de antropología cultural*. Abya Yala.

Eco, U. (1984). *Apocalípticos e integrados*. Lumen. https://bit.ly/3ptHgcf

Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Planeta-Agostini.

Findeisen, F. (2015). *The addiction formula: A holistic approach to writing captivating, memorable hit songs*. Albino Publishing.

Flamenca. (2018 [1287]). Ed: Paul Meyer.

Foer, F. (2017). *Un mundo sin ideas. La amenaza de las grandes empresas tecnológicas a nuestra identidad*. Paidós. https://bit.ly/2Pc0A1u

Foucault, M. (1995). *La voluntad de saber. Historia de la sexualidad 1*. Siglo XXI. https://bit.ly/3rJip6q

Goodwin I. (2017). Revisión del libro The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier, por H. Rheingold. *Westminster Papers in Communication and Culture, 1*(1), 103-109. https://doi.org/10.16997/wpcc.206

Gray, L. (1997). *Endgames: Questions in late modern political thought*. Polity Press.

Greimas, A. (1996). *Del senso*. Bompiani.

Grusin, R. (2009). YouTube at the end of the new media. En P. Snickars y P. Vonderau (Coords.), *The YouTube reader* (pp. 60-67). National Library of Sweden.

Hall, S. (1980). Encoding/Decoding. En S. Hall, D. Hobson, A. Lowe Y P. Willis (Eds), *Culture, media, language* (pp. 128-138). Hutchinson.

Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.

Han, B. C. (2018). *Hiperculturalidad*. Herder. https://bit.ly/2KFECBy

Hebdige, D. (2002 [1979]. *Subculture: The meaning of style*. Routledge.

Hills, M. (2016). From para-social to multisocial interaction: Theorizing material/digital fandom and celebrity. En D. P. Marshall Y S. Redmond (Eds.), *A companion to celebrity* (pp. 463-482). Wiley-Blackwell.

Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998 [1944]). *Dialéctica del iluminismo*. Editorial Trotta. https://bit.ly/3pGZmrF

Jameson, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Paidós. https://bit.ly/2WN7mea

Jenkins, H. (2003, 15 de enero). Transmedia storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *MIT Technology Review*. https://bit.ly/3wll1J6

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press. https://bit.ly/3mY2LQO

Jenkins, H. (2012). Cultural Acupuncture: Fan activism and the Harry Potter alliance. *Popular Media Cultures*, 206-229. https://doi.org/10.3983/twc.2012.0305

Jones, B. (2012). Being of service: 'X-Files' fans and social engagement. *Transformative Works and Cultures*, 10. https://doi.org/10.3983/twc.2012.0309

Lasswell, H. (1927). *Propaganda technique in the World War*. Knoff.

Larrabee, E. (1960). *The self-concious society*. Doubleday.

Lasswell, H. (1927). *Propaganda Technique in the World War*. Knoff.

Lazarsfeld, P., Berelson, B. y Gaudet, H. (1944). *The People's Choice*. Duell, Sloan and Pearce.

Lévy, P. (2001). Collective intelligence». En D. Trend (Ed.), *Reading Digital Culture* (pp. 253-258). Blackwell.

Livingstone, S. (2015). Active audiences?: The debate progresses but it is far from resolved. *Communication Theory*, *25*(4), 439-446.

Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.

Llorca, G. (2005). Comunicación interpersonal y comunicación de masas en Internet. Emisor y receptor en el entorno virtual. En G. López-García (Ed.), *El ecosistema digital: Modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet* (pp. 21-30). Servei de Publicacions de la Universitat de València.

Lyotard, J. F. (1991 [1979]). *La condición postmoderna. Información sobre el saber*. Ediciones Cátedra.

Marshall, D. (2002). The new intertextual commodity. En D. Harries (Ed.), *The New Media Book* (pp. 69-81). British Film Institute Publishing.

Martín-Barbero, J. (1987). La telenovela en Colombia: Televisión, melodrama y vida cotidiana. *Diálogos de la comunicación*, *17*, 46-59.

Morin, E. (1962). *L'espri tu temps*. Bernard Grasset.

Morley, D. (2006). Unanswered questions in audience research. *The Communication Review*, *9*, 101-121.

Mukherjee, R. y Banet-Weiser, S. (2012). *Commodity activism. Cultural resistance in neoliberal times*. New York University Press.

Núñez-Ladevéze, L. e Irisarri, J. A. (2015). Industria cultural y relaciones ‘cara a cara’ en las redes: la continuidad del cambio en España. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 21*(1), 471-490. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2015.v21.n1.49106

Núñez-Ladevéze, Vázquez-Barrio, Álvarez-de-MonPan-de-Rosaluce (2019). Del "engaño de masas" de la teoría crítica al "vecindario indefinido" de Bauman. *Revista Latina de Comunicación Social*, *74*, 1114-1131.

Rheingold, H. (1993). *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. Harper Perennial.

Rheingold, H. (2002). *Multitudes inteligentes*. *La próxima revolución social*. Gedisa.

Sadin, E. (2018). *La silicolonización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital*. Caja Negra Editora. https://bit.ly/2QSZyYA

Schiller, H. (1969). *Mass communication and American empire*. Beacon Books.

Schramm, W. (1972). *La ciencia de la comunicación humana*. Roble.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.

Sereni, C. A. (2021). Digital nomos and the new world order: towards a theological critique of Silicon Valley. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, *4*(1), 1843870. https://doi.org/10.1080/25729861.2020.1843870

Shannon, C. y Weaver, W. (1981 [1948]). *Teoría matemática de la comunicación*. Forja.

Shils, E. (1992 [1969]). La sociedad de masas y su cultura. En: D. Bell et al. (Eds.), *Industria cultural y sociedad de masas* (pp. 141-177). Monte Ávila Editores.

Sokolowski, M. (2011). *Mass culture versus popular culture* [Conferencia]. 7th annual International scientific conference: New Dimensions in the Development of Society, Jelgava, Letonia.

Stiegler, B. (2015). *La société automatique I. L'avenir du travail.* Fayard. https://bit.ly/31wzNzj

Toffler, A. (1980). *The third wave*. Bantam Books.

Tomlinson, J. (1999). *Globalization and culture*. University of Chicago Press.

Torreblanca, F., Lorente-Sanjuán, F. J., López-Tortosa, R. y Blanes-Nadal, C. (2012). Marketing de guerrilla. Lo no convencional triunfa. *3c Empresa: Investigación y Pensamiento Crítico*, *1*(9), 1-14.

Wagner, R. (2000 [1849]). *La obra de arte del futuro*. Universitat de València.

Waisbord, S. (2019). *Communication: A post-discipline*. Polity Press.

LA UTILIZACIÓN DE YOUTUBE EN SKAM ESPAÑA: USO NARRATIVO, PROMOCIONAL Y DE ACERCAMIENTO CON EL PÚBLICO OBJETIVO

ROCÍO GAGO GELADO
Universidad de Nebrija

MARTA SAAVEDRA LLAMAS
Universidad de Nebrija

ANDY DAMIÁN TAVÁREZ PÉREZ
Universidad de Nebrija

NICOLÁS GRIJALBA DE LA CALLE
Universidad de Nebrija

1. INTRODUCCIÓN

Jenkins (2003) considera narrativa transmedia al flujo de contenidos a través de múltiples canales. Hoy, la experiencia de visionado de un producto audiovisual se extiende más allá de la pantalla y del relato principal con el objetivo de enriquecer la relación del espectador con la ficción y generar una comunicación cercana con la audiencia que, ante las múltiples alternativas de ocio, necesita un valor añadido para decidir su consumo audiovisual.

Aunque existen ejemplos menores anteriores, la primera serie española que planteó una estrategia transmedia fue *Si fueras tú* (RTVE, 2017). En esta producción, la audiencia votaba a través de las redes sociales el devenir de la propia historia y la decisión condicionaba la grabación de una u otra trama.

No resulta extraño que, precisamente, el caso de la primera serie transmedia en España se diera en una *teen serie* ya que el público juvenil es muy dado a conectarse emocionalmente con los personajes (Maz et al., 2014), y a considerar el producto audiovisual como una

transcripción simbólica de su propia realidad (Livingstone, 1988). Además, se trata de un colectivo altamente consumidor de redes sociales y plataformas digitales, habituados al consumo a la carta y al visionado de múltiples pantallas.

De hecho, Gago et al. (2021) sostienen que los ejercicios transmedia contribuyeron a crear un *fandom* alrededor del producto y que así aumenta la vida del mismo en la cadena y ayuda a activar otras líneas de negocio con la ampliación del relato más allá de la primera pantalla. Así, mantienen que las peculiaridades del subgénero de las series adolescentes y la identificación emocional entre espectador y personaje propician la fidelización de la audiencia y, con ello, el reclamo de contenido adicional y la incorporación progresiva de vías de interacción entre la serie y sus seguidores.

El formato *Skam* da un paso más en la concepción de los productos transmedia ya que la serie se plantea desde el principio como un relato no lineal dividido en varios soportes. Da la opción a los espectadores de visionar el capítulo en su totalidad con posterioridad o consumir los fragmentos del mismo en tiempo real, siguiendo los perfiles sociales de los protagonistas y otras vías digitales como la web de la serie, donde se alojan los clips diarios que componen la trama, para adentrarse en el universo de la ficción sin delimitar ésta de la realidad. Los personajes terminan siendo jóvenes adolescentes que atraviesan los mismos problemas que su público; que buscan soluciones a temas muy apegados a la adolescencia actual como la identidad, la orientación sexual, las relaciones tóxicas, el abuso o, entre otros, los trastornos alimenticios.

En el caso del formato original, el principal canal, además de la cadena NRK, fue la web de la serie, donde podía seguirse la historia de las cuatro protagonistas, junto a Facebook.

Se considera uno de los éxitos más destacados de la historia de la televisión noruega, tanto a nivel de audiencia como por la valoración de la crítica. Krüger y Rustad (2019) sostienen que su éxito está significativamente ligado a su forma y distribución multimedia.

La serie se mantuvo en antena, con cuatro temporadas, de 2015 a 2017 y con su éxito llegaron las adaptaciones en diferentes países. El mercado alababa las temáticas, el enfoque y la integración de pantallas. El formato fue considerado como un fenómeno cultural internacional y fue definido por la crítica como un servicio público al tratar cuestiones juveniles de calado con un lenguaje próximo a los adolescentes que estaban atravesando esos mismos problemas (Sundet, 2020).

Las adaptaciones se inician en 2018: en Francia, la serie sigue en retransmisión y se prepara la octava temporada, siendo emitida en la plataforma de *streaming* France.tv Slash; en Alemania adoptó el nombre de *Druck* (*presión*) y con seis temporadas también sigue en emisión en ZDF Neo, aunque la primera entrega se emitió en Funk TV. En EE. UU. solo ha tenido dos temporadas y solo fue emitida en Facebook Watch; se denominó *Skam Austin* porque estaba localizada en esta ciudad de Texas, y contó con dirección de la creadora del original, Julie Andem. En Holanda, también contó con dos temporadas, emitidas primero en NPO3 y, luego, en NTR. El caso de Italia es particular porque su continuidad, a partir de la cuarta temporada, va a ser responsabilidad de Netflix, quien ha comprado la adaptación y ya cuenta en su catálogo con las tres temporadas de TIM Visión. Cuatro temporadas también ha tenido la adaptación belga, bautizada como *wtFOCK* y emitida primero en VIER y, después, en VIJF.

La versión española, por su parte, llega a Movistar+ en 2018 y se desarrolla en cuatro temporadas hasta 2020. Producida por Zeppelin TV, cuenta con 38 capítulos y un especial. En España, la estrategia transmedia se asienta en la web de la serie, los perfiles de Instagram de sus cuatro protagonistas y Youtube, canal que precisamente se abordará con profundidad en esta investigación.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es analizar el uso de Youtube dentro de la estrategia transmedia de la serie *Skam España*, explicando su aportación a la táctica de fidelización y *engagement* con la audiencia y descubriendo su uso narrativo dentro de la trama principal.

Este objetivo general se desgrana en una serie de objetivos específicos que pasan por:

- Observar el fenómeno *Skam* a nivel internacional.
- Explicar la estrategia de contenido de la serie de ficción asentada en la realidad multipantalla.
- Establecer si las *teen series* es un formato idóneo para poner en marcha estrategias de narrativa transmedia.
- Describir la adaptación española de la serie.
- Narrar los recursos digitales que se utilizan en la versión española y sus motivaciones.
- Indicar y examinar los canales de Youtube integrados en la estrategia transmedia de la producción española.
- Valorar el impacto de Youtube en la serie *Skam España.*
- Establecer claves de éxito de la utilización de Youtube dentro de una serie de ficción.

A lo largo de este capítulo se incluirán otros interrogantes nacidos de la propia investigación, cuya metodología se describe a continuación.

3. METODOLOGÍA

La investigación se divide en tres fases. Primero se ha realizado un estudio descriptivo para contextualizar el fenómeno analizado. Esta etapa sirve para explicar la creación del formato *Skam* y su desarrollo internacional, así como para determinar si la narrativa transmedia puede tener mayor peso en el *target* juvenil y, por tanto, ser más eficaz en subgéneros como las *teen series*.

La segunda parte es de tipo cualitativo *ad hoc* y está realizada bajo la técnica de la entrevista en profundidad. Al analizar el caso concreto de *Skam España* se determinó la necesidad de entrevistar a sus responsables para así poder narrar la adaptación del formato noruego a nuestro país.

Los expertos seleccionados y en orden alfabético se presentan a continuación:

- Álvarez, Begoña; directora y productora ejecutiva de *Skam España* para Zeppelin TV desde 2018, coliderando la ficción desde su inicio en nuestro país;
- Araújo, Fran; director editorial de la Ficción Original de Movistar+, productor ejecutivo de *Skam España* y responsable de su distribución;
- Ayerra, José Ramón; también director y productor ejecutivo de *Skam España* en Zeppelin TV;
- Taboada, Rafa; productor ejecutivo de *Skam España* por parte de Movistar+.

Las entrevistas siguieron un modelo de cuestionario semiestructurado, lo que permitió que las preguntas se adaptaran a cada experto.

Se partió de un guion con ejes temáticos comunes (adaptación de la serie, estrategia de distribución, narrativa transmedia, utilización de YouTube…) que, si bien facilitó la enfatización de la labor específica de cada entrevistado, promovió la libertad de expresión y la flexibilidad (Corbetta, 2007).

Esta segunda fase resulta imprescindible para conocer el impacto de YouTube en la estrategia transmedia y el motivo de recurrir a esta plataforma y, además, dictamina los casos de análisis a abordar.

Así, la tercera etapa consiste en el análisis de contenido de los canales de YouTube que los expertos indicaron en la fase anterior: *Canal de Lucas*, personaje secundario que descubre su orientación sexual fuera de la trama principal y a partir de esta plataforma, y *Canal de Nora*, protagonista de la ficción, que utiliza este canal para explotar su faceta musical.

La técnica elegida fue el análisis de contenido ya que es la estrategia metodológica más recurrente en el examen de casos de YouTube (López & Gómez, 2015; Montes et al., 2018).

El patrón de análisis sigue la propuesta de Aznar et al. (2019), que establecen cinco variables: Año de apertura, Número de suscriptores, Número de visualizaciones, Número de vídeos subidos a YouTube y Tipo de contenidos.

Inspirados en esta propuesta y adaptando el patrón a los intereses de una serie de ficción, nuestras variables finales son:

- V1 Año de apertura y correspondencia a la temporada de la serie
- V2 Número de suscriptores
- V3 Número de visualizaciones
- V4 Número de vídeos subidos a YouTube
- V5 Tipo de contenidos:
  - Justificación de la apertura del canal en relación con la serie y su trama.
  - Personaje protagonista del canal.
  - Ubicación del personaje en la trama principal.
  - Descripción de contenidos.
  - Conexión con otros recursos digitales de la estrategia transmedia.

4. RESULTADOS

En esta parte del estudio profundizaremos en la adaptación de la ficción original al mercado español y en la inclusión de YouTube como herramienta de comunicación con la audiencia y de expansión del relato principal contenida en la estrategia transmedia de este producto.

4.1. La adaptación de la serie al mercado nacional: *Skam España*

Skam representa a la sociedad joven, y las distintas versiones muestran precisamente esa mirada, pero adaptada a cada país. Rafa Taboada, productor ejecutivo de la serie para Movistar+, explica: "Aunque las adolescencias de cada país son diferentes, los conflictos que plantea la serie no sólo son transgeneracionales, sino que representan a la juventud mundial".

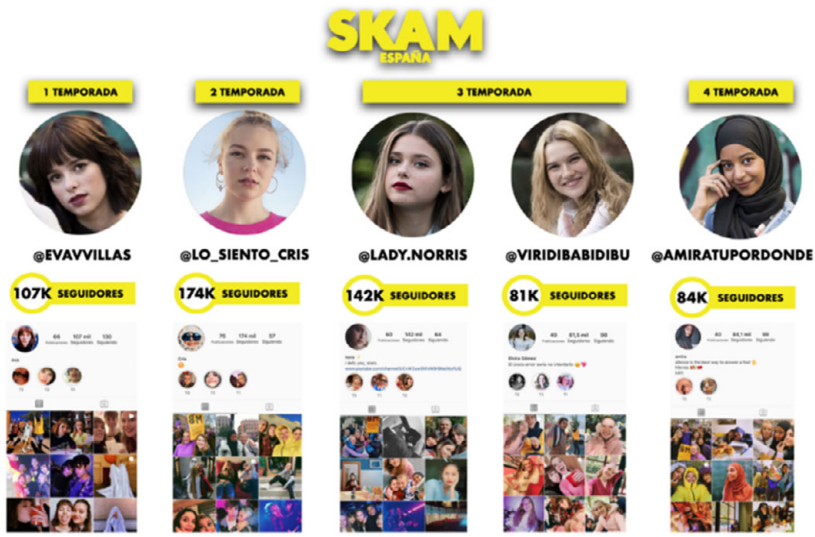
Así, la cadena de pago tuvo la intención con la compra del formato de contar la realidad de los jóvenes españoles. Por un lado, como indica Taboada, para ayudar a los adolescentes a atravesar sus problemas y, por otro, para dotar a Movistar+ de un producto que llamara la atención de este *target*. Fran Araujo, director editorial de la Ficción Original de Movistar+, explica que antes las *teen series* terminaban adaptándose al público generalista al emitirse en *prime time* y tener que ser para todos los públicos, pero ahora, con las audiencias fragmentadas y un consumo individualizado "las plataformas sí pueden permitirse centrarse solo en los chavales, por lo que en *Skam* los adultos tienen un papel terciario o casi inexistente".

Dos claves de la adaptación española son el casting, que tenía que ser real, corresponder a la edad de los personajes y estar formado por actores desconocidos para que se potenciara la simbiosis entre el personaje y la persona, y el trabajo previo de documentación, para que los guionistas pudieran trabajar sobre temas y problemas reales de la juventud española. En este sentido, "se trabajó con un grupo de psicólogos especializados en adolescencia, que entrevistaron a 300 jóvenes", cuentan los directores Begoña Álvarez y José Ramón Ayerra.

Como hemos explicado, *Skam* destaca por generar un universo narrativo más allá del guion de cada capítulo, sirviéndose de las redes sociales para su difusión. Así, la narrativa transmedia está presente desde la creación de la idea. En las redes se emiten *clips* que extienden y enriquecen la trayectoria de los personajes y que luego se integran en el capítulo final, donde se ve la historia de manera lineal. Movistar+ no desvela todo el contenido en redes, sino que guarda claves para la emisión y así se produce un *efecto llamada* de abonados.

En el caso de España, además de la web de la serie, se han utilizado perfiles sociales de cada personaje en Instagram, que fueron lanzados antes del arranque de la temporada 1 para que los personajes se comportaran como adolescentes y ya generaran conversación fuera del formato.

FIGURA 1. *Perfiles de redes sociales de las protagonistas de la serie Skam España, señalando la figura clave de cada temporada.*



Fuente: Elaboración propia partir de las cuentas en Instagram de los personajes principales de la serie

La serie también cuenta con canales de YouTube, que "han servido para alojar los clips y como complemento de la trama principal", explica Álvarez.

El equipo creativo trabajó con los responsables de redes sociales de Zeppelin TV (Felipe Jiménez Luna y Georgia Elliott —Gomi—), que se ha encargado de la traslación de la serie a Instagram y ha diseñado la estrategia y los perfiles de los personajes. Álvarez apunta: "Se ha cuidado todo, hasta a quién sigue cada uno de los protagonistas, porque es increíble lo que la gente *stalkea*". "El simple detalle de si sigues a alguien o no dice muchas cosas de cada uno de los personajes, también el modelo de móvil que usan, ya que informa de su poder adquisitivo", completa Ayerra.

Se consiguió generar un universo paralelo, lo que contribuyó a la narración principal, pero también a la promoción del producto y a la fidelización de la audiencia, que no sigue una serie, sino que disfruta

de una experiencia transmedia e inmersiva donde se desdibujan los límites entre realidad y ficción.

4.2. El uso de YouTube en la estrategia transmedia

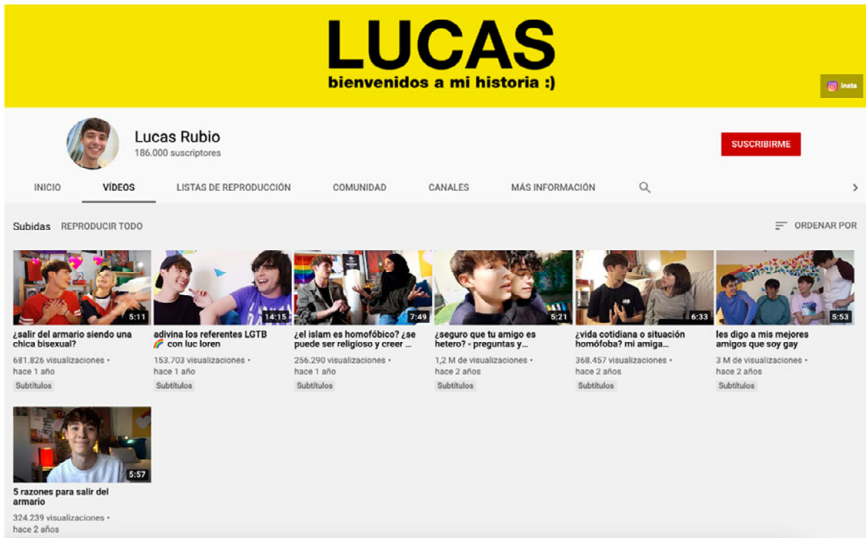
Como explicaba la directora de *Skam España*, Begoña Álvarez, YouTube se utilizó con dos objetivos: para hospedar los clips que se iban lanzando en redes sociales y que luego compondrían parte del capítulo final, de emisión semanal, y para crear historias paralelas y complementarias, no incluidas de manera directa en la trama principal. Es el caso de los canales de Lucas y Nora, que procedemos a analizar.

4.2.1. El canal de Lucas

La temporada 3 de *Skam Noruega*, formato original, contaba la homosexualidad del personaje Isak Valtersen, tratándose temas como la identidad, las relaciones sexuales o la defensa de los derechos LGBTIQ+. Los creadores de la producción española querían tratar esta misma temática y, por eso, fue trasladada a la temporada 2 pero con algunos giros. "Nosotros lo cambiamos y una de las protagonistas descubre su bisexualidad porque una de las cosas que reclamaban las adolescentes en la fase de investigación era visibilizar la bisexualidad femenina", detalla la directora. Así, en la temporada 2 de *Skam España*, Cris descubre su bisexualidad y aprende a aceptarla sin miedo.

Para mantener las similitudes con el producto original y no dejar de prestar atención a la homosexualidad masculina, los creadores decidieron generar un canal de YouTube paralelo para que el personaje de Lucas Rubio contara su historia. "Se estrenó antes de la temporada, actuando así de altavoz de la serie", apunta Taboada.

FIGURA 2. *El canal de YouTube de Lucas*



Fuente: YouTube

El canal de Lucas arranca con un titular que cubre las intenciones de la plataforma: "Bienvenidos a mi historia". Y es que como hemos explicado, el canal se crea para no alejar la producción española de la noruega; los directores españoles querían respetar la idea original y que un personaje secundario masculino descubriera su homosexualidad.

El canal se abre el 1 de marzo de 2019 y corresponde a la temporada número dos. El espacio de YouTube se estructura en seis secciones: Inicio, Vídeos, Listas de reproducción, Comunidad, Canales y Más información.

Cuenta con 187.000 suscriptores y con 6.009.330 visualizaciones. Este detalle es interesante si lo comparamos con la audiencia media de una serie de televisión en abierto, que ya se considera exitosa con la mitad de espectadores.

El canal de Lucas suma siete vídeos de una duración media de 7,05 minutos (lo habitual es incluir clips de 5 minutos, pero el segundo sube a más de 14).

En relación con los contenidos, la justificación de la apertura del canal es, como se ha adelantado, porque la ficción española quería narrar en la trama principal la bisexualidad femenina y no la homosexualidad masculina. Al no querer rechazar tampoco este contenido, ni alejarse del formato noruego, narran la historia de Lucas en un canal paralelo, que, de esta manera, expande el relato ficcional.

De hecho, el último vídeo del canal precisamente une estas dos historias de la segunda temporada, hablando del camino atravesado por Cris (Cris Soto Peña, interpretada por Irene Ferreiro, una de las integrantes del cuarteto protagonista) y Lucas. El vídeo se titula *¿Salir del armario siendo una chica bisexsual?* y alcanza 681.802 visualizaciones.

El protagonista del canal es Lucas Rubio Fernández (interpretado por Alejandro Reina), personaje secundario en las temporadas 1, 2 y 4 y recurrente en la tercera. Está inspirado en Isak Valtersen, personaje de *Skam Noruega*.

El primer vídeo del canal, *5 razones para salir del armario* (324.235 visualizaciones desde el 6 de marzo de 2019 y 33.317 *likes* frente a 424 *dislike*), expone la esencia del proyecto.

Lucas explica, con 16 años, en un videoblog aparentemente *amateur*, sus motivos para "salir del armario", "para dar el paso": "Estoy harto de mentir, de fingir", "no puedo ligar absolutamente nada… nunca he conocido chicos gays", "te pasas el puto día absolutamente con miedo", "pillarse por alguien que no sea heterosexual, dejar de sentirte no correspondido" y "ser yo mismo".

El vídeo termina esperando ayudar a otras personas que están atravesando la misma circunstancia y es que recordemos que los responsables de *Skam España* también hablaban de la función social de la serie.

El segundo, tercer, cuarto y quinto vídeo profundizan en la decisión de Lucas, que cuenta a sus amigos que es homosexual, analiza situaciones homófobas o habla sobre los referentes LGTB.

Mención especial merece el quinto vídeo, que como en el último, introduce a una de las cuatro protagonistas para enlazar con la trama principal. Esta vez no de la propia temporada, sino como adelanto de la cuarta ya que incorpora a Amira Naybet (interpretada por Hajar Brown), personaje de fe musulmana, central en esta temporada. Precisamente, en el vídeo del canal titulado *¿El islam es homofóbico? ¿Se puede ser religioso y creer en la ciencia?* (256.288 visualizaciones desde el 8 de mayo de 2019, 21.854 *likes* y 182 *dislikes*) se introducen temas que serán abordados en profundidad en la trama principal de la temporada final.

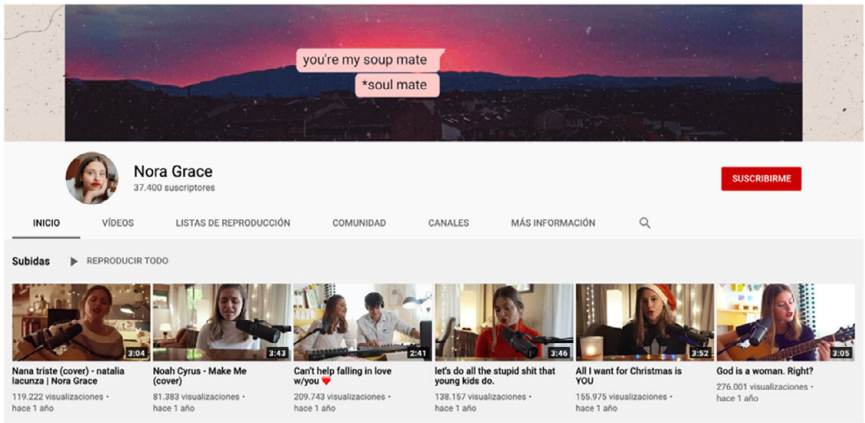
Lucas presenta así el vídeo: "Hoy vengo a hablar de prejuicios con mi amiga Amira, una chica musulmana con hijab y maravillosa. Hablamos del islam, la homofobia, la ciencia".

Además de la conexión entre personajes y tramas, también es importante señalar que el canal de YouTube enlaza a otros recursos transmedia de la serie. En este caso, con el perfil de Instagram de Lucas (@xaolukas). Tiene 57 publicaciones, 92.100 seguidores y sigue a 80 usuarios. Como comentaban los directores de la serie, este aspecto es muy importante porque los perfiles se han diseñado para ser creíbles y coherentes con el personaje; así, en la lista de cuentas seguidas encontramos a los amigos de Lucas, actores y cantantes que definen sus gustos, *influencers* o movimientos LGTBQ+. Por su parte, todas las publicaciones suponen un ejercicio expansivo del propio relato de la serie.

4.2.2. El canal de Nora

"Para favorecer el lanzamiento de la tercera temporada y empezar a generar conversación en redes sociales, estrenamos un segundo canal de YouTube paralelo", explica Araujo. Esta vez es para una de las protagonistas de la ficción, Nora, y aprovechando el talento musical de Nicole Wallace, la actriz que la representa, se inaugura un espacio de videoclips y temas musicales.

FIGURA 3. *El canal de YouTube de Nora*



Fuente: YouTube

El canal de Nora no cuenta con un titular como tal, pero sí con el siguiente *claim*: "*You're my soup mate; soul mate*". Se abre el 7 de octubre de 2019 como promoción de la tercera temporada y se estructura en seis secciones: Inicio, Vídeos, Listas de reproducción, Comunidad, Canales y Más información. Cuenta con 37.400 suscriptores y con 980.431 visualizaciones. Engloba seis vídeos, todos ellos musicales, de 3,15 minutos de media. Como hemos apuntado, el canal se lanza para promocionar la tercera temporada de la serie y aprovechando el talento artístico de la actriz Nicole Wallace. Nora es un personaje protagonista que, además, es central en esta temporada.

En el primer vídeo (276.0001 reproducciones, 23.297 *likes* y 226 *dislikes*) realiza una versión de la canción *God is a woman. Right?* de Ariana Grande y en comentarios apunta que es uno de sus temas favoritos de la cantante. El segundo tema (155.975 visualizaciones, 13.059 *likes* y 155 *dislikes*), lanzado en Navidad, supone la felicitación de Nora a sus seguidores con la canción *All I want for Christmas is you* de Mariah Carey. El tercero, vuelve a ser una cover de *Let's do all the stupid shit that young kids* do de 8TEEN (138.158 visualizaciones, 12.727 *likes* y 45 *dislikes*).

El cuarto tema no deja de ser otra versión, *Can't help falling in love with you* de Elvis Presley, pero encontramos más conexión con la trama de la serie ya que Nora está acompañada por Jorge Crespo (in-

terpretado por Tomás Aguilera), personaje secundario muy importante en la primera temporada y recurrente en el resto. Consigue 209.742 visualizaciones, 17.989 *likes* y 147 *dislikes*.

El quinto y sexto vídeo vuelven a ser actuaciones musicales sin mayor conexión con la trama. El primero de ellos es del tema *Make me* de Noah Cyrus (81.348 reproducciones, 6.714 *likes* y 56 *dislikes*) y el segundo de *Nana triste* de Natalia Lacunza (119.222 visualizaciones, 9.801 *likes* y 101 *dislikes*). Sorprende, respecto al caso anterior, que el canal no enlaza con otros recursos transmedia, siendo Nora una de las cuatro protagonistas. No hay enlace a su perfil de Instagram, que cuenta con 137.000 seguidores, 75 publicaciones afines al contenido de la trama de la serie y sigue a 67 cuentas, que también descubren sus preferencias, amistades y motivaciones y, por tanto, acercan al espectador al personaje.

Cabe apuntar que la actriz que da vida a Nora, Nicole Wallace, explota su faceta musical ya fuera de la ficción, utilizando también YouTube como plataforma principal.

5. DISCUSIÓN

Una vez analizados los dos canales de YouTube integrados en la estrategia transmedia de la serie *Skam España*, descubrimos intencionalidades diferentes.

El canal de Lucas sigue fines narrativos y apoya la trama principal de la segunda temporada, extendiendo el relato ficcional más allá de la primera pantalla. Además, complementa la historia, acercando la ficción a la producción original noruega. En cambio, el *canal de Nora* solo tiene fines promocionales en relación con la tercera temporada y busca dar un contenido añadido a la comunidad fans. No obstante, en ambos casos se percibe una intención de *engagement* con la audiencia ya que los seguidores solicitan material extra.

Se considera que el gran éxito del primer canal reside en su motivación social. Como la serie, trata de aportar a los jóvenes testimonios cercanos y soluciones a problemas compartidos, por lo que se estable-

ce una conexión mucho más directa. Si Lucas en YouTube consigue 187.000 suscriptores y 6.009.330 de visualizaciones, Nora, que es un personaje protagonista en la ficción, solo alcanza a 37.400 suscriptores y 980.431 visualizaciones, un 80 y 83,7% menos de impacto respectivamente.

Un dato positivo en ambos canales es el elevado número de *likes* frente a *dislike* en cada una de las publicaciones, lo que indica que los vídeos son del interés de la audiencia y que, posiblemente, entre los suscriptores se encuentran los propios fans de la serie. De nuevo, vemos más interacción en el perfil de Lucas, que se eleva ante temas sociales como la homofobia, la integración o el acercamiento a otras culturas.

En cuanto a la estética de los canales, el primer caso respeta la identidad gráfica de la producción utilizando el tipo de letra y los colores corporativos (negro y amarillo). En cambio, el de Nora no guarda relación gráfica con la marca, quizá en un ejercicio de mayor acercamiento con el personaje. Igualmente, en el primero, el canal está conectado a la cuenta de Instagram de Lucas Rubio y el segundo no, a pesar de ser Nora Grace un personaje mayor.

Resulta un acierto concebir los perfiles sociales de los personajes siguiendo la trama de la serie. Sus publicaciones narran lo acontecido en la ficción y las cuentas siguen los intereses de los personajes lo que ofrece una información extra muy interesante a los seguidores sobre cómo son, cómo piensan, cómo sienten, qué les gusta, qué les entretiene, qué les preocupa a sus referentes de la pequeña pantalla. Se produce una simbiosis entre el actor y el personaje que desdibuja la línea entre realidad y ficción y, con ello, el relato no solo se extiende por múltiples pantallas, sino que la conexión con la audiencia es directa y emocional.

6. CONCLUSIONES

Tras analizar con detenimiento la utilización de YouTube como herramienta transmedia, con poder narrativo y promocional, en el caso de la exitosa, a nivel internacional, serie *Skam*, no sólo estamos com-

probando que la importancia de los productos audiovisuales actuales reside en la producción central, sino que también audiencias muy definidas -en este caso jóvenes hiperconectados y sensibilizados- necesitan de historias paralelas, en otros canales de difusión muy concretos, para enganchar con la serie e interactuar, en cierta manera, con sus personajes.

En ese sentido, tras lo expuesto en esta investigación, con especial profundidad en el apartado Resultados, creemos que en el caso que nos ocupa, tratándose además de una *teen serie* de naturaleza internacional, pero con desarrollo local, estamos ante un uso de la plataforma YouTube dentro de la estrategia transmedia de la serie verdaderamente exitosa; pues no sólo se ha logrado fidelizar la audiencia, sino que, también, ha logrado potenciar un relato generacional más allá del de su trama madre.

Si importante ha sido entender el fenómeno *Skam* en toda su magnitud, y en cada uno de los contextos donde se desarrolla, fundamental para completar este análisis ha sido llevar a cabo entrevistas en profundidad a parte del equipo responsable de *Skam España*, así como el posterior análisis de contenido de los canales de YouTube más nombrados por estos.

De tal manera, que sí que podemos afirmar que parte de la estrategia de contenido llevada a cabo por los responsables de la serie, ha tenido en cuenta la realidad de que, en estos momentos, la audiencia televisiva se encuentra fragmentada y que, lo que hasta hace relativamente poco podía ser un inconveniente, se torna ahora en una oportunidad para dirigirse de manera más rotunda al target juvenil de la serie, así como para ramificar el producto central en otras ventanas de exhibición más interactivas. Puede deducirse, por tanto, que las *teen series* —pensadas para un público concreto más dinámico, hiperconectado y con necesidad de reconocerse en productos audiovisuales honestos-, es un formato idóneo para activar estrategias de narrativa transmedia.

Estrategias transmedia que, a diferencia de otras acciones llevadas a cabo por otras series de ficción españolas, en este caso son relevantes para la comprensión total de los capítulos de *Skam España*; llegando a

convertirse no sólo en un complemento narrativo para las tramas centrales de la serie, sino también en una perfecta idea publicitaria para conseguir nuevos abonados de Movistar+.

Dicho desarrollo transmedia tiene su base, como así afirman sus creadores, en YouTube. Como hemos podido analizar, los canales de Lucas y de Nora, respectivamente, personajes principales de la serie, son plataformas perfectas para crear historias paralelas, fidelizar a la audiencia (generando un *fandom* sólido y fiel), y propiciar debates intensos sobre temas sociales y/o personales que interesan a los más jóvenes.

El canal de Lucas, que cuenta con 187.000 suscriptores y con 6.009.330 visualizaciones, es una apasionante ventana digital para que dicho personaje se explique y plantee sus preocupaciones, principalmente relacionadas con la identidad de género, las relaciones sexuales, o la defensa de los derechos homosexuales, pues Lucas es un joven abiertamente gay, cuyas reflexiones y pensamientos sí que forman parte de la narración central de la serie. Por su parte, *El canal de Nora*, con un marcado carácter musical, cuenta con 37.400 suscriptores y con 980.431 visualizaciones. El diseño de su plataforma, así como el contenido que allí se vuelca, lejos de secundar la historia central que marca *Skam España*, parece convertirse en información complementaria, que no decisiva, y que, sin embargo, el target de la serie agradece, pues el cierto grado de autonomía de este perfil / personaje le hace más creíble y próximo a la personalidad valiente y decidida de Nora.

En resumen, es el caso de *Skam España* un modelo de éxito de implantación de narrativas transmedia complementarias al producto central. La creación de contenido concreto para redes sociales y/o plataformas como Instagram y, especialmente, YouTube, no sólo es una información extra para el disfrute de los seguidores de la serie, sino que refuerza la idea original, convierte a muchos de sus personajes en referentes imprescindibles para un target muy evidente -jugando con eso tan maravilloso que es la verosimilitud, y recupera, en cierta manera, esa conexión emocional entre pantalla y espectador.

7. REFERENCIAS

Aznar, I., Trujillo, J. M., Romero, J. M. y Campos, M. N. (2019). Generación Niños YouTubers: Análisis de los canales YouTube de los nuevos fenómenos infantiles. *Pixel-Bit, 56*, 113-128. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.06

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.

Gago, R., Saavedra, M., Tavárez, A. y Grijalba, N. (2021). Skam España: Redes sociales y narrativa transmedia. En Sierra, J. y Barrientos, A. (Eds.), *Cosmovisión de la Comunicación en redes sociales en la era posdigital* (pp. 615-635). McGraw Hill.

García-Muñoz, N. y Fedele, M. (2011). Las series televisivas juveniles: Tramas y conflictos en una "teen serie". *Comunicar, 37*, 133-140. https://doi.org/10.3916/C37-2011-03-05

Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling. *MIT Technology Review*.

Krüger, S. y Rustad, G. C. (2019). Coping with shame in a media-saturated society: Norwegian web-series Skam as transitional object. *Television & New Media, 20*(1), 72-95. https://doi.org/10.1177/1527476417741379

Livingstone, S. (1988). Why people watch soap opera: An analysis of the explanations of british viewers. *European Journal of Communication, 3*, 55-80. https://doi.org/10.1177/0267323188003001004

López, N. y Gómez, L. (2015). Análisis y proyección de los contenidos audiovisuales sobre jóvenes y drogas en YouTube. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 21*(2), 863-881. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2015.v21.n2.50889

Maz, M., Tortajada, I. y Araüna, N. (2014). La erótica del malote. Lecturas adolescentes de las series televisivas: Atracción, deseo y relaciones sexuales y afectivas. *Injuve, 106*, 49-61.

Montes, M., García, A. y Menor, J. (2018). Los vídeos de los adolescentes en YouTube: Características y vulnerabilidades digitales. *Comunicar, 54*, 61-69. https://doi.org/10.3916/C54-2018-06

Sundet, V. S. (2020). From 'secret' online teen drama to international cult phenomenon: The global expansion of SKAM and its public service mission. *Critical Studies in Television, 15*(1), 69-90. https://doi.org/10.1177/1749602019879856

EL TRIÁNGULO BINGE-WATCHING, FENÓMENO FANDOM Y REDES SOCIALES

EVA MARÍA MARTÍNEZ SERRANO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los muchos cambios que han traído consigo las nuevas tecnologías es el consumo audiovisual a través de plataformas de *streaming,* que ofrecen la posibilidad al espectador de auto-administrarse el contenido. Frente al tradicional sistema de cita obligado por los canales de televisión, el consumo a demanda supone un cambio sustancial en los hábitos de los espectadores (Hernández & Martínez, 2016).

En este contexto, las series de ficción se imponen dentro de las preferencias de consumo, alentadas por la amplitud y calidad de la oferta. A partir de la disponibilidad de temporadas completas de series en las plataformas de *streaming,* surge una nueva conducta, el *binge-watching,* consistente en el visionado consecutivo de varios capítulos de una serie de ficción (Jenner, 2015)

En ocasiones, esta práctica puede llevar a los espectadores incluso a ver una o más temporadas de una serie "de una sentada", cuando se encuentran envueltos por una trama apasionante. Este alto nivel de compromiso (*engagement*) hacia la serie y el interés que generan sus personajes, actores o escenarios de rodaje, nos conduce a pensar en una posible relación entre el comportamiento *binge-watching* y el fenómeno *fandom*, si consideramos fan a la persona que muestra un entusiasmo exagerado hacia algo y presenta, además, un alto consumo.

Una característica inherente al fan es el deseo de compartir la experiencia (Grandío, 2016). La literatura es amplia en torno al papel que

juegan las redes sociales en la construcción de comunidades virtuales de fans, y, en concreto, a las surgidas alrededor de las series de ficción. Muchas de ellas añaden a sus cuentas oficiales las creadas por los fans (*fan pages*), espacios comunes para verter los contenidos creados por ellos (*fanworks*), encontrar información o elucubrar sobre posibles desenlaces de la trama. Según Ivancich (2018), estos sitios virtuales ejercen influencia sobre el consumo de la serie, lo cual cierra el triángulo que da título al presente trabajo: *binge-watching,* fenómeno *fandom* y redes sociales.

2. OBJETIVOS

El triángulo planteado propone la posible existencia de una relación entre el comportamiento *binge-watching,* el fenómeno *fandom* y las redes sociales.

Si una de las condiciones del fan es el alto consumo, ¿practican los fans el *binge-watching*? Y, al contrario, ¿es el *binge-viewer* necesariamente un fan? Con las redes sociales como tercer vértice, esta investigación presenta una profunda revisión bibliográfica que pretende esclarecer si existe o no relación entre el fenómeno *fandom* y el comportamiento *binge-watching* y estudiar la naturaleza de la misma, así como describir el papel de las redes sociales como posibles facilitadores de ambas conductas.

5. DISCUSIÓN

La discusión consistirá en describir, por un lado, la conducta *binge-watching* y, por otro, el fenómeno *fandom* construido en torno a las series de ficción. En ambos casos, se analizará la función que ejercen las redes sociales.

5.1. EL FENÓMENO *BINGE-WATCHING*

Comenzaremos adentrándonos en el mundo de las series de ficción, para después definir el término *binge-watching* y caracterizar este comportamiento.

5.1.1. Las series de ficción

Una serie de ficción es un producto audiovisual basado en una narración fragmentada en capítulos de un relato inventado destinado al entretenimiento de la audiencia. Con antecedentes en la novela por entregas del siglo XIX, el folletín, los seriales del cine mudo y la radionovela, es ahora una de las mayores fórmulas de éxito de la industria.

Entre los distintos tipos de series de ficción que existen, es el drama el que se relaciona con la práctica *binge-watching* (Feeney, 2014). La definición del drama es complicada, dada la diversidad de los contenidos que ofrece (acción, suspense, misterio, conflictos personales, emociones…), pero hay un rasgo que lo caracteriza: no utiliza el humor como recurso principal (Carrasco, 2014).

El drama ofrece, a través de episodios de entre 50 y 60 minutos de duración, un relato construido sobre una trama principal cuyo desenlace llega al final de la temporada (*Homeland* o la española *La casa de papel*) o incluso al final de la serie (*Juego de Tronos*), lo cual favorece el encadenado de capítulos propio del *binge-watching.*

Desde su nacimiento, las series de ficción y, en concreto, el drama seriado ha sufrido una evolución muy positiva, revalorizándose hasta considerarse en la actualidad un producto cultural. Son varios los motivos que le han merecido este respeto.

Por un lado, las producciones a cargo de directores afamados. Los ejemplos son numerosos: Francis Ford Coppola fue el director de *House;* Rodrigo García ha dirigido episodios de *Six feet under* o *Los Soprano*; Steven Soderbergh se puso al frente de *The knick*; Alfonso Cuaron de *Believe*; el mexicano Alejandro González Iñárritu de *The One Percent.* Hasta Woody Allen ha hecho una tímida incursión en el mundo de las series.

En segundo lugar, están los actores famosos que, igualmente, se han pasado del cine a las series. También aquí son innumerables los ejemplos de estrellas cinematográficas que aparecen como protagonistas de series: Hugh Grant y Nicole Kidman en *The Undoing*, Nicole Kidman,

de nuevo, esta vez junto a Reese Witherspoon y Meryl Streep en *Big Little Lies*, Winona Ryder en *Stranger things*, Jeremy Irons en *Los Borgia*, o Anthony Hopkins en *Westworld*. Y así se podría continuar con una larga lista.

Además de lo anterior, el valor de las series descansa en gran medida en el relato que ofrecen: tramas envolventes, complejas, con varias historias conectadas, a veces sin un nexo claro (*enigma webbing*). Narrativas a menudo no lineales, a veces polisémicas (con significados diversos) y frecuentemente con efecto de contingencia, abierto a que algo pueda suceder o no (Martínez et al., 2019). En palabras de Orozco (1997), la audiencia busca en los medios emoción, estremecimiento, diversión, aquello que nos aleje de la rutina y cotidianeidad de nuestras vidas. Y todo esto lo encuentra en las series.

Tras estas consideraciones no es difícil imaginar las cuantiosas inversiones que requieren tales producciones. Superiores en ocasiones a las de las películas de cine, son asumidas a menudo por los grandes directores cinematográficos, que adoptan el papel de productores, como Martin Scorse o Steven Spielberg, entre otros. Según datos de Statista (2020), el coste de producción de cada episodio de *Juego de Tronos* giraba en torno a los 15 millones de dólares.

En definitiva, hablamos de un producto audiovisual de gran atractivo, que ya ha cosechado multitud de reconocimientos. Atendiendo solo a los Premios Emmy, *Juego de tronos* ha conseguido 59 estatuillas, *El ala oeste de la Casa Blanca* 26, al igual que *Canción triste de Hill Street*. Por su parte, *Urgencias* ha obtenido 24 victorias (Statista, 2020).

Todo lo anterior deriva en la consideración del drama seriado como un contenido atractivo y de culto (Jenner, 2017), lo cual se convierte en un caldo de cultivo favorable, tanto para la práctica del *binge-watching* como para el desarrollo del fenómeno fan.

5.1.2. Una definición de *binge-watching*

El término *binge-watching* es relativamente reciente pues está contemplado por el Diccionario de Oxford tan solo desde 2013. El vo-

cablo definido es binge-watch: "*Watch múltiple episodes of (a televisión programme) in rapid succession, typically by means of DVDs or digital streaming sucesión*" (Oxford Dictionaries). La traducción sería: ver múltiples capítulos de un programa de televisión en una rápida sucesión, habitualmente a través de DVDs o transmisión digital. La Real Academia de la Lengua Española (RAE) aún no ha adoptado el término, por lo que en castellano hablamos de maratón de series.

La descripción de la conducta *binge-watching* que aporta la literatura está centrada en el número de capítulos que se visionan "de una sentada". La bibliografía consultada ofrece opiniones diversas a la hora de determinar cuál debe ser la cifra que atraviesa la frontera que nos sitúa en la práctica *binge-watching*. El mínimo lo establecen Meriviki, Salovaara, Mäntymäki y Zhang (2018), quienes consideran que existe maratón tan solo por ver de manera ininterrumpida dos capítulos de una serie de ficción. Feeney (2014), por su parte, se sitúa en cuatro capítulos y Ramsey (2013) apunta al visionado de una temporada completa a lo largo de un día. La contribución de Walton-Pattison et al. (2018) podría aportar un punto de equilibrio: la conducta binge-watching consiste en ver más de dos capítulos consecutivamente de una serie de ficción.

El visionado en forma de maratón es un comportamiento creciente que cada vez adoptan mayor número de espectadores, entre el 33% y el 62% de la población (Riddle et al., 2018). Algunas de sus cifras han sido noticia en los medios de comunicación, como los 4,6 millones de espectadores que vieron en un fin de semana la segunda temporada completa de *Stranger Things* tras su estreno (Parejo & López, 2012).

5.1.3. Vídeo a demanda

A pesar de que la palabra *binge-watching* es de cuño recientemente, la práctica se remonta a 1995, año del nacimiento del DVD, primer dispositivo que permite el visionado autoadministrado de capítulos. Sin embargo, son las plataformas de *streaming* las que facilitan la difusión del comportamiento (Pittman y Steiner, 2019). Frente al DVD, las ventajas son claras: fácil acceso, menor coste, una oferta mucho más

amplia y posibilidad de visionado desde múltiples dispositivos (televisión, ordenador, tableta y teléfono móvil).

El visionado en forma de maratón requiere que las plataformas pongan a disposición de los suscriptores temporadas completas de las series. Pero, además, hay otras prácticas de la industria audiovisual que favorecen la conducta *binge-watching*: los capítulos terminan en momentos de máximo interés de la trama argumental y, salvo que se haya desactivado la reproducción automática, el siguiente capítulo comienza a los pocos segundos sin requerir ninguna acción del espectador.

En sentido contrario existe algún tímido intento: algunas plataformas alertan al espectador de que ha visto varios capítulos seguidos y le piden confirmar si quiere continuar con el visionado. Es la única conducta activa que el *binge* tiene que adoptar a lo largo del maratón.

En Netflix, por ejemplo, si se visionan tres capítulos seguidos sin haber interactuado con los controles del reproductor, la pantalla se oscurece, se detiene la reproducción, y aparece el mensaje *¿Todavía sigues viendo este título?,* junto a un botón para continuar viendo y otro para volver atrás. Aunque, según la propia Netflix declara, el objetivo es que sus suscriptores no gasten datos inútilmente en caso de que no estén viendo el contenido (Netflix, 2021), el resultado real que es hay una advertencia al *binger* del número de capítulos que está encadenando, lo cual puede resultar disuasorio para continuar.

Para concluir, el consumo de series de ficción en diferido ha traído consigo múltiples ventajas: el espectador decide qué ve, cuándo lo ve, en qué cantidad y desde qué dispositivo; se evita la publicidad, con el consiguiente ahorro de tiempo que esto supone; y, además, permite una inmersión en la serie, pudiendo enlazar un capítulo con otro sin tener que esperar los tiempos pautados por las cadenas de televisión.

En consecuencia, las audiencias en diferido de las series de ficción suelen superar a las audiencias en vivo, pudiendo triplicarlas, en opinión de Madinaveitia y Merchante (2015). Esta diferencia puede ser considerablemente mayor si se estudian los espectadores más jóvenes. Según Hub Entertainment Research (2015) el tramo de edad de 16 a

34 años solo dedica el 39% del tiempo de visionado semanal a los programas en vivo, superando, por tanto, el 60% del total el tiempo que se dedica al consumo en diferido.

Frente a las ventajas descritas, el consumo a demanda ha posibilitado las prácticas en forma de atracón, que pueden acarrear perjuicios para el espectador de distinta naturaleza: física, psicológica y social.

La bibliografía ha abordado ampliamente las consecuencias físicas de los atracones de series. Riddle et al. (2018), De Feijter et al. (2016) o Davis (2016), han destacado posibles efectos perjudiciales derivados de esta práctica: sedentarismo, malos hábitos alimenticios, pérdida de sueño o procrastinación de actividades.

Desde el punto de vista psicológico, el espectador puede experimentar una cierta pérdida de control durante el proceso de encadenado de capítulos, lo cual podría acarrearle un sentimiento de culpa. Pittman y Steiner (2019) han propuesto el término *post binge regret* para describir el arrepentimiento tras el maratón.

Por último, está el posible efecto social. Durante años, la televisión ha ejercido una función de cohesión ente los miembros de una comunidad, permitiendo compartir experiencias de forma síncrona (Wolk, 2015), lo cual no es posible si el consumo es a demanda. Ante esta situación, el carácter social del ser humano (Maturana, 2006) ha generado nuevos hábitos de visionado: nace la audiencia social (González-Neira & Quintas-Froufe, 2014).

5.1.4. Redes sociales y *binge-watching*

La audiencia no es un concepto único sino al contrario, es una idea flexible (Huertas, 2002) en función de la perspectiva desde la que se aborde: el medio de comunicación, el anunciante publicitario, los institutos de investigación que estudian sus métricas, la sociedad en general… Según Orozco (1997) la audiencia varía en función de medio, del formato del producto audiovisual y de los hábitos de consumo; es, por tanto, un concepto vivo, fruto del proceso de recepción e interacción con el medio de comunicación.

Esta interacción, tanto con el medio como con el resto de espectadores, ha cambiado a raíz del consumo a la carta de programas. El habitual debate que antes se formaba en torno a la televisión no ha desaparecido, aunque sí se ha trasladado, encontrándose ahora en las redes sociales. Harrington et al. (2013) proponen la idea de que las redes sociales se convierten en un gran salón virtual, donde espectadores solitarios comparten su experiencia en la distancia.

En opinión de González-Neira y Quintas-Froufe (2014, p. 106) "asistimos a un consumo de televisión cada vez más individual y social al mismo tiempo", generador de un debate que, frente al consumo tradicional, presenta dos diferencias sustanciales: en primer lugar, el efecto amplificador de los mensajes que imprimen las redes sociales y, en segundo lugar, la dirección de las conversaciones, antes solo horizontal, entre usuarios, y ahora también vertical, entre usuarios y emisor.

Esta audiencia social, activa, participativa y extrovertida no es ajena al comportamiento *binge-watching.* Gran parte de la actividad de los *bingers* se desarrolla en las redes sociales: hablan de series, recomiendan títulos y son recomendados, crean grupos, ven capítulos en conexión en línea y organizan maratones.

El comportamiento *binge-watching* posibilita al *viewer* ser el primero en terminar la serie, lo cual le permite participar en foros diversos e incluso hacer *spoiler.* El resultado es un sentimiento de pertenencia (Umesh & Bose, 2019), pudiendo llegar a llegar a practicarse el *binge-watching* con el fin de no sentirse aislado en redes sociales. Cuando las personas no pueden participar en las conversaciones de los distintos grupos sociales por no haber visto una serie, es posible que experimenten sentimientos de soledad y tristeza (Ramayan et al., 2018) e incluso de exclusión.

5.2. EL FENÓMENO *FANDOM*

Comenzaremos describiendo el fenómeno *fandom* para centrarnos posteriormente en describir las comunidades de fans en torno a las series de ficción.

5.2.1. El universo *fandom*

La Real Academia de la Lengua Española (RAE) registra el anglicismo fanatico: *preocupado o entusiasmado exageradamente por algo*, lo que se entiende popularmente por fan. Aunque este término abreviado (fan) se utilizó por primera vez en el siglo IXX para aludir a los seguidores de los equipos deportivos profesionales (Grandío, 2016), el fenómeno existía desde mucho antes, realmente desde siempre.

El ser humano constantemente ha sentido fascinación por determinadas personas, a las que ha convertido en ídolos capaces de generar afinidad e inspiración (Jácome, Martínez y Martínez, 2017). Tanto figuras religiosas, como deportistas de élite, referentes culturales, celebridades e incluso personajes de ficción, han despertado tales corrientes de admiración.

Según Torti y Schandor (2013), el fan llega a serlo a través de un proceso. Se inicia como seguidor o público, atraído por el objeto de admiración. El seguidor se convierte en fan cuando se involucra emocionalmente hacia el objeto. En tal caso, suele consumir productos de culto y es frecuente la agrupación con otros fans, a través de eventos o intercambios. El fan puede evolucionar a un estadio superior, lo cual ocurre cuando el fenómeno comienza a formar parte de su vida. En este caso, el fan será un gran conocedor del objeto de culto y poseerá todos los objetos relacionados.

El fan, en general, no goza de una valoración social positiva. Ligado al estereotipo de un comportamiento excesivo, desequilibrado y obsesivo, se le considera próximo al trastorno (Lewis, 2002). No en vano su nombre procede de *fanatic*, término que, en el siglo XVIII, se utilizaba en Inglaterra para *calificar a personas presas del fervor religioso y la enajenación* (Guerrero, 2016, p.60). Una imagen más actual de personas que rozan la histeria cuando ven a su ídolo (estrellas del cine o de la música) tampoco favorece la visión del fan.

A pesar de ello, es innegable la importancia del fenómeno *fandom* en la actualidad, tanto desde el punto de vista social, como económico y cultural. De la contracción de fan y kingdom surge la palabra *fandom*, reino de los fans: grupos de individuos que comparten preferencias y

gustos estéticos (Torti et al., 2013). La palabra reino hace referencia al rico universo que rodea al fenómeno, siendo el fan un "habitante" del *fandom*.

5.2.2. El fan de las series de ficción

El fan de las series de ficción tiene antecedentes en la literatura y relación con los fans de las sagas cinematográficas.

Los precedentes literarios aparecen en el siglo XVIII de la mano de Goethe. La novela *Las desventuras del joven Werther* provocó el fenómeno *Werther-Fieber* (fiebre de Werther): los jóvenes europeos comenzaron a emular al protagonista en modales y forma de vestir (Torti et al., 2013). La imitación llegó tan lejos que algunos llegaron a suicidarse al igual que el atormentado Werther, lo que obligó a las autoridades de la época a censurar la obra.

Otra curiosa comunidad de fans en torno a un personaje literario fue la que emergió con Sherlock Holmes, de Arthur Conan Doyle. El interés, en este caso, se centra especialmente en la aparición de los primeros *fanworks*: los fans estudiaban y compartían las inconsistencias de los relatos de Doyle (Torti et al., 2013).

Otra fuente de importantes comunidades de fans son las sagas cinematográficas. *La Guerra de las galaxias*, *El señor de los anillos* o *Harry Potter* son evidentes ejemplos de ello.

Siguiendo dentro del mundo audiovisual, nos centramos ahora en las series de ficción, cuya existencia, en opinión de Grandío (2016), es connatural al fenómeno *fandom*.

La primera comunidad de fans de una serie de ficción se creó en la década de los 60 y adquirió su propio nombre: los *trekkies* o *trekkers* (Stattford, 2002), seguidores de la serie *Star Trek*. Desde entonces son innumerables los ejemplos de las series que, tanto desde el drama (*Twin Peaks*, *The wire*, *Perdidos*, *Juego de tronos*, *The walking dead*…) como desde el humor (*Friends*, *Cheers*, *The Big Band Theory*, *Cómo conocí a vuestra madre, Modern family*, …), han logrado construir una comunidad de fans.

Siguiendo a Grandío (2016), un fan de una serie de ficción es una persona que presenta un alto consumo, obtiene una importante gratificación a consecuencia de dicho consumo, desarrolla una implicación hacia el universo de la serie y, además, experimenta el deseo de compartir la experiencia. En esta última condición también incide Jenson (1992): el fan presenta tanto una vertiente individual como colectiva, llegando a formar parte de una comunidad cuyo interés común es la serie.

Para finalizar la descripción del fan de series de ficción, es necesario reflexionar sobre el efecto positivo que la actual consideración de contenido de culto que reciben algunas series de ficción, como ya se ha comentado, tiene sobre la valoración social del fan. El fan de las series de ficción actualmente, lejos de verse como una persona obsesiva, se percibe como un consumidor intensivo de cultura (Peterson, 1996).

5.2.3. ¿Fan o *binge-viewer*?

El alto consumo es un aspecto compartido por los fans y los *binge-viewers.* El interés del fan en el relato puede llevarle a un visionado encadenado de capítulos, lo que le convertiría en un *binge-viewer.* En sentido contrario, el visionado continuado de capítulos puede sumergir al *viewer* en el universo de la serie hasta construir una relación duradera, pudiendo convertirse potencialmente en un fan.

Sin embargo, no comparten las preferencias respecto a los dispositivos de visionado. Se observa una especial relación de los fans con el DVD que, además de aportar un sentimiento de posesión, a menudo incorpora información adicional a los propios capítulos de la serie, como escenas de rodaje o entrevistas con el director o los actores, incluso en ocasiones incluye artículos promocionales. Para los fans el DVD es un objeto de colección. Por su parte, los binge-viewers optan por el visionado a través de las plataformas de *streaming.*

La gratificación obtenida a consecuencia del consumo se ha estudiado, tanto desde la perspectiva del fan como del *binge-viewer*, bajo el planteamiento de la Teoría de los Usos y Gratificaciones. Formulada por

Katz, Blumler y Gurevitch en los años 60, considera a la audiencia activa ante los medios de comunicación (frente a planteamientos pasivos anteriores) y en busca de la satisfacción de necesidades de diversa tipología.

Fans y *bingers* parten de necesidades relacionadas con el entretenimiento que evolucionan en el deseo hacia la serie concreta, cuyo consumo proporciona una determinada gratificación. En opinión de Grandío (2016), la propia naturaleza de este producto audiovisual, la serialidad, hace que el proceso se experimente en bucle hasta llegar al final de la propuesta narrativa.

En cuanto a la implicación, el fan experimenta una fuerte conexión emocional con el universo de la serie. Esta proviene principalmente de los personajes y, en opinión de Brown (2015), puede explicarse a través de cuatro procesos:

- La transportación al universo narrativo: la historia absorbe al espectador de tal manera que traspasa el nivel cognitivo hacia el emocional.
- La interacción parasocial: los personajes ejercen atracción sobre el espectador.
- La identificación: el espectador reconoce aspectos de los personajes en su propia personalidad.
- La adoración: los fans convierten en ídolos a sus personajes preferidos.

Esta implicación emocional hacia la serie tiene en el fan un carácter duradero, pudiendo experimentarla el *viewer* de forma temporal.

Una característica propia del fan es la generación de contenidos sobre las series, los llamados *fanworks*. Se trata de relatos, ilustraciones o producciones audiovisuales de carácter breve que forman un universo paralelo a la propia serie.

El *fanwork* más común es el relato. Jenkins y Tatjer (2010) ofrecen una clasificación en la que se consideran hasta diez tipos de relatos distintos, desde la recontextualización, que explica o completa la tra-

ma, hasta la personalización, en la que el propio fan participa en la trama, o la erotización, que propone posibles relaciones eróticas entre los personajes.

El *binge* podría también generar contenidos sobre la serie, pero no es esta una condición para ser *binge-viewer*.

Jenner (2015), apunta que la frontera entre el fan y el no fan reside en la identificación de uno mismo. La adopción de la etiqueta de fan y la participación en una comunidad puede ser la diferencia entre los fans y los no fans, aun presentando ambas conductas *binge-watching.*

5.2.3. El fan de las series de ficción y las redes sociales

Un aspecto propio del fan es el deseo de compartir sus experiencias. Desde la aparición de Internet conectando los reinados entre sí, surge una mutación del *fandom* hacia otro concepto, fanverse, contracción de fan y universe (universo del fan) que alude a la expansión de esos reinos posibilitada por las nuevas tecnologías, que eliminan las barreras físicas y facilitan la interacción (Establés, 2016).

En opinión de Lagoa (2010), el fan prolonga gracias a Internet su estado de excitación tras el capítulo. Allí encuentra un universo paralelo de contenidos capaz de saciar su hambre de conocimiento sobre la serie.

El fan presenta una intensa actividad social facilitada por las nuevas tecnologías, especialmente por las redes sociales, las cuales ejercen múltiples funciones: son proveedoras de información sobre la serie, permiten establecer conversaciones, transportan los contenidos generados por los fans e incluso permiten a los fans organizarse con algún fin (Torrado, 2017). En definitiva, las redes sociales facilitan la creación y el fortalecimiento de las comunidades de fans sin barreras geográficas (Cascajosa, 2005).

Algunos de estos contenidos fan se convierten en virales, traspasando las fronteras de la propia comunidad fan. Desde el punto de vista de la industria, los fans en estos casos ejercen una labor de promoción tan

importante que han dado lugar a un nuevo término: *fanadvertising* (Martínez et al., 2019).

6. CONCLUSIONES

Fans de series de ficción y *binge-viewers* comparten altos niveles de consumo, implicación emocional hacia la serie y se sirven de las redes sociales. Sin embargo, se observan importantes diferencias entre ambos:

- El fan presenta una implicación duradera hacia la serie mientras que el *binge* experimenta una implicación temporal, que termina cuando acaba la serie.
- El *binge-watching* está ligado al género drama mientras que el fan de una serie puede serlo también de otros géneros, siendo algunas sitcoms icónicas, como *Friends*, *Cheers* o *Los Simpson*, importantes generadoras de comunidades de fans.
- El fan muestra preferencia por el DVD, mientras que la práctica *binge-watching* crece de la mano de las plataformas de *streaming*.
- El fan presenta unos comportamientos propios de su condición, como la compra de artículos relacionados con la serie o la creación de contenidos, conductas que no son necesariamente propias del *binge-viewer.*
- El fan tiene un carácter social, pertenece a una comunidad, mientras que el *binge-viewer* podrá compartir, o no, su experiencia.
- Las redes sociales son sustanciales a los fans, ya que la comunidad se forma sobre ellas. Para el *binge*, sin embargo, la red social es una herramienta valiosa, pero no tiene carácter esencial.
- La condición de fan forma parte de la identidad del individuo, cosa que no ocurre con la condición *binge-viewer.*

A pesar de las diferencias señaladas, las fronteras entre el fan de una serie de ficción y el *binge- viewer* son poco nítidas: el fan es un potencial *binge-viewer* y, al contrario, la inmersión en la trama fruto del visionado encadenado podría ser el germen de un fan.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Sin el conocimiento y constante apoyo de las Doctoras Diana Gavilan Bouzas y María Gema Martínez Navarro, directoras de mi tesis doctoral, esta investigación no habría sido posible. Mi profunda gratitud por su esfuerzo y generosidad.

8. REFERENCIAS

Brown, W. J. (2015). Examining four processes of audience involvement with media personae: Transportation, parasocial interaction, identification, and worship. *Communication Theory*, *25*(3), 259-283.

Carrasco, A. (2013). Teleseries: Géneros y formatos. Ensayo de definiciones| Tv series: genres and formats. *Miguel Hernández Communication Journal*, *1*(1).

Cascajosa, C. (2005). *Prime Time: Las mejores series de TV americanas: de «CSI» a «Los Soprano».* Calamar.

Davis, B. C. (2016). *The Netflix effect and defining binge-watching*. Virginia Commonwealth University Research Report.

De-Feijter, D., Khan, V. J. y van-Gisbergen, M. (2016). Confessions of a 'guilty' couch potato. Understanding and using context to optimize binge-watching behavior. En *Proceedings of the ACM International conference on interactive experiences for TV and online video* (pp. 59-67).

Establés, M. J. (2016). Entre fans anda el juego: Audiencias creativas, series de televisión y narrativas transmedia. *Opción*, *11*, 476-497.

Feeney, N. (2014). When, exactly, does watching a lot of Netflix become a 'binge'. *The Atlantic*, *18*.

Guerrero, M. (2016). *Historias más allá de lo filmado: Fan fiction y narrativa transmedia en series de televisión*. [Doctoral Dissertation, Universitat Pompeu Fabra].

González-Neira, A. y Quintas-Froufe, N. (2014). Traditional Audience versus Social Audience: A comparative analysis on prime-time television. *Mediterranean Journal of Communication, 5*(1), 105-121. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2014.5.1.02

Grandío, M. D. M. (2016). *Adictos a las series*. UOC.

Harrington, S., Highfield, T. y Bruns, A. (2013). More than a backchannel: Twitter and television. *Participations*, *10*(1), 405-409.

Hernández, J. A. y Martínez, M. A. (2016). Nuevos modelos de consumo audiovisual: los efectos del binge-watching sobre los jóvenes universitarios. *adComunica*, 201-221.

Huertas-Bailén, A. (2002). *La audiencia investigada*. Gedisa.

Hub Entertainment Research: Time Shifting. (2015). *New study: Time shifting*. http://hubresearchllc.com/new-study-time-shifting

Ivancich, R. (2018). *Experiencia transmedia: El rol de los fans en las redes sociales argentinas de Game of Thrones*. [Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata].

Jácome, A. I. S., Martínez, E. G. y Martínez, A. V. (2017). El fenómeno fandom: realidades de ciertos grupos de fans en Guayaquil, Ecuador. *Ação Midiática–Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura*, *1(*13), 241-266.

Jenkins, H. y Tatjer, A. C. (2010). *Piratas de textos: Fans, cultura participativa y televisión*. Paidós.

Jenner, M. (2015). Binge-watching: Video-on-demand, quality-TV and mainstreaming fandom. *International Journal of Cultural Studies*. https://doi.org/10.1177/1367877915606485

Jenner, M. (2017). Binge watching: Video-on-demand, quality TV and mainstreaming fandom. *International Journal of Cultural Studies 2017, 20(3)* 304-320.

Jenson, J. (1992). Fandom as pathology: The consequences of characterization. *The adoring audience: Fan culture and popular media*, 9-29.

Lagoa, M. (2010). La pasión por las series se alimenta en Internet. *El Pais*, *Madrid, 8 de noviembre de 2010*. https://bit.ly/36fPjBQ

Lewis, L. A. (2002). *The adoring audience: Fan culture and popular media*. Routledge.

Madinaveitia, E. y Merchante, M. (2015). Medición de audiencias: desafío y complejidad en el entorno digital. *Harvard Deusto Marketing y Ventas, 131*, 26-33. https://bit.ly/3k25ScX

Martínez, E. M., Gavilan, D. y Martínez, M. G. (2019). El fenómeno Binge-Watching: una nueva forma de consumo de las series de ficción. En *CUICIID 2019: Congreso universitario internacional sobre la comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy IX: Contenidos, investigación, innovación y docencia: 23 y 24 octubre* (p. 452). Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas.

Maturana, H. (2006). Biología del fenómeno social. En *Desde la biología a la psicología* (pp. 69-83).

Merikivi, J., Salovaara, A., Mäntymäki, M. y Zhang, L. (2018). On the way to understanding binge watching behavior: The over-estimated role of involvement. *Electronic Markets, 28*(1), 111-122.

Orozco, G. (1996). *Televisión y audiencias: Un enfoque cualitativo*. Ediciones la Torre.

Orozco, G. (1997). Medios, audiencias y mediaciones. *Comunicar*, *8*, 25-30.

Parejo, M. M. y López, B. V. (2021). Stranger Things: Referencias de los años 80 y su impacto en el público. *Razón Y Palabra, 24*(109). https://doi.org/10.26807/rp.v24i109.1643

Peterson, R. A. y Kern, R. M (1996). Changing highbrow taste: from snob to omnivore. *American Sociological review, 61*(5).

Pittman, M. y Steiner, E. (2019). Transportation or narrative completion? Attentiveness during binge-watching moderates regret. *Social Sciences, 8*(3), 99.

Ramayan, S., Estella, A. L. M. y Bakar, I. A. A. (2018). The effects of binge watching on interpersonal communication among department of communication and liberal arts (DCLA) students. *Idealogy, 3*(3), 127-143.

Ramsay, D. (2013). Confessions of a binge watcher. *CST Online.* https://bit.ly/36eB40e

Riddle, K., Peebles, A., Davis, C., Xu, F. y Schroeder, E. (2018). The addictive potential of television binge watching: Comparing intentional and unintentional binges. *Psychology of Popular Media Culture*, *7*(4), 589.

Statista. (2020). Ranking de las 10 series de TV más premiadas de la historia de los premios Emmy. *Statista - The Statistics Portal*. https://bit.ly/3ytWoeh

Statista. (2020). Juego de Tronos - Datos estadísticos. *Statista - The Statistics Portal*. https://bit.ly/3AC66gr

Stafford, N. (2002). *Trekkers: Stories by Fans for Fans*. ECW Press.

Torrado S. (2017). *María del Mar Grandío Pérez. Adictos a las series: 50 años de lecciones de los fans. Palabra Clave, 20*(4), 1161-1164.

Torti, Y. y Schandor, A. M. (2013). El reino más grande del mundo: La existencia del fandom como fenómeno cultural. En *VII Jornadas de Jóvenes Investigadores.* Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Umesh, S. y Bose, S. (2019). Binge-watching: A matter of concern? *Indian journal of Psychological Medicine, 41*(2), 182-184.

Wolk, A. y Wolk, A. (2015). *Over the top: How the internet is (slowly but surely) changing the television industry*. Createspace Independent Publishing Platform.

EL ECOSISTEMA POÉTICO EN INSTAGRAM: ANÁLISIS CULTURAL DE UN FENÓMENO DE MASAS

RAQUEL FERNÁNDEZ COBO
Universidad de Almería

CARMEN PÉREZ-GARCÍA
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN: EL ECOSISTEMA POÉTICO ACTUAL EN LAS REDES SOCIALES

En los últimos años, con la aparición de internet y los nuevos medios de comunicación, especialmente en redes sociales como Instagram, Twitter y YouTube, la poesía se ha tornado un género de masas empleado por todos aquellos jóvenes que sienten la necesidad de expresar y difundir sus ideas y sentimientos de manera pública. Este aumento de popularidad gracias a las redes ha supuesto, a su vez, un incremento significativo de la venta del género poético debido, en gran parte, al éxito de algunos poetas prosumidores que cuentan con grandes comunidades virtuales de seguidores como, por ejemplo, Loreto Sesma, Elvira Sastre, Miguel Gane, Irene X, Marwan o Defreds, entre los más conocidos.

Escribía Walter Benjamin que "dentro de grandes espacios históricos de tiempo se modifican, junto con toda la existencia de las colectividades humanas, el modo y la manera de su percepción sensorial" (2009, p. 52). Podríamos afirmar, siguiendo a Benjamin, que la lógica de la industria cultural se ha apropiado de las cifras de seguidores de estos nuevos poetas de la red como garantía de un público seguro. Y, con ello, las editoriales han contribuido a modificar la percepción sensorial de los jóvenes lectores que, por estar vinculados afectivamente a estos autores, son una clave de rentabilidad económica. En otras palabras, han visto en las expresiones sentimentalistas del yo y

en la identidad generacional y de género un modo de reconceptualizar la poesía con exclusivos fines comerciales en detrimento del valor literario. Por tanto, siguiendo la estela de algunos críticos como Mora (2019), Regueiro-Salgado (2018) y Logroño (2019), este trabajo cuestiona si las creaciones de estos poetas *influencers* se pueden considerar verdaderamente como productos artísticos y literarios o, más bien, se trata de un movimiento no-poético cuyo éxito viene determinado por una serie de factores socioculturales y económicos.

El poeta, traductor y ensayista Martín Rodríguez-Gaona (2019) ha sido uno de los estudiosos que de forma más rigurosa y exhaustiva ha analizado los cambios culturales del fenómeno, al que ha denominado "poesía *pop tardoadolescente*" (2019, p. 17). A juicio de Rodríguez-Gaona, existen dos líneas poéticas o grupos de poetas digitales: por un lado, un grupo que asume una tradición literaria y plantea proyectos artísticos ambiciosos, como Luna Miguel y su comunidad "Tenían 20 años y estaban locos"; y, por otro, un grupo que se centra en la búsqueda de la empatía popular a través de la emotividad, la inmediatez, el lenguaje sencillo y el antiintelectualismo. Esta línea, que parece conectar especialmente bien con los jóvenes *millennials*, es representada por *youtubers* como Marwan, Defreds o Loreto Sesma, entre otros, y es la que Rodríguez-Gaona califica como *poesía pop tardoadolescente*.

En un principio, consideramos que estas dos líneas vendrían a demostrar que no hay una evolución de la poesía a través de nuevas prácticas, sino una ruptura en el panorama literario en donde estos nuevos poetas prosumidores crean un sistema autónomo y paralelo al de la poesía tradicional española, anclada en una tradición literaria, tal como la entiende la crítica de la cultura letrada. Por tanto, este trabajo parte del interés en analizar las transformaciones del circuito cultural de la poesía, específicamente en los modos de producción, representación y recepción en los entornos mediados por las tecnologías digitales.

Nuestro principal objetivo es trazar un panorama general de la poesía en las redes sociales para dar cuenta del modo en que el género se ha insertado como parte de la literatura de consumo. De ahí que sea ne-

cesario analizar cómo la sociedad transforma el concepto de género y su jerarquía dentro del sistema literario mediante las prácticas ofrecidas en estas plataformas de los medios de comunicación. Así pues, uno de los ejes analizados es la apropiación cultural que los poetas prosumidores y el campo corporativo que los sustenta han realizado de un género que tradicionalmente había tenido una posición canónica e institucionalizada.

Para ilustrar esta polémica mercantil y valorar la complejidad de este fenómeno comunicativo, nos situamos bajo el marco teórico-metodológico de los *Cultural Studies* (Richard Hoggart, Raymond Williams y Stuart Hall) y el método analítico del circuito de la cultura propuesto por Johnson (1983) y redefinido posteriormente por Paul-du-Gay (1997). El circuito cultural pone en relación a los textos, las lecturas y "las culturas vividas", lo que nos permite explorar los distintos agentes del proceso de comunicación de masas —producción, regulación, representación, identidad y consumo— y analizar la producción simbólica de 35 poetas prosumidores. Desde este enfoque sociológico y discursivo, se entiende el diálogo entre la cultura dominante y las subalternas no solo como un nuevo fenómeno sino como un nuevo discurso estético que forma parte de una experiencia social en donde se integran hábitos lectores y conocimientos compartidos.

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1. Los *Cultural Studies* y El Circuito de la Cultura

Los *Cultural Studies* —o Estudios Culturales— nacen ligados a la Teoría y Crítica literarias y estudian, no la significación de los textos, sino la vida social de las formas subjetivas en el momento concreto de circulación de dicho producto de comunicación (Johnson, 1983). De esta forma, el valor literario de las obras no está en los textos en sí, sino en los modos en que los productores y receptores se relacionan con ellos, por tanto, los estudios culturales analizan cómo se intercambian los significados dentro de los miembros de un grupo. Así, los teóricos culturales de Birmingham se encargaron del concepto de 'cul-

tura' desde un enfoque histórico pues se dieron cuenta de que, en aquel momento, se estaba transformando a causa de la globalización.

En *The Long Revolution* (1961) Williams definió el término 'cultura' a partir de tres categorías generales —cultura ideal, cultura documental y cultura social—. Desde Williams, la cultura pierde su concepción idealista y deja de ser un conjunto de ideas del dominio de unos pocos para ser algo común que se encuentra en las prácticas sociales que comparte una colectividad. Desde esta perspectiva, el arte sería parte de un proceso simbólico a partir del cual una sociedad se (re)produce a sí misma. Los *Cultural Studies* sitúan la cultura en el corazón de la vida social y abordan el modo en que se construye "lo popular" desde su negociación con las prácticas hegemónicas. Stuart Hall define el término 'cultura popular' —partiendo de las definiciones anteriores de Williams, Hoggart, Thompson y Gramsci— desde una visión antielitista y distanciada de la idea de que está únicamente orientada al consumo de audiencias pasivas y acríticas. Muy al contrario, Hall considera que es aquella por la cual circulan prácticas y significados que sirven para redefinir las identidades sociales y trazar nuevas líneas de comportamiento (Hall, 1980; 2003). La cultura sería, así, un modo de vida (*way of life*) de grupos o comunidades en periodos históricos concretos. Ello supone estudiar la poesía producida en las redes sociales como una práctica de vida en la que hacen circular significados particulares y reconocibles dentro de ciertas comunidades de lectores.

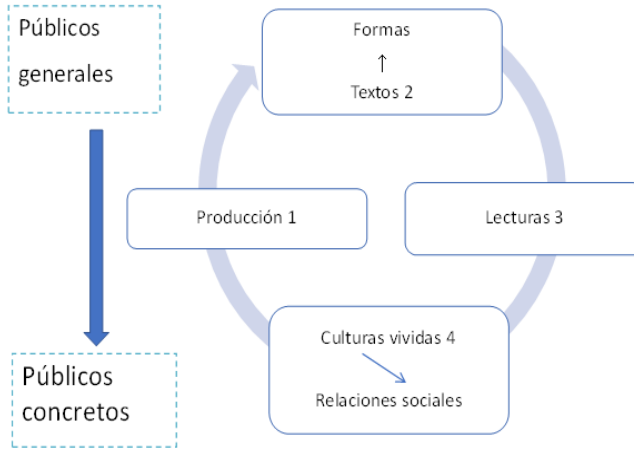
Desde este marco, Williams (1977) analizó y describió las relaciones de poder entre dichas prácticas y la economía del sistema capitalista, así como las políticas que lo sustentan, y estableció conceptos clave insoslayables desde ese momento para el análisis cultural (Williams, 1980): cultura dominante, emergente y residual. Sirviéndose de esta base, Rodríguez-Gaona (2019) establece una categorización teniendo en cuenta los propósitos y medios escogidos por los poetas para sus obras: sistema hegemónico (poesía escrita tradicional), de resistencia (especialización minoritaria), emergente (poesía en la red con nuevos formatos) y residual (poesía ligada a la expresión sentimental que aglutina desde publicaciones en "verso libre" en redes como Instagram hasta memes).

El primer modelo de circuito de la cultura fue diseñado por Richard Johnson y pone en relación cuatro componentes fundamentales de investigación: las relaciones entre lo público y lo privado desde formas más abstractas de representación hasta formas más concretas, la producción, los textos y las lecturas entendidas como "culturas vividas" que son, en el fondo, un método para conectar las disciplinas sociología, semiótica y antropología (Figura 1).

Dentro de este método, el concepto de 'cultura vivida'[18] puede ser interpretado en la era digital como el modo en que los prosumidores crean espacios de afinidad en relación con la clase, el género, la edad, etc. La etnografía sería uno de los modos de acercarse al ámbito más implícito de la cultura y las formas de la experiencia que construyen esos modos de vida. Así, para un acercamiento a la poesía digital resulta imprescindible el estudio de las relaciones entre los grupos culturales vividos de los poetas digitales y las formas públicas con las que se representan en las redes sociales. Se trata de incidir en los modos en que la lógica cultural de algunos grupos sociales (y poéticos) formados por espacios de afinidad adquieren y se apropian de determinados elementos de las clases (o cultura) dominantes, realizando variaciones según sus propios intereses y necesidades comunes, lo cual resulta fundamental para comprender las transformaciones de cada uno de los agentes de este circuito.

[18] En *The Pratice of Cultural Studies* (2004), Richard Johnson revisa y modifica su propio circuito cambiando el concepto de 'Culturas vividas' por 'Everyday life'.

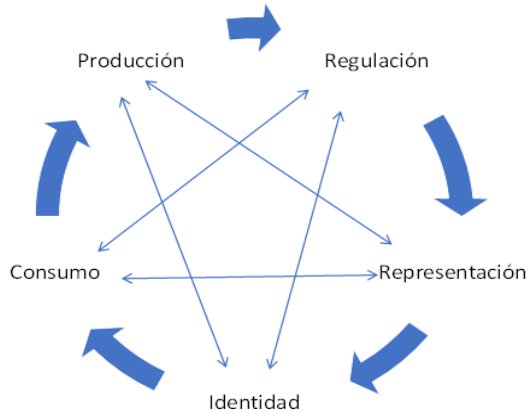
Figura 1. *Esquema del circuito cultural*



Fuente: Johnson (1983, p. 47)

A finales de los años noventa del siglo XX, Paul-du-Gay y Hall (1997) reformularon el esquema de Johnson para que el método permitiera estudiar el proceso de comunicación de masas desde una visión global y compleja, teniendo en cuenta la totalidad de los procesos sociales. Aplicaron el método a la historia del *Sony Walkman* (1997) y, según el esquema, el análisis de un producto cultural debe pasar por cada uno de los momentos o procesos del circuito —representación, identidad, producción, consumo y regulación— que, a su vez, están interrelacionados entre sí, lo que implica contaminaciones y mutaciones que afectan a todos los elementos (Figura 2). De este modo, el circuito cultural está sometido a un presente histórico en continua evolución y, por ello, cada momento del circuito debe ser estudiado desde una mirada relacional con los otros.

Figura 2. *Esquema del circuito cultural redefinido por du Gay y Hall en 1997*



Fuente: (2003, XXXI)

La *representación* es la forma en la que el objeto de análisis se presenta a través de lenguaje verbal y visual: fotografía, pintura, música o cualquier conjunto de signos que nos permitan expresar ideas o sentimientos explícitos e implícitos. Lo que nos conduce directamente al análisis de la *identidad*, es decir, el modo en que un individuo o un colectivo se representan, en el caso de la literatura de consumo, por medio del lenguaje. Con los sentidos puestos en circulación dentro de los espacios mediáticos y, en menor proporción, estudiaremos a los consumidores —receptores o audiencias— desde el uso social que realizan del producto y los medios, así como sus efectos e influencias.

En cuanto a la fase de *producción* se trata de analizar a los agentes que participan en la creación de los productos culturales y sus aspectos subjetivos. Con esto último nos referimos a las rutinas existentes en el medio de comunicación concreto que funcionan como normas de producción: horarios, estilos, formas simbólicas de representación, entre otras. Es decir, los mecanismos con los cuales se produce significación. Por tanto, estaría íntimamente ligada a la fase anterior.

Por su parte, la *regulación* de un producto se realiza a través de las instituciones que marcan la producción económica, por un lado, y las convenciones literarias, por otro. Pero no solo depende del sistema económico y de los grupos hegemónicos, sino también de las acciones

creativas de ciertos grupos de individuos. Por tanto, cuando determinados grupos hacen uso particular de un producto cultural, este pierde la función y el carácter que esos agentes reguladores le otorgaron en un primer momento.

Por último, para atender al *consumo* (o recepción) debemos tener en cuenta los lectores en la sociedad, es decir, los sujetos reales que realizan lecturas específicas y subjetivas relacionadas con sus intereses, pues se constituyen dentro de relaciones sociales, históricas y culturales. De esta manera, los textos circulan por las redes sociales bajo el itinerario de la subjetividad, lo que los caracteriza como múltiples, yuxtapuestos e intertextuales, pero sobre todo interdiscursivos. Hoy día es un hecho incuestionable que las personas que consumen el producto participan activamente en la producción de significados. Y es precisamente el consumo significativo de un producto lo que verdaderamente le aporta valor dentro de la vida cotidiana. Por ejemplo, el acto de leer y comentar una publicación a diario, la omnipresencia de las redes en nuestras vidas e incluso nuestra manera de entender y afrontar la vida en relación con las ideologías que nos transmiten esos productos.

Como señaló Hall en *Coding/Decoding* (1973), son los receptores los que transforman el producto cultural al convertirlo en una práctica social. De manera que el significado es móvil y cambiante porque depende del tipo de recepción que, según Hall (2003), puede ser *dominante* —cuando el receptor decodifica el mensaje de acuerdo con la significación hegemónica—, *negociada* —cuando el receptor es consciente del significado hegemónico y lo reajusta a su propio contexto concreto— y *contraria* —cuando el receptor identifica los códigos dominantes pero los decodifica según su "interés de clase"—. Se trata de "uno de los momentos políticos más significativos" (2004, p. 402), pues el receptor adopta una posición crítica en la que se toma distancia del significado hegemónico para establecerse como oposición al código dominante e instaurar la inestabilidad para producir transformaciones en los valores sociales y las jerarquías.

Por lo tanto, en una cultura hay lecturas estratégicas (la dominante, la negociada y la contraria) que son ideológicas e interiorizadas cons-

ciente e inconscientemente mediante formas simbólicas a medida que nos convertimos en miembros de una comunidad, pero que, además, imponen un orden institucionalizado a los diferentes elementos de la vida social. En ese sentido, nos interesa desvelar cuáles son esas formas simbólicas producidas y difundidas por los lectores y los receptores dentro de los espacios de afinidad creados dentro de la red social Instagram y, en concreto, de 35 perfiles de poetas *instagrammers*.

3. LOS POETAS Y LA POESÍA DE LA RED A TRAVÉS DEL CIRCUITO CULTURAL

Los poetas en red seleccionados para el análisis a través del circuito cultural responden a distintos criterios y condiciones específicas: 1) que sean todos nativos digitales y prosumidores, nacidos entre 1984 y 1994 (Prensky, 2001); 2) que los autores publiquen sus poemas en internet y participen en las redes sociales con asiduidad; 3) que sus perfiles en redes sociales muestren la intención explícita de ser reconocidos dentro del campo literario o de ciertas comunidades virtuales en las que se hace un uso poético del lenguaje. Los autores escogidos junto a su perfil de Instagram que responden a dichos criterios son los siguientes: María Paz Otero (@maria_paz_otero), Javier Calderón (@fco_javier_calderon), Chris Pueyo (@chrispueyo), Laia López Manrique (@_donnafugata_), Ángelo Néstore (@angelonestore), Elvira Sastre (@elvirasastre), Luna Miguel (@lunamonelle), Irene X (@lamellamanx), Sara Búho (@sarabuho), Bebi Fernández (@bebi__fernandez), Rocío Acebal Doval (@rociacebal), Rosa Berbel (@rosa_berbel), Carlos Catena Cózar (@carloscatenac), Alba Flores Robla (@halconfr), Félix Moyano (@felixheyjude), Francisco Javier Navarro (@frannavarroprieto), Mario Vega (@vega_n), Juan Gallego Benot (@jbenot), Loreto Sesma (@l.sesma), Miguel Gane (@miguelgane), José Ángel Gómez Iglesias 'Defreds', @defreds), David Galán Aparicio 'Redry' (@redry13), Ángel Zero (@_angelzero), Teresa Mateo (@teresa_mateo_), Irene G Punto (Irene González Sánchez, @irenegpunto), César Brandon (@ndjocu.davies), Carlos Sadness (@carlossadness), Diego Ojeda (@diegoojedaoficial), Marwan (@marwanoficial), Escandar Algeet (@escandaralgeet), Da-

vid Martínez Álvarez 'Rayden' (@soyrayden), Irene Jotadé (@irenejotade), César Ortiz (@cesarortiz), Jorge Villalobos (@villalobosportales) y Sergio Carrión (@sergiocarrion).

3.1. Producción

El acceso globalizado de cualquier persona con conexión a internet a plataformas digitales con millones de usuarios ha sido uno de los principales detonantes del *boom* de la poesía en la red y su actual éxito en las listas de ventas. La generación *millennial* experimentó desde una temprana edad el auge de las TIC, de modo que durante su adolescencia se extendió el uso de blogs y redes sociales como Facebook, Twitter y, más recientemente, Instagram. Así fue como muchos adolescentes crearon sus propios blogs y perfiles en redes sociales para expresarse y, a su vez, comunicarse con otros jóvenes que compartieran sus mismas inquietudes e intereses.

Con respecto a la poesía, muchos vieron la oportunidad de compartir los textos en los que plasmaban sus ideas y sentimientos sobre diversos temas, con lo cual, sin coste alguno, podían ser leídos por otros que formaban parte de su círculo de afinidades y que, sin duda, responderían de manera rápida y positiva ante sus creaciones. Por consiguiente, el paradigma de la *hiperconexión* llegó al género poético y los adolescentes que antes escribían sus poemas e ideas en simples cuadernos vieron en las plataformas digitales un medio idóneo para llegar a muchos más receptores. Siguiendo a Lipovetsky y Serroy (2015, p. 68), en pleno apogeo de la globalización y dentro de lo que denominan *capitalismo artístico tardío*, "todos somos artistas", lo cual se encuentra muy próximo al *Do It Yourself* (DIY) que abunda en la red, pero aplicándolo al plano artístico.

Una vez que los impulsores de esta poesía *transmedial* lograron cierto alcance tanto en el mercado como en los medios de comunicación, empezó a establecerse una autodenominación genérica como 'poetas' y se formaron distintas comunidades alrededor de sus perfiles, por lo que se comenzaron a asentar algunas mecánicas de producción que suelen reproducirse en la mayoría de casos. De este modo, parece primar como propósito de estos poetas la construcción de un contexto

de recepción propicio antes que el valor literario que pueda tener la obra, lo cual nos hace pensar que, en el caso de los *poetas pop tardoadolescentes*, las decisiones relacionadas con la elaboración de los poemas no están enfocadas hacia la exploración y transgresión de los límites del lenguaje y la presentación de un sujeto poético auténtico, sino que ponen el punto de mira en el horizonte de expectativas de sus potenciales lectores y les ofrecen un producto que cubra sus requerimientos y sea fácilmente accesible a su comprensión. En este caso, se cumplen las palabras de Lipovetsky (2020, p. 276) sobre la estilización y erotización de la mercancía: "Para gustar y diferenciarse, es necesario lanzar productos portadores de emociones, placeres estéticos y valor afectivo".

Por otra parte, aunque en un primer momento la publicación de la obra en formato libro no es la finalidad última de la creación de algunos *instapoetas*, el hecho de identificarse como 'poeta' implica que la publicación al modo tradicional sea considerada como la consolidación de su identidad creadora y todo lo que la acompaña —más lectores, mayores ventas, más fama en el circuito poético actual—.

En nuestro análisis, centrado en la red social Instagram, hemos podido comprobar que los autores con más seguidores y publicaciones en grandes editoriales son los que más *posts* comparten con fragmentos de sus poemas o imágenes de sus libros. Especialmente, suelen ser habituales los *posts* que contienen una pequeña muestra —una estrofa, unos versos— sobre un fondo en colores claros —predominantemente blanco— y compuesta por alguna imagen ingeniosa que apele a la sentimentalidad de los lectores.

De la misma manera, la frecuencia de publicación de los autores con más seguidores y *likes* suele ser mayor. Y, además, parecen acentuar su condición de *influencers* de las redes mediante selfis y distintas fotos que conllevan un proceso de edición. Por el contrario, los perfiles de los poetas con menos seguidores y que cuentan, en muchos casos, con premios de poesía como el Adonáis se presentan como usuarios más comunes y cuyas publicaciones no necesitan un proceso previo de edición tan elaborado. Asimismo, en los dos casos podemos apreciar esa valoración de la identificación como 'poeta', la aprecia-

ción de la lectura —mediante recomendaciones, fotos con portadas de libros o fragmentos, etc.— y la importancia de formar parte de la comunidad poética en redes mediante una interactividad constante con los lectores y seguidores, pero también con el resto de poetas que forman parte de este entramado poético en la red.

3.2. Regulación

Cuando hablamos del proceso de regulación de un objeto cultural nos referimos a todas aquellas leyes o convenciones que afectan directamente a la selección de los significados del proceso de codificación (producción) y que, además, inciden particularmente en la representación y recepción del producto cultural.

Podríamos decir que hay dos tipos de regulación del modo en que circula la información en redes sociales: una regulación externa y legal en donde la Comisión Europea y la Asociación Española de Autocontrol revisan que dentro de estas plataformas se cumpla con las Normas de Servicios Digitales (DSA) y las Normas de Mercados Digitales (DMA), las cuales alcanzan un total de 17 normas, entre las cuales está la de "Hacer explícito quién patrocina el contenido y cómo y por qué se muestra al usuario ese anuncio" que, además, debe ser etiquetado con el hashtag de #publi o #publicidad tal como exige la ley implantada en nuestro país a partir del 1 de enero de 2021. Ahora bien, estos procesos de regulación se centran sobre todo en los derechos de privacidad de los usuarios y en protegerlos de actividades fraudulentas por parte de las corporativas, pero no de controlar la producción simbólica que, sin embargo, circula con total libertad creativa y se promueve como señal de auténtica democratización. En este sentido, encontramos una regulación interna dentro de las comunidades de *instapoetas* en la que los *likes* y el número de seguidores regulan la producción y también los significados de dichas prácticas. Si antes la institución controlaba el ecosistema tradicional de la poesía española, ahora las redes sociales han transformado ese circuito y se ha perdido, como señala Rodríguez-Gaona, "la autonomía de lo poético ligada al texto impreso, pero no por una propuesta artística, sino por una modi-

ficación radical de los modos de producción" (2019, p. 13). En síntesis, el mercado genera el canon.

Además, debemos tener en cuenta cómo la regulación externa de la producción influye en el sistema de regulación interno de estas comunidades. Así, vemos en la siguiente imagen cómo Elvira Sastre colabora con la empresa Emma Colchón realizando publicidad con el fin de construir una buena imagen del producto. Estos autores, no solo escriben, sino que son agentes publicitarios y embajadores de marcas que consiguen, por empatía e identificación con sus seguidores, aumentar las ventas de dichos productos. Por tanto, la rentabilidad económica regula el sistema. De ahí que sea tan sencillo que los medios de comunicación desplacen a la crítica literaria, expulsando el valor literario de la producción simbólica para centrarlo en otros factores más rentables como lo son, por ejemplo, la interacción. Quizá, el mayor problema está en que los jóvenes *millennials* les otorgan a estos grupos de escritores el estatus de poetas, sin cerciorarse de que cumplen una función mercantil dentro del sistema "big data", aquel que crea la oferta de grandes contenidos adaptados a los gustos y sensibilidades de los usuarios

Dentro de este nuevo circuito de relaciones sociales, las editoriales han contribuido, en palabras de Rodríguez-Gaona, "a minar el respeto hacia el autor y la obra" (2019, p. 27). Las editoriales como Lapsus Calami, Valparaíso, Visor, Harpos, Espasa Calpe y Planeta son el primer agente en desplazar la calidad literaria en busca de una imagen que conecte con los más jóvenes.

IMAGEN 1. *Elvira Sastre y la publicidad de Emma Colchón*

Fuente: publicación en el perfil de Elvira Sastre [@elvirasastre] (24 de abril de 2021)

3.3. Representación e identidad

Como afirma du-Gay (1997), el significado de un producto cultural no está en él de manera intrínseca, sino en todos los elementos de su representación: letra, imagen, sonido, medio en el que aparece, etc. Dicho de otro modo, el sentido se construye a través de la práctica que lo produce. De acuerdo con el enfoque constructivista del lenguaje de Hall, no debemos confundir el mundo material con las prácticas simbólicas, es decir, los procesos mediante los cuales la representación, el lenguaje y el sentido actúan. Explorar la fase de representación, por ende, es de vital importancia puesto que en ella se produce el sentido de la obra de arte. No obstante, detectar los sentidos que un autor pone en juego no es un proceso directo ni simple, sino que transita por el modelo de género, de historias y personajes, pasando por el modo

narrativo, el uso de determinados recursos, hasta llegar a la parte que más nos interesa, la ideología.

En cuanto a los *poetas pop tardoadolescentes*, si examinamos la composición de sus poemas, vemos cómo parecen retornar a una lírica primitiva en donde la *performance* por medio de la cual el poeta llegaba al auditorio era muy significativa (Ballart, 2003). Estos nuevos poetas recuperan características de ese tipo de poesía en la que la letra es mediada por otro tipo de instrumentos, ya sean imágenes o música. Vuelven a tener pertinencia las dotes de improvisación o, en palabras de Ballart, "la instanteneidad natural del rapsoda" (2003, p. 63). Además, cumplen con el estímulo del público en la que los *likes* son una celebración social y, por tanto, obedecen a una temática al servicio del lector. Debemos tener en cuenta que no se dirigen a un receptor múltiple, sino a un público concreto, comúnmente entre los 19 y 29 años, como bien apuntó Regueiro (2018). Los lectores son concretos y los poetas pueden ponerles un rostro y un nombre.

Por tanto, el poema obedece a un discurso lineal, breve, efímero y simple propio de la oralidad. Todas estas características responderían más a una lírica primitiva que a la poesía contemporánea, sin embargo, esta poesía parece que modifica uno de sus componentes principales de la lírica tradicional: el nosotros de una poesía plural, comunitaria y carente de individualidad. Muy al contrario, estos poetas evocan a un yo individual y subjetivo, pero, en el fondo, si nos detenemos en el análisis de la fase de consumo, los poemas no son una búsqueda de la conciencia individual del ser humano que, más tarde, desembocó en el espacio lírico, sino una técnica de mercado que apela a la identificación y asimilación con el lector. Por decirlo de otro modo, el poeta no apunta a su propia autoconsciencia, sino a la experiencia subjetiva de los lectores que deciden a través de sus gustos qué tipo de valores deben focalizarse.

La construcción métrica y el principio formal de esta poesía, como decíamos, vienen determinados por la oralidad y el lenguaje coloquial, cargado de argot y vulgarismos, situándose en las vías del populismo. A ello, hay que sumarle la copiosa carga simbólica de la imagen y su capacidad relacional como parte de una poesía que se entiende multi-

modal. Sin embargo, aunque se emplee un lenguaje cotidiano, la poesía debe estilizar y transformar cualquier expresión verbal del acontecimiento que se describe utilizando "el mito como el punto de partida de toda poesía, inclusive la realista" (Ortega & Gasset, 2005, p. 221). Esta poesía no solo está vaciada de mito, sino también de otro componente poético esencial: el ritmo. Como un arte hecho de tiempo, el poeta debe mostrar un control del ritmo en una armoniosa estructura. No obstante, la poesía pop tardoadolescente no solo carece de ritmo, sino que ni siquiera resulta una característica tenida en cuenta por estos poetas que afirman que "yo no sé lo que es el ritmo, yo no busco nada de eso, yo escribo mis cosas y a la gente le gusta" o "la poesía rimaba y era muy compleja y nosotros hemos inventado un lenguaje nuevo donde podemos decir puta y palabras malsonantes que antes no se podían decir y que llegan mucho más a la gente" (cit. en Álvarez-Miguel, 2017). Estos poetas escriben cosas que parten, no de intereses literarios y experimentación de su propia lengua, sino de los gustos populares, de la voluntad expresiva del autor y de condiciones azarosas que se oponen a aquella idea de Barthes de que "la obra de arte es lo que el hombre consigue arrebatarle al azar" (2003, p. 93). Pese a tales declaraciones, encontramos en sus composiciones algunas rimas sencillas, metáforas impuras y acompañamiento musical que intenta evocar cierta musicalidad y, por ende, ritmo.

Por otro lado, encontramos en la línea conducida por Luna Miguel poemas que, en cuanto a su construcción métrica y formal, intentan llevar al límite los recursos expresivos de la lengua y mostrar, a través de las palabras, una imagen nítida y densamente simbólica. Estos poetas, sin embargo, parecen no estar mediados ni por intereses editoriales ni por números de seguidores, pues conciben las cosas según su individualidad poética y, como muestran algunos poemas de Rosa Berbel, enlazan dicha individualidad con los hechos del mundo realizando juegos con la tradición y alcanzando un verdadero nivel metapoético. Estos autores, auténticos herederos de la tradición moderna, hacen del mundo cotidiano y conocido por el lector un lugar contradictorio, lleno de claroscuros simbólicos y adoptando una posición crítica ante la historia. Evidentemente, el lenguaje y la complejidad de

estos poetas resulta mucho mayor para un público que busca en las palabras una instantánea píldora sanadora y no el intenso placer de la lectura.

El significado simbólico de estos poemas dentro de un proceso social se vincula también a sus propios temas. El tema por antonomasia es el amor y el desamor. Pero, mientras los primeros, los *pop tardoadolescentes*, nos ofrecen una visión estereotipada y muy machista que reproduce el sistema heteropatriarcal de las relaciones amorosas y el sexo explícito que cosifica a la mujer, los segundos parecen responder a esta tendencia con creaciones que reconceptualizan el concepto del amor desde una visión mucho más feminista. Y aquí las poetas y la femineidad adquieren un peso relevante (Pulido, 2020).

Los temas de denuncia social abundan en ambos grupos, pero mientras que los primeros no muestran una posición crítica situada y partidista, adaptándose así a un discurso lineal y populista, los segundos muestran conciencia política definida.

En ambos casos, los poetas funcionan como un espejo del tipo de lectores a los que representan y reproducen los valores de un determinado grupo. Pero a su vez, en el caso de los pop tardoadolescentes, se trata de valores que la misma comunidad propone, pues el poeta representa un deseo colectivo (Monroy, 2017; Hernández, 2018; Velasco, 2017). Ahora bien, según el análisis de sus producciones, ¿qué valores cohesionan las comunidades de ambos grupos? ¿Qué valores transmiten esa identidad colectiva?

TABLA 1. Características generales de los *poetas pop tardoadolescentes* y los poetas jóvenes millennials

Pop tardoadolescentes	**Poetas jóvenes millennials**
Se sitúan dentro de un sistema endogámico de referencias fuera de la tradición literaria	Se sitúan dentro de una tradición literaria, letrada e ilustrada
Actualizan la tradición juglaresca	Importancia de la construcción métrica y formal que lleva al límite las posibilidades léxicas
Poesía despolitizada y acrítica asumiendo la sensibilidad de las redes sociales	Conciencia femenina de la producción simbólica
No pretenden interpretar el mundo	Pretenden interpretar el mundo
Se asumen como producto de la conciencia colectiva	Asumen una militancia política y de género
No tienen visión individual, repiten discursos consolidados para obtener reconocimiento.	Subjetividad
Representan una identidad colectiva	Representan una identidad individual
Formación universitaria en pocos casos, no especialmente en Letras	Formación universitaria, especialmente en Letras (Filologías y Periodismo)

Fuente: elaboración propia

Ambos grupos, como bien señaló Rodríguez-Gaona, "luchan por el mismo espacio simbólico dentro del sistema literario: el de la poesía joven del siglo XXI" (2019, p. 17-18). Vemos, por tanto, dos circuitos completamente alternativos con sus propios valores, pero, sobre todo el modo en que los primeros, los *pop tardoadolescentes,* quieren imponer su jerarquía en contra de los segundos con el apoyo mediático y de algunas empresas culturales que les ayudan a desplazarlos y marginarlos al tiempo que atentan contra el concepto mismo de poesía y tradición literaria. Se quiebra, por tanto, el valor más importante de la cultura letrada: la calidad literaria.

3.3.1 Identidad. El estatuto del poeta

Ligada íntimamente a la representación se encuentra la fase de identidad, donde nos encargaríamos de estudiar las funciones que cumplen estos poetas; sus roles, mecanismos y características que hacen que se inserten dentro de un determinado grupo o a una cultura determinada. Analizaremos, por tanto, cómo se marca y cómo mantienen su identidad.

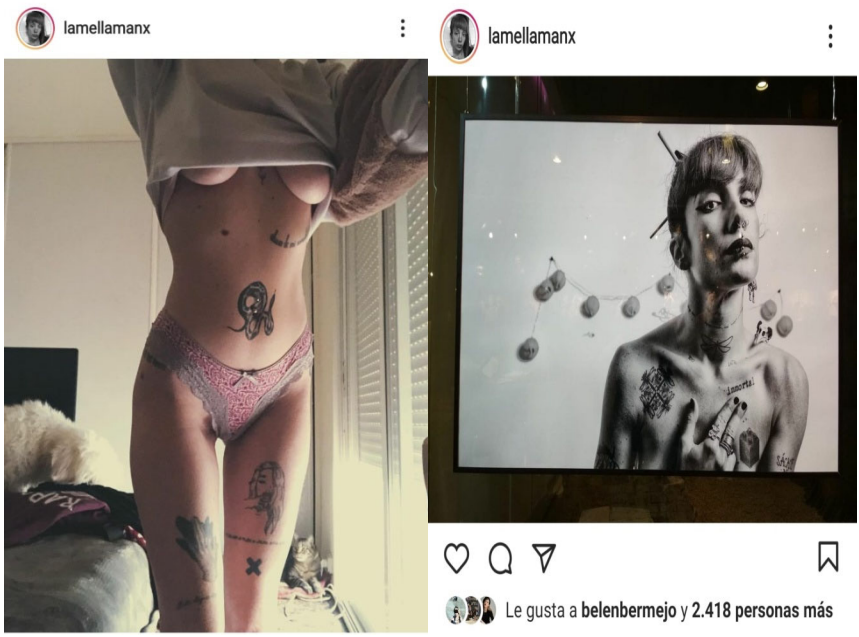
Un rasgo formal que está directamente relacionado con la identidad de estos *poetas pop tardoadolescentes* es la escritura como representación de voz y guía para los jóvenes. Como ya apuntó Regueiro (2018), las apelaciones directas a lectores jóvenes dentro de los poemas o los paratextos son exhortaciones a modo de consejos en donde ellos, los poetas, se erigen como autoridad que desacraliza a los padres y a las instituciones educativas. Así, los jóvenes se reúnen en estas comunidades colectivas no con un fin literario, sino buscando un espacio en donde compartir sus preocupaciones adolescentes y en donde "no haya mediación adulta ni guía de padres o maestros" (Regueiro, 2018, p. 75). Para los jóvenes internet representa la libertad y la autonomía y el escritor una especie de mesías que ofrece consejos para sobrevivir a la adolescencia. Lo fundamental en estas prácticas es el sentido de pertenencia a un colectivo. La palabra poesía es tomada prestada con el fin de socializar e interactuar.

Ahora los poetas no son simples escritores, sino prosumidores, es decir, productores y consumidores de textos que se mezclan sin ningún pudor ni prejuicios. En estas plataformas, la creación de la imagen del autor antecede a la creación y publicación de la obra. Como hemos visto en producción, estos autores deben construir *el contexto de recepción antes que la obra***.** E incluso, en algunos casos, la obra nunca llega a publicarse, como se vio en la fase de producción y que, lógicamente, viene determinado por un consumo que se limita a la virtualidad. ¿Y cómo se crea y define la imagen del poeta?

Como vimos en regulación, el número de *likes* y seguidores es el objetivo principal de estos autores y, para conseguirlos, deben realizar una autorrepresentación de su imagen como parte de la obra. Dentro de

estas plataformas, la obra y la imagen personal son indisolubles y forman parte de un proyecto creador transmedial en donde la representación simbólica de la identidad se gestiona por medio de una multiplicidad de códigos en donde, indudablemente, predomina lo iconográfico. Así, el selfi, el autorretrato y la ficción de un yo que prácticamente ofrece un espectáculo en tiempo real son la obra misma.

En este predominio de la autogestión, la poeta Luna Miguel ha sido una figura clave (Rodríguez-Gaona, 2019, p. 22) y también una excepción puesto que podríamos decir que participa de las prácticas de ambos grupos, aunque existen en sus creaciones pretensiones claramente literarias.



Fuente: imágenes del perfil de Instagram de Irene X [@lamellamanx] a la derecha (28 de febrero de 2020) a la izquierda (15 de mayo de 2019)

Por otro lado, dentro de la autogestión de la identidad, se observa una clara instrumentación patriarcal del cuerpo como objeto de deseo donde no solo se muestran las partes más pudientes, sino que el cuerpo mismo se representa como repositorio de la escritura. Aunque bien es cierto que este aspecto concreto de la fase de identidad reclama un desarrollo más profundo al que no podemos atender por su extensión y

complejidad dentro de este trabajo, podemos concluir, en síntesis, que se sustituye el poema por el exhibicionismo de la intimidad y la consagración de una estética adolescente, como puede verse en las imágenes que siguen a continuación.

Fuente: imagen izquierda extraída del perfil de Instagram de Sara Búho [@sarabuho] (5 de enero de 2021); imagen derecha extraída del perfil de Instagram de Luna Miguel [@lunamonelle] (13 de diciembre de 2020)

3.4. Consumo

La actividad poética generada en redes sociales se ha transformado en un fenómeno de masas cuyas causas se sitúan entre el plano económico y el sociológico, ya que el propio sistema capitalista ha impulsado la *sociedad de consumo* de la que hablaba Baudrillard (2009) en la cual vivimos y en la que la obra de arte, en este caso, la poesía se ha convertido en una mercancía rentable. Por tanto, en este punto, hemos de analizar cómo se ha incrementado la venta y consumo de este género literario a partir del surgimiento y éxito de los poetas prosumidores.

Si observamos las cifras de facturación de poesía y teatro en los últimos años dentro del *Informe del Comercio Interior del Libro en España*, podemos observar que han ido ascendiendo paulatinamente, de modo que en 2018 se obtuvo una cifra de 7,18 millones de euros y en

2019 aumentó hasta los 7,28 millones (FGEE, 2019, p. 63). Con este informe genérico nos podemos hacer una idea del crecimiento que ha experimentado un género que en el pasado se consideraba elitista y minoritario porque necesitaba unos conocimientos literarios básicos para poder comprender y disfrutar las obras. Sin embargo, a partir del auge de los poetas *influencers*, las ventas aumentaron exponencialmente. Es más, en la *Tabla* se puede apreciar cómo muchos de estos poetas ocupan los primeros puestos en las listas de venta de poesía y llevan muchas semanas en ellas. Por ejemplo, podemos comprobar que Elvira Sastre y Bebi Fernández (Srta. Bebi) llevan más de cuatro meses en la lista de la revista *El Cultural* con las mismas obras y continúan en puestos altos: *Adiós al frío*, de Elvira Sastre, lleva 32 semanas en la lista e *Indomable*, de Bebi Fernández, lleva 14 semanas.

TABLA 2. *Lista de libros de poesía más vendidos*

Posición	27/02/2021	28/05/2021
1	*Todo lo que necesito existe ya en mí* (Rupi Kaur) Semanas en lista: 3	*Cada noche te escribo* (Patricia Benito) Semanas en lista: 3
2	*Adiós al frío* (Elvira Sastre) Semanas en lista: 20	*No bastó con querer* (Loreto Sesma) Semanas en lista: 7
3	*Indomable* (Bebi Fernández) Semanas en lista: 6	*Una mujer en la garganta* (Marwán) Semanas en lista: 6
4	*Todos los poemas (1975-2017)* (Joan Margarit) Semanas en lista: 2	*Consecuencias de decir te quiero* (Manu Erena) Semanas en lista: 6
5	*Ya no quedan ciudades* (Defreds) Semanas en lista: 13	*Indomable* (Bebi Fernández) Semanas en lista: 14
6	*La piel en los labios* (Miguel Gane) Semanas en lista: 23	*Adiós al frío* (Elvira Sastre) Semanas en lista: 32
7	*Una vida de pueblo* (Louise Glück) Semanas en lista: 21	*Obra poética* (Saint-John Perse) Semanas en lista: 13
8	*Odisea* (Homero) Semanas en lista: 21	*La belleza del marido* (Anne Carson) Semanas en lista: 12
9	*Obra poética* (Saint-John Perse) Semanas en lista: 1	*Noche fiel y virtuosa* (Louise Glück) Semanas en lista: 5
10	*Soy vertical, pero preferiría ser horizontal* (Sylvia Plath) Semanas en lista: 1	*Somos el tiempo que nos queda* (José Manuel Caballero Bonald) Semanas en lista: 2

Fuente: *El Cultural* https://elcultural.com/libros-mas-vendidos#poesia

Sin embargo, para analizar la recepción de las obras de estos poetas *instagrammers* hemos de centrarnos en la figura de sus potenciales lectores que, a la vez, suelen ser sus seguidores dentro de Instagram.

Como afirma Velasco (2017), el éxito de estas *creaciones* con pretensiones poéticas se debe a un hecho histórico: el desarrollo emocional de la generación *millennial* y posteriores como la *centennial.*

Esos lectores se encuentran principalmente en un rango de edad que va desde los 16 hasta los 29 años y no se puede obviar que, en esa etapa de iniciación y maduración de la personalidad, los jóvenes necesitan productos culturales con los que identificarse y un medio por el que poder expresarse, porque ahora no son solo consumidores de contenidos sino que también son productores. En consecuencia, en las redes podemos encontrar que muchos jóvenes acceden a este contenido poético no solo con la pretensión de consumirlo sino para compartir sus propias creaciones y buscar un hueco como creador en este panorama donde se ha *democratizado* ganarse el estatus de poeta. Siguiendo con el dogma del *Do It Yourself*, si estos poetas *influencers* —sin ser conocedores de la tradición literaria ni seguidores de esquemas poéticos clásicos— han conseguido la consideración de 'poetas' y venden miles de libros, cualquier joven al que le guste escribir y sienta la predisposición de compartir lo que escribe podría llegar a ese nivel. De este modo, se desvalorizaría la condición de artista o poeta, ya que cualquiera podría acceder al mercado editorial sin el beneplácito de la crítica literaria especializada, la cual pierde poder de decisión en los poemarios que se publican y queda relegada al sector minoritario que acude, como tradicionalmente ha hecho, a los especialistas en literatura. En suma, podríamos decir que el valor de mercado se ha impuesto al valor artístico.

Por otra parte, si analizamos la retroalimentación en redes que proporcionan los lectores de estos *instapoetas*, se observa que la mayoría de interacciones son afectivas y no atienden a factores objetivos para calificar la calidad de los poemas. La mayoría de los comentarios se basan, de hecho, en una expresión constante de la subjetividad de los seguidores basada en las experiencias vivenciales y en una identificación emocional que les lleva a consumir estos productos culturales, como se puede ver en el ejemplo de la siguiente imagen:

Fuente: Perfil de Instagram de Sara Búho [@sarabuho] (27 de mayo de 2021) https://www.instagram.com/p/CPYOT9kBkao/

4. CONCLUSIONES

Nuestro análisis de la poesía tardoadolescente a través del circuito cultural nos permite entender cómo se ha configurado el ecosistema poético actual presentado en las redes sociales y cuáles son algunos de los factores que provocan mutaciones en los sistemas culturales. En primer lugar, es importante señalar la regulación que ejercen las empresas culturales en su objetivo de construir objetos de mercado que consigan llegar a una mayor audiencia sacrificando el valor literario en pro de una mayor propagación del mensaje. Como bien advirtió García Canclini (2007),

> la producción, circulación y recepción de las artes se organiza cada vez menos en torno a las obras, entendidas como objetos excepcionales y lo que llamamos arte se despliega en conversaciones o intercambios, improvisaciones, traducciones interculturales o composiciones colectivas que funcionan más como asambleas dispersas que como colecciones (pp. 44-45).

Por tanto, desde el ámbito académico, debemos estudiar la poesía pop tardoadolescente como una nueva práctica social y no como una práctica literaria (que es, en este caso, residual)[19]; examinar qué sentidos

[19] Como ha indicado Vicente Luis Mora, "se produce un generalizado todo vale, residuo del posmodernismo estético en el que, por desgracia, aún vivimos en parte, y que genera una

se ponen en circulación en estos textos y de qué modo el circuito cultural se ve alterado por las nuevas relaciones e interacciones entre escritores "poetas" y sus lectores. Es decir, acercarnos, en este caso, a la poesía no como un objeto de estudio, sino como un proceso de comunicación en donde se fusionan distintos códigos que se traducen en la transmedialidad actual. Como señala Jordan (1986), hay que reconocer que la popularidad y el placer indican una alianza; una comunidad de valores en uso por un gran número de grupos y públicos diferentes que cambian los modos en que una sociedad se relaciona y se define. La autogestión, el exhibicionismo, el narcisismo, la voluntad expresiva de sentimientos instantáneos y efímeros, etc. Ninguno de estas características son factores literarios y, a pesar de ello, los estudios literarios no pueden soslayar estos cambios que producen "significados migratorios" y alteran los modos de articulación del arte a nivel histórico.

Como conclusión, a pesar de la controversia originada en el sector de la crítica literaria especializada y su valoración negativa acerca de estas creaciones —asignándole denominaciones como "poesía fácil", "parapoesía" o "pseudopoesía"—, estas obras permiten entablar un diálogo entre disciplinas y generaciones a través de propuestas multimodales capaces de suscitar una identificación entre el autor y el lector en las generaciones más jóvenes y el sentimiento de pertenecer a una colectividad. En suma, los profesores deben valorar las posibilidades que brindan estas obras para incentivar el hábito lector y saber establecer las conexiones oportunas para que los alumnos logren acercarse a la tradición poética sin reticencias.

8. REFERENCIAS

Álvarez-Miguel, D. (2017, 12 de enero). Tras el boom de los nuevos poetas, llega la poesía. *Ocultalit.* https://bit.ly/3wo7WhL

Ballart, P. (2005). *El contorno del poema*. Acantilado.

---

situación de incertidumbre artística del que salen beneficiados los nombres más mediocres" (2019, p. 1).

Barthes, R. (2003). *Ensayos críticos.* Seix Barral.

Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras.* Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2006). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.

Fernández-Cobo, R. (2019) Doing cultural studies: La cultura fan en la era digital, ¿Qué está cambiando? El caso de *El hobbit* de J.R.R Tolkien. En J. M. de-Amo (Ed.), *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp.17-41). Síntesis.

García-Canclini, (2007). El poder de las imágenes. Diez preguntas sobre su redistribución internacional. *Revista Estudios Visuales, 4*, 35-56.

Du-Gay et al. (1997). *Doing cultural studies: The story of the Sony Walkman.* Open University Press.

Even-Zohar, I. (1999) Factores y dependencias de la cultura. Una revisión de la teoría de los Polisistemas. En M. Iglesias-Santos (Ed.), *Teoría de los Polisistemas* (pp. 223-232). Arco Libros.

FGEE. (2019). *Informe del Comercio Interior del Libro en España 2019*. Federación de Gremios de Editores de España.

Hall, S. (1980). Coding/Decoding. En S. Hall et al. (Eds), *Culture, media, language* (pp. 128-138). Hutchinson.

Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En S. Hall, y P. Du-Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu.

Hernández-Montecinos, H. (2018, 29 de noviembre). Tres post modernos. Sobre la poesía millennial. *Vallejo and Company*. https://bit.ly/3ywzP8C

Johnson, R. (1983). What is cultural studies anyway? *Social Text, 16*, 38-80.

Johnson, R. et al. (2004). *The practice of cultural studies*. Sage.

Jordan, B. (1986), Textos, contextos y procesos sociales. *Estudios Semióticos, 9*, 37-58.

Lipovetsky, G. (2020). *Gustar y emocionar. Ensayo sobre la sociedad de seducción.* Anagrama.

Lipovesky, G. y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Anagrama.

Logroño-Carrascosa, I. (2019). Quéespoesía: Género y nuevas poéticas productivas en la era de las redes sociales. Las poéticas de Elvira Sastre, Irene X y Loreto Sesma. *Revista Signa, 28*, 843-866. https://doi.org/10.5944/signa.vol28.2019.25096

Monroy, V. (2017, 3 de marzo). Yo no escribo poemas. *CTXT Contexto y acción.* https://bit.ly/3ABDLH2

Mora, V. L. (2019). La discusión sobre la "poesía pop tardoadolescente" como resultado de la falta de debate sobre la calidad de la poesía española contemporánea. En *XXXV Encuentros de Escritores y Críticos en Verines. El estado de las poesías* IV. 12 y 13 de septiembre de 2019. https://bit.ly/36gTZaJ

Ortega-y-Gasset, J. (2005). *Meditaciones del Quijote.* Cátedra.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, Part 1. *On the Horizon, 9*(5), 1-6. https://bit.ly/3qPD1ty

Pulido, G. (2020). Musas de masas en las pantallas. Mujeres poetas españolas en el siglo XXI. *Revista Signa*, *29*, 733-761. https://doi.org/10.5944/signa.vol29.2020.23416

Regueiro-Salgado, B. (2011). Entre la obra total y el juego: Neorromanticismo y vanguardismo en la poesía digital escrita en español. Un ensayo de clasificación. *Revista Texto Digital, 7*(1), 94-121.

Regueiro-Salgado, B. (2018). Poesía juvenil pop: Temas, recursos formales y estrategias para llegar al lector joven. *Ocnos*, *17*(1), 68-7. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1476

Rodríguez-Gaona, R. (2019). *La lira de las masas. Internet y la crisis de la ciudad letrada. Una aproximación a la poesía de los nativos digitales.* Páginas de Espuma.

Valverde, F. (2017, 17 de enero). También son poetas. Sobre el boom de la poesía juvenil. *Oculta Lit*. https://bit.ly/2VidMod

Velasco, U. (2017, 14 de enero). 50 kilos de adolescencia, 200 gramos de Internet. *Ctxt, Contexto y acción*. https://bit.ly/3hD2lPq

Velasco, U. (2017, 24 de enero). 50 kilos de adolescencia, 200 gramos de Internet II. *Ctxt, Contexto y acción,* 100. https://bit.ly/3yrK7XD

Williams, R. (1965). The analysis of cultura. En R. Williams (Ed.), *The long revolution* (pp. 57-88). Penguin.

Williams, R. (2000). *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y de la sociedad.* Nueva Visión.

Williams, R. (1992). Tecnologías de la comunicación e instituciones sociales. En R. Williams (Ed.) *Historia de la comunicación. De la imprenta hasta nuestros días.* Bosch.

YOUTUBERS Y FANS, UNA RELACIÓN UNIDIRECCIONAL

DANIEL CUARTERO DE LEÓN
Universidad Complutense de Madrid

El principal objeto de este estudio tiene lugar dentro de YouTube, la plataforma digital creada en 2005 con el fin de compartir videos. Se trata de una web tremendamente popular en la que usuarios de todo el mundo crean y comparten todo tipo de contenidos audiovisuales que están al alcance de cualquier persona con acceso a internet. Con el paso del tiempo, YouTube se ha convertido en un elemento común de la sociedad digital, un lugar que todo el mundo conoce y utiliza, además de poder presentarse con facilidad en nuestras comunicaciones, tanto digitales como fuera de ese espacio, cuando un individuo enseña a otro un vídeo que le ha resultado de interés. Eventualmente, siendo una plataforma tan utilizada y con tantos usuarios, varios de ellos han llegado a destacar entre los demás, dentro del grupo de gente que produce los vídeos subidos a la plataforma, volviéndose unos miembros con gran presencia dentro de la web cuyo contenido es muy popular, bien entre el público en general o dentro de una audiencia con gustos más específicos por un contenido concreto, ganando de esta manera un elevado número de seguidores y visitas a sus videos. A día de hoy, estos individuos son conocidos como "YouTubers" o "creadores de contenido", y existen casos en los que algunos de ellos han sido capaces de monetizar su canal de YouTube y obtener beneficios mediante las visitas que genera, a través del programa "YouTube Partners" y los anuncios que este mismo coloca antes y durante los vídeos; los productos de terceros que patrocinan a cambio de una compensación económica, apareciendo como parte del propio vídeo en lugar de una interrupción, como resultan los anuncios tradicionales de la plataforma; o

mediante la mercancía que crean con su propio nombre e imagen y venden a sus seguidores.

Estas personas, los YouTubers, tienen una relación particular con sus seguidores, una conocida con el nombre de "relación parasocial". El origen de este término data de 1956, de la mano de Richard Wohl y Donald Horton en su texto "Mass Communication and Para-social Interaction: Observations on Intimacy at a Distance". La relación parasocial es aquel tipo de relación que se establecen en una sola dirección, es decir, unilateral; de la forma más usual entre una audiencia y un intérprete o persona con cierta relevancia pública o grado de presencia. Es aquella que se da entre las estrellas del cine y la televisión de ayer y hoy y los espectadores, y dentro del tema que nos interesa, entre los YouTubers y sus seguidores. La relación parasocial está sujeta a una serie de diferentes factores que la pueden influenciar tanto de forma negativa como positiva, ya sea rompiendo las creencias establecidas en torno al individuo en cuestión o provocar la pérdida de interés por su contenido, o, por el contrario, aumentar la fascinación que genera o potencial de atracción a los ojos de los usuarios de la plataforma. Estos factores pueden tener consecuencias tanto en el efecto que el creador de contenido ejerce sobre sus seguidores como en el que estos últimos tienen sobre el individuo.

Este estudio tiene por objetivo llevar a cabo un cuidado análisis de las circunstancias en torno a las relaciones sociales, los motivos por los que se crean en primer lugar, por los que se mantienen, y por los que eventualmente desaparecen. Esto hace referencia a todo aquello que pueda afectar a la relación parasocial de una manera o de otra, tanto de forma positiva como negativa, con el objetivo final de comprender su funcionamiento y las distintas causas detrás de ellas, junto a las variables que tienen efecto sobre ellas.

2. OBJETIVOS

En las palabras de Horton y Wohl en su artículo de 1956, "una de las características más impactantes de los nuevos medios de masas – radio, televisión, y las películas – es que dan la ilusión de una relación

cara a cara con el intérprete. Esto ha evolucionado junto a los propios medios de comunicación a los que se encuentran ligados, que a su vez los han potenciado con el surgir de nuevas tecnologías y plataformas digitales, como las redes sociales, que facilitan el mantenimiento de esta ilusión a través de una mayor facilidad para seguir al intérprete en cuestión, además de que los medios anteriormente mencionados ahora son capaces de llegar a más gente.

Podemos trazar los orígenes de las relaciones parasociales modernas al "Star system" que se originó en el Hollywood de los años 20, cuando los estudios de cine aprovecharon y ampliaron la popularidad que algunos de los actores tenían, convirtiéndoles de esta manera en estrellas y famosos a los ojos del público. El objetivo de estas campañas de publicidad consistía en usar la imagen de los actores, no su habilidad de interpretar a un personaje. Debido a esto, los estudios fabricaron una falsa imagen alrededor de sus estrellas que no tenía por qué tener la más mínima relación con la realidad. Un ejemplo de esto es el caso de Marilyn Monroe, que fue promocionada bajo el arquetipo de la rubia explosiva, un papel que interpretó numerosas veces en sus películas y la llevó a convertirse en un icono sexual de la era. Esto es una relación parasocial básica, en la que los espectadores sienten una relación de admiración en una sola dirección que no se ve correspondida por la otra parte y que además se ve alimentada por los productos con la imagen idealizada de la estrella, cuyo objetivo era lograr la máxima rentabilidad posible. Los estudios efectivamente crearon publicidad efectiva mediante revistas especializadas y clubes de admiradores, por nombrar unos pocos, y emplearon todo tipo de tácticas para mantener esta imagen perfecta que atraía al público como si de un imán se tratase, como las cláusulas de moralidad en los contratos, creadas con la esperanza de evitar que los actores consumieran drogas, se vieran envueltos en infidelidades u otros comportamientos que pudieran dañar la lucrativa imagen que había sido creada alrededor de ellos. Las repercusiones de todo este sistema están presentes a día de hoy, en todos los anuncios en los que los actores famosos y otras personas reconocibles aparecen, promocionando la imagen que han construido de ellos mismos como seres especiales, con confianza y sin debilida-

des, además de en sus actividades en redes sociales, que perpetúan esta misma ilusión y rechaza activamente que se descubra cualquier defecto, incluso si ello requiere del uso de técnicas de edición como el programa de edición de imágenes Photoshop.

De vuelta a la actualidad y al tema en cuestión, las relaciones parasociales que se establecen gracias a YouTube tienen la misma base que las provocadas antaño por el "Star System", es decir, el culto a una personalidad popular, pero tienen una notable particularidad en la plataforma digital, la facilidad que tienen de integrarse con facilidad en el día a día de los usuarios. Gracias a la tecnología moderna, y en especial a los dispositivos móviles, los usuarios disponen de miles de videos que pueden ver en cualquier momento y lugar de manera totalmente gratuita, lo que facilita enormemente visualizar el contenido de la personalidad y estar al corriente de su actividad e incluso vida personal.

El objetivo de este artículo es determinar los motivos por los que inicialmente los usuarios de la plataforma se ven atraídos por los distintos YouTubers y crean una comunidad en torno a ellos de la que son activos, además de los efectos que tienen las relaciones parasociales en ambas partes y las variables que afectan a su desarrollo.

3. METODOLOGÍA

El proceso de investigación requerido para este estudio consistió en gran parte en la consulta de documentos previos que abordasen el tema de las relaciones parasociales, los YouTubers y las comunidades en torno a las personalidades de YouTube, además de las consecuencias de los comportamientos que pueden nacer debido a estas. Uno de los documentos consultados fue el influyente texto de Donald Horton y R. Richard Wohl que ya se mencionó anteriormente, "Mass Communication and Para-social Interaction: Observations on Intimacy at a Distance", que ha sido citado en numerosas ocasiones en las investigaciones que involucran relaciones parasociales, término que acuñaron ambos autores en este documento en concreto, y que se centra en las relaciones que se establecen entre la audiencia y los actores que

ven en la pantalla de la televisión. Aparte de obtener una bibliografía a través de la cual obtener los conocimientos deseados, también se procedió a contactar con expertos y usuarios de la plataforma digital con el fin de corroborar si las suposiciones establecidas eran correctas. Con respecto a las relaciones entre los miembros de una comunidad y el YouTuber alrededor de la que se establece, uno de los usuarios de la plataforma respondió que "tiende a una especie de culto de personalidad bastante raro, desde lo que he visto de lejos. No tiene que ver tanto con el contenido como la diversión que parece que tienen al actuar como que son parte de un grupo especial". Otro de ellos añadió, con respecto a la "cultura de las celebridades en línea", que le resultaba "raro y profundamente preocupante". Algunos compartieron también historias en las que la relación parasocial había llegado hasta extremos, como el caso en el que el seguidor de una streamer de la plataforma Twitch le donó una videoconsola "Playstation 5", de reciente salida al mercado, y varias GPUs de ordenador "Geforce RTX 3090", de la marca Nvidia, valoradas en 1549 euros en la web oficial de la compañía.

Los usuarios también mencionaron que en ocasiones los YouTubers ganan unos seguidores que terminan por desarrollar unos comportamientos obsesivos que pueden afectar negativamente en el bienestar de la personalidad a la que se rinde culto, algo que ya se mencionó anteriormente. Los documentos consultados hacen referencia a estas situaciones y las reconocen a la relación parasocial y deseos de amistad y familiaridad hacia el YouTuber, además de la ilusión de creer conocerle y la imagen ideal que algunos de ellos promueven, sin que muchos de sus seguidores se den cuenta que se trata de un personaje que interpretan. Uno de los casos más extremos mencionados en los textos de una obsesión nacida como resultado de una relación parasocial es el de Christina Grimmie. Grimmie era una YouTuber con cerca de un millón de suscriptores que se encontraba en un evento en un teatro de Orlando en junio de 2016, saludando u conversando con sus fans como parte de este. Entre los 250 asistentes, uno de ellos, Kevin James Loibl, estaba armado con un par de pistolas y un cuchillo de caza, y disparó a la mujer antes de apuntarse a sí mismo con el arma.

Según un amigo suyo, Loibl había visto durante meses sus vídeos y deseaba ganar la atención de la YouTuber.

4. RESULTADOS

Como resultado de las investigaciones, se averiguó que las relaciones parasociales se crean cuando los seguidores se sienten inicialmente atraídos por la personalidad y la autenticidad del YouTuber. Esto último es uno de los elementos claves de la plataforma digital y del éxito en esta, hasta tal punto que si se ven comprometidos o no resultan atractivos suponen el fracaso en YouTube. La personalidad, en su actividad de crear y divulgar videos, inevitablemente comparte con sus seguidores una parte de su vida y, por tanto, de su intimidad, lo que provoca un sentimiento de familiaridad y cercanía entre los miembros de su comunidad, ya que, al saber de su vida privada, creen que tienen un mayor conocimiento del YouTuber como persona, además de tener más información de sus gustos y los eventos de su vida. Los sentimientos previamente mencionados pueden dar lugar al deseo de entablar una amistad con la personalidad a la que siguen, una ocurrencia muy común y en la que en la documentación consultada, muchos de los usuarios admitieron haber mostrado. Esta sensación de cercanía también contribuye a que los seguidores crean que conocen a la personalidad a la que siguen, he incluso le ven como alguien cercano a causa de la facilidad de establecer contacto y ver todo lo que produce gracias a los medios digitales, convirtiéndose así en una persona cuyo contenido supone un evento regular en sus vidas. A consecuencia de esto, confiesan sus miedos y emociones a sus ídolos, ya que perciben que tienen los suficientes conocimientos como para poder ayudarles con sus propios problemas, y la confianza de una persona fiable, como si se tratase de un amigo personal o una figura paternal o autoritaria que genera respeto. Todo esto depende de la autenticidad que el público percibe del YouTuber, el origen de la personalidad que les ha atraído en primer lugar y de la confianza generada. Si el individuo actúa de tal manera que da la sensación de no ser auténtico o de haberla perdido, los seguidores son rápidos en expresar su rechazo. Uno de los motivos más comunes en provocar este tipo de

respuesta es la comercialización del canal y su consecuente percepción como un medio que el individuo ahora explota para ganar dinero. El aumento de la presencia de anuncios desagrada a los seguidores, que tan sólo están interesados en ver el contenido subido a la plataforma, lo que se ve interrumpido por la presencia de estas piezas; y si no están relacionados con la personalidad o actividad del YouTuber provocan confusión y la sensación de que simplemente está interesado en venderles algo, sentimiento que empeora gravemente cuando los anuncios van en contra de lo que el canal ha establecido sobre sí mismo. Los anuncios que son peor recibidos por los seguidores son aquellos dentro del propio vídeo, cuando el YouTuber dedica un espacio de este o varios para promocionar un producto de terceros. Cuando los admiradores ven amenazada su creencia de que conocen a la personalidad o de que fueron una parte importante en la creación del canal de YouTube, y como consecuencia de los anuncios se sienten dejados de lado, responden de una manera negativa que puede incluso evolucionar en actitudes más agresivas, como los insultos, amenazar con dejar de seguir al YouTuber o entrometerse en su vida personal, facilitado debido al ya mencionado hecho de compartir la intimidad propia. Si el YouTuber demuestra ser falso, la creencia del público sobre él desaparece, y con ella parte de su interés, ya que a sus ojos ha resultado no ser quien creían inicialmente o ha cambiado a peor, por lo que el culto a la personalidad se ve dañado gravemente y la relación parasocial pierde fuerza.

La relación parasocial es efectivamente un culto a la personalidad, y los seguidores establecen una comunidad en torno al YouTuber de la cual se sienten orgullosos de ser miembros. Los miembros de estos grupos debaten entre ellos de temas en los que tienen un interés compartido, principalmente aquello relacionado con el contenido del YouTuber; e imitan a su ídolo de las maneras que les sean posibles, modelando su apariencia en base a la de la personalidad, al igual que la personalidad, especialmente en el caso de los más jóvenes e influenciables, sobre los que la relación parasocial tiene un efecto más potente. Cabe destacar que, como miembros de la comunidad, los seguidores sienten una gloria reflejada, puesto que consideran que han

contribuido de forma imprescindible al éxito del canal, y que el YouTuber no habría logrado alcanzar su popularidad en la plataforma de no ser por ellos y su apoyo, ya que las personalidades de YouTube, al igual que todos los intérpretes, necesitan irremediablemente de una audiencia que vea lo que produce. Los seguidores muchas veces también sienten que forman parte de algo diferente y único que no se ha hecho antes, como resultado de la naturaleza de YouTube, en la que cualquier persona es capaz de producir contenido que resulta muy diferente del que se obtiene de otros medios como la televisión.

Son muchos los distintos factores que afectan a las relaciones parasociales. En primer lugar, se descubrió que cuantos más seguidores tiene un individuo en la plataforma, genera una mayor confianza en la gente, quienes además se sienten fascinados por su popularidad. A mayor popularidad, también suele ir asociada una presencia en un mayor número de plataformas digitales, lo que aumenta la posibilidad que los seguidores tienen de interactuar con el YouTuber, y, a su vez, genera una mayor atracción y alimenta la relación parasocial. Cuanto mayor es la interacción entre los usuarios y el YouTuber, la intensidad de la relación parasocial también es mayor, especialmente en el caso de los usuarios jóvenes. Esto último se debe a que se descubrió que a una mayor edad, la actividad del usuario disminuye, lo que supone una menor interacción. Es necesario añadir que el mayor éxito entre los jóvenes tiene que ver con que estas relaciones resultan más efectivas cuando hay similitudes en la personalidad y la historia. Los jóvenes presentan más similitudes en sus vidas que los adultos, puesto que se encuentran en una etapa muy temprana y aún no han tenido que tomar distintos caminos que acrecientan las diferencias existentes entre las personas.

5. DISCUSIÓN

Algunos de los usuarios a los que se preguntó mencionaron que la comercialización del canal no tiene por qué suponer la pérdida de autenticidad y subsecuente respuesta negativa de los seguidores, ya que puede consistir en la venta de mercancía bajo el nombre del YouTu-

ber. Estos últimos resultan más aceptables ya que están en línea con el contenido del canal y pueden ser percibidos como una forma de apoyar a la personalidad. Tiene también la función de mostrar públicamente que la persona es un miembro orgulloso de la comunidad del individuo y disfruta regularmente de su contenido. Sin embargo, la comercialización sí que produce una respuesta negativa cuando es parte del propio video o aparece numerosas veces durante este, similar a los anuncios que aparecen en la televisión. Es decir, que dentro del propio vídeo existe uno o varios fragmentos en los que el YouTuber promociona un producto. Estos suponen que una parte del contenido creado es inherentemente un anuncio diseñado para vender algo a los suscriptores, y muchas veces un producto de terceros que han pagado al individuo para promocionarlo en su plataforma como un anuncio que no se puede omitir de la misma manera que los más comunes del sitio web. Esto alimenta la sensación de falsedad percibida por los seguidores y las respuestas negativas dirigidas al YouTuber, quien es percibido como alguien más interesado en conseguir dinero que en producir algo o en su propia comunidad.

Las relaciones parasociales no afectan de igual manera a todas las personas, como ya se dijo antes. Junto a los ya mencionados factores relacionados con la edad en cuanto a la interacción por parte de los usuarios, cabe destacar que los de menor edad han contado con una gran presencia de tecnología en sus vidas, entre las que se encuentra la plataforma digital YouTube. Para algunos de los más jóvenes, la página web ha existido desde siempre, y muchos otros no tienen un marco de referencia con el que comparar el estado actual de YouTube y su comunidad de usuarios, además del estado de sus personalidades con respecto al pasado. Muchas personas muy jóvenes ven el contenido de los YouTubers populares, por lo que crean una relación parasocial con gran facilidad sin darse cuenta en absoluto de ello, ya que para ellos es simplemente un producto que ya existe y que supone una fuente de disfrute, como sería una serie de televisión, y no tienen suficiente conocimiento de las complejidades e intenciones de los individuos para entender mejor las relaciones que se pueden crear, o incluso malinterpretándolas. Cabe destacar que existen varios casos de niños que visi-

tan sin aviso previo a sus YouTubers predilectos a sus propias casas, llevados ahí por sus padres, que tampoco son conscientes de la relación parasocial establecida o las repercusiones que esto puede tener en el propio YouTuber, ya que su deseo es hacer feliz a su hijo y no ven el daño que pueden causar.

La comunidad del YouTuber como un culto de personalidad se debe a que esta se crea a su alrededor. La razón de ser de este grupo no radica en un producto particular o colección de productos como pueden ser una película o una serie de libros, si no en el individuo en sí. Toda la atención está puesta sobre el individuo, que debe producir videos con regularidad para mantener su número de seguidores y éxito en la plataforma, y en varias ocasiones la pérdida de esta misma puede causar respuestas negativas de unos fans que están acostumbrados a recibir nuevo contenido a intervalos regulares y se sienten decepcionados cuando esto no sucede. Como el individuo está en el centro mismo de esta comunidad, los seguidores muestran un mayor interés en imitarle tal y como se presenta en su contenido, cuya frecuencia establece un canal de comunicación unidireccional que alimenta la relación parasocial. Cuando los miembros de la comunidad hablan entre sí muchas veces el tema de conversación está relacionado con la personalidad, de la misma manera que la sensación de gloria reflejada que ya se mencionó anteriormente. El YouTuber está en el núcleo de la comunicación dentro de su comunidad.

Sobre la interacción, cabe destacar que puede influir en gran medida en hacer crecer la relación social establecida. La interacción convierte crea una sensación de mayor cercanía, ya que los seguidores son capaces de tener al alcance a la personalidad en la que están interesados, diferenciándolos de las estrellas y personalidades que sólo pueden ser vistas desde la distancia, como los actores de cine. Este es uno de los motivos del éxito detrás de la plataforma Twitch, que permite una mayor interacción entre el retransmisor o “streamer” y los espectadores, conversando en mitad la retransmisión. Como ya se explicó anteriormente, a mayor popularidad del YouTuber normalmente se acompaña de un mayor número de plataformas en las que se está presente, y esto a su vez supone que hay una mayor posibilidad para que un

seguidor se ponga en contacto con el YouTuber y este le responda, algo que provoca una sensación muy positiva en el admirador.

La relación parasocial es efectivamente un culto a la personalidad, y los seguidores establecen una comunidad en torno al YouTuber de la cual se sienten orgullosos de ser miembros. Como miembros de este grupo, debaten entre ellos e imitan a su ídolo de las maneras que le sean posibles, como la apariencia o la personalidad. Cabe destacar que, como integrantes de la comunidad, los seguidores sienten una gloria reflejada, puesto que consideran que han contribuido al éxito del canal, que el YouTuber no habría logrado alcanzar el éxito en la plataforma de no ser por ellos,

6. CONCLUSIONES

Finalmente, como conclusión, podemos confirmar que, efectivamente, las relaciones parasociales tienen lugar en YouTube, donde se establecen con gran frecuencia y fuerza, mayor incluso que en otros medios. Entre los diferentes factores que influyen en la creación de este tipo de relaciones se incluyen la frecuencia con la que los YouTubers populares suben sus videos, compartir una parte de la vida personal y la intimidad como una parte importante de los contenidos para poder generar autenticidad y familiaridad, y la tremenda facilidad de acceso a los videos de la plataforma, capaces de verse en cualquier momento y lugar. A medida que el número de seguidores aumenta, las relaciones parasociales dan lugar a unas comunidades que actúan como un culto a la personalidad, en la que el YouTuber ocupa el papel central. Los miembros de estas comunidades sienten una gloria reflejada del éxito de la personalidad, como una parte esencial e inamovible de este y la popularidad con la que cuenta en el presente. Como consecuencia, sus integrantes imitan el comportamiento que ven en la pantalla y debaten entre ellos sobre este YouTuber. También se confirmó que la edad es un factor de gran importancia a la hora de establecer estas relaciones, ya que, a menor edad, más similitudes se encuentran entre la vida del usuario y la del YouTuber, lo que genera una mayor familiaridad e

interés, lo que a su vez supone una mayor interacción entre ambas partes, por lo que aumente este suceso.

Otro hecho que tiene una gran relevancia son las obsesiones a las que pueden llevar las relaciones parasociales, junto con el deseo de amistad que mucho de los seguidores experimentan hacia la personalidad de la plataforma. La sensación de familiaridad y cercanía, junto a la ilusión de creer conocer al individuo como persona, puede llevar a una obsesión malsana que se ve alimentada por las redes sociales, espacios que permiten con facilidad seguir la actividad de la persona de interés y averiguar cosas sobre ella. En casos extremos, la obsesión puede incluso llegar a casos de violencia, como ya se mencionó anteriormente.

Se determinó que el principal elemento que los seguidores buscan en YouTube es la autenticidad del individuo, y que la personalidad juega un papel de gran importancia a la hora de captar y mantener un número de gente interesada en el canal. La autenticidad es una de las claves para atraer espectadores, y su falta una de las principales causas de fracaso en la web, y como consecuencia, cuando los seguidores perciben que se ha perdido responden de manera negativa, ya que ven en peligro la creencia de que conocen al YouTuber, lo que a su vez pone en cuestión la naturaleza del contenido previo y llega a provocar la pérdida de interés. La personalidad y el humor son esenciales a la hora de adquirir seguidores y marcan en gran medida el tipo de contenido creado, puesto que lo denotan de un valor específico del propio individuo y lo vuelven más ameno de ver.

8. REFERENCIAS

Cocker, H. L. y Cronin, J. (2017). *Charismatic authority and the YouTuber: Unpacking the new cults of personality.* Sage.

Horton, D. y Wohl, R. R. (1956). Mass Communication and Para-social Interaction: Observations on Intimacy at a Distance. *Psychiatry* , 215-29.

Rihl, A. y Wegener, C. (2017). *YouTube celebrities and parasocial interaction: Using feedback channels in mediatized relationships.* Sage.

Stokel-Walker, C. (2019). The dark psychology behind YouTube's success. *New Scientist*, 42-43.

SECCIÓN III

NUEVAS ALFABETIZACIONES Y REDES SOCIALES: PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ERA DIGITAL

LECTORES Y CLUBES DE LECTURA EN BOOKSTAGRAM: EL LIBRO COMO OBJETO ESTÉTICO Y LA LECTURA SOCIAL EN LA RED

CARMEN PÉREZ-GARCÍA
Universidad de Almería

RAQUEL FERNÁNDEZ COBO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el auge de las nuevas tecnologías y, más específicamente, de las redes sociales ha propiciado una *mutación social y cultural* que se refleja en una transformación de las relaciones sociales y el modo en que los individuos producen y consumen contenido. Con relación a esto, observamos la aparición de diversa terminología para nombrar a los usuarios de este universo digital, por ejemplo, los conocidos conceptos de *nativos* e *inmigrantes digitales* (Prensky, 2001), *prosumidores* (Toffler, 1980) o *residentes* y *visitantes digitales* (White y Le Cornu, 2011). Del mismo modo, han surgido términos para referirse a la actividad y las relaciones que se generan en la red, como *cultura participativa* (Jenkins, 2008), *inteligencia colectiva* (Lévy, 2004) y *espacios de afinidad* (Gee y Hayes, 2012).

Las redes sociales tienen una enorme presencia en el día a día de los más jóvenes y, por tanto, debemos tener en cuenta su potencial educativo. Además de haber modificado la manera en que consumimos productos culturales y nuestras relaciones sociales, las nuevas tecnologías han dado lugar a la creación de espacios compartidos en los que los usuarios obtienen información, crean contenidos, colaboran y, en definitiva, exploran su creatividad sin la rigidez y la relación jerárquica que, a menudo, impone la institución educativa. Asimismo, este entorno digital ha promovido la formación de grandes comunidades vir-

tuales que comparten una cultura caracterizada, en palabras de Cassany (2016), por ser *digital*, *participativa*, *heterogénea*, *deslocalizada* y *volátil*. Por consiguiente, creemos necesario evaluar cómo se puede aprovechar el aprendizaje que se produce en estos entornos informales dentro de la educación reglada.

Según el informe *Digital 2021* elaborado por Hootsuite y We are social (2021), la principal razón por la que los usuarios utilizan internet es para buscar información; la segunda, para mantener el contacto con seres queridos y, la tercera, para estar al día. En efecto, las redes sociales nos permiten realizar las tres, lo cual nos hace comprender el éxito que han tenido. Además, en el ranking de las plataformas más utilizadas, según el mismo informe, Instagram ocupa el quinto lugar con la cantidad de más de mil doscientos millones de usuarios, entre los cuales hay una gran cantidad de jóvenes.

Por otra parte, si examinamos el informe de resultados de *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España* de 2020 (FGEE, 2021, p. 89), observamos que la población de entre 15 y 18 años compone el segmento que más lee en páginas web y redes sociales, de modo que un 98,3% de los lectores en esa franja de edad leen en soporte digital. Pero, aparte del soporte, también se han transformado los modos de leer, lo cual ha afectado a la concepción tradicional que se tenía de la lectura como una actividad individual en la que primaba el silencio y la interpretación solitaria. Así pues, como advierte Lluch (2014, p. 18), "el hecho lector se transforma en conversación social" gracias a internet y al crecimiento exacerbado de las plataformas virtuales.

1.1. La lectura, ¿placer solitario?

En la era digital han proliferado las comunidades virtuales formadas por miles de usuarios que tienen en común pasiones, intereses y dudas, de manera que los espacios virtuales se han convertido en lugares propicios para compartir lecturas ya que, como afirma Lluch:

> Muchas de las actividades que hacen en internet, como compartir, leer, redactar, organizar, buscar, valorar, clasificar o utilizar archivos multimedia, podemos utilizarlas para leer y escribir sobre las lecturas,

> para compartirlo con conocidos o desconocidos, para aprender, para crear una comunidad unida por la lectura. (2012, p. 91).

Nos encontramos así ante el paradigma de una *lectura social* o colaborativa, esto es, "aquella que se desarrolla en plataformas virtuales configurando una comunidad que desarrolla formas de intercambio diversas, compartiendo comentarios, anotaciones, valoraciones, etiquetas y, en algunos casos, libros y lecturas" (Cordón y Gómez, 2013, p. 398). Se trata de una reconfiguración del modo en que los lectores participan en el proceso de recepción de las obras y en el cual destaca la negociación cooperativa de las interpretaciones y significados de las lecturas (Amo y García-Roca, 2019). De esta manera, las plataformas virtuales fomentan la participación y la colaboración de los usuarios, involucrando la mente y los sentidos para dar lugar a una lectura que Cordón (2019, p. 94) denomina como *holística.*

Gracias a las herramientas que ofrecen las redes, las comunidades virtuales de lectura pueden crear y difundir contenido literario sirviéndose de distintos conceptos creados por los propios integrantes que hacen referencia a sus experiencias lectoras. Por tanto, en las distintas comunidades se hallan palabras clave —en forma de *tag* o *hashtag*— para referirse a actividades concretas del mundo lector en el medio digital, por ejemplo, *bookshelf tour* para referirse al recorrido por las estanterías en BookTube y Bookstagram.

Esta *nueva sociabilidad numérica* establece una serie de convenciones que determinan la lectura llevada a cabo en las comunidades virtuales que se caracteriza, como hemos mencionado anteriormente, por ser *colaborativa*, *visible*, *compartida* y *pública* (Cordón, 2019). No obstante, hemos de enfatizar que la característica predominante de la comunicación en estas comunidades es su carácter informal y el sentimiento afectivo de pertenencia de los miembros. Por ende, prevalece una interacción intersubjetiva basada principalmente en la expresión de los sentimientos causados por las obras y el intercambio de trucos lectores, consejos, recomendaciones, etc. relacionados con el mundo de la lectura. Siguiendo a Irene Vallejo y su *Manifiesto por la lectura*:

> Leer nunca ha sido una actividad solitaria, ni siquiera cuando la practicamos sin compañía en la intimidad de nuestro hogar. Es un acto colectivo que nos avecina a otras mentes y afirma sin cesar la posibilidad de una comprensión rebelde al obstáculo de los siglos y las fronteras (2020, p. 22).

1.2. Nuevos tiempos, nuevos mediadores

Para potenciar el carácter formativo de la lectura en comunidades virtuales tenemos que partir de la importancia del papel de los mediadores o prescriptores de la lectura en estos nuevos medios. Así pues, inevitablemente debemos analizar la figura del *influencer de los libros* o *bookinfluencer* que ha proliferado a partir del auge de las distintas redes sociales.

En líneas generales, un *influencer* es una persona que ha conseguido cierta fama gracias a su carácter y, especialmente, su habilidad para conectar con una gran cantidad de personas, de ahí su poder como figura influyente en la sociedad. En el caso de los *influencers* de la lectura, se ha observado que suelen ser predominantemente chicas jóvenes que no superan los 25 años. No obstante, en las comunidades virtuales se pueden encontrar todo tipo de perfiles.

Aunque este fenómeno comenzó con los *blogs* de recomendaciones y reseñas literarias que muchos jóvenes comenzaron a crear en las primeras dos décadas del siglo XXI, el auge mediático de estas figuras se produjo con la comunidad BookTube dentro de la plataforma de vídeos YouTube. Esta comunidad, formada por jóvenes que suben vídeos hablando de libros y fomentando la lectura entre sus seguidores, ha dado lugar a la realización de diversos estudios y recientes propuestas didácticas aplicando el fenómeno *booktuber* a la educación literaria en las aulas de diferentes niveles educativos.

Estos nuevos mediadores que habitan en los entornos informales de las redes sociales desempeñan una importante función entre la literatura y el lector adolescente, dado que crean grandes comunidades de seguidores que permanecen atentos a sus recomendaciones y, por tanto, ejercen un papel como referentes en la promoción de la lectura. Al contrario que en el contexto formal de aprendizaje donde la institución

educativa impone obligatoriamente listados de obras canónicas para su lectura y posterior evaluación, estos espacios informales permiten acceder a la lectura por placer y de manera voluntaria. Asimismo, la relación de estos *influencers* con sus seguidores es horizontal, por lo que pueden sentir cercanía y confianza con respecto a una persona que suele estar en su rango de edad y que posee gustos parecidos. Por el contrario, las recomendaciones por parte de profesores, críticos y bibliotecarios son tomadas con cierta reticencia, ya que la concepción de esas lecturas se desplaza del ámbito del ocio y el placer al ámbito académico. A esto también hay que sumar la indiferencia de los mediadores tradicionales ante los gustos literarios de los jóvenes y la imposición de una lectura de literatura canónica y legitimada por la institución educativa y por la crítica literaria especializada que suele encontrarse lejos del horizonte de expectativas de los jóvenes lectores.

En definitiva, los *influencers* de la lectura y los tradicionales mediadores se diferencian en la manera que tienen de relacionarse con su público tanto en los géneros discursivos que utilizan como en los lenguajes semióticos y también los valores comunitarios, ya que tienen repertorios literarios distintos y una diferente posición en el polisistema cultural.

1.3. Comunidades y clubes de lectura en redes sociales

Las comunidades de socialización y recomendación lectora se han convertido en un fenómeno social que aglutina miles y miles de usuarios, lo cual se traduce también en un aumento de la comercialización de libros y, en particular, en un incremento notable de la edición y venta de literatura juvenil y YA (*Young Adult*).

Estas comunidades virtuales suelen componer sus denominaciones a partir de la palabra inglesa *book* (‘libro’) y el nombre de las plataformas en las que se desarrollan. De este modo, en YouTube encontramos *BookTube*, en Instagram está *Bookstagram* y, más recientemente, ha emergido de TikTok la novedosa *BookTok*. Todos estos nombres dan lugar a otros derivados para referirse a los usuarios que crean contenido en las distintas plataformas: *booktubers, bookstagrammers* y *booktokers.* En suma, se evidencia el origen anglófono de estas comu-

nidades y la supremacía de este idioma en internet y las nuevas tecnologías.

En estas comunidades se construyen espacios de vinculación horizontal, donde se produce un *feedback* constante y se considera importante tener una opinión y compartirla con otros usuarios miembros de la comunidad a los que se valora como *iguales* sin miedo a ser juzgado (García y Gómez, 2019). Como expone Eco (2021, p. 35), "una cosa es hablar de bibliofilia a los bibliófilos, y otra hablar de bibliofilia a las personas, por así decir, normales. […] el bibliófilo nunca sabe a quién enseñarle sus tesoros".

Sin embargo, junto a aspectos positivos como la socialización y viralización de la lectura, hallamos aspectos negativos relacionados con la calidad de sus reseñas y la falta de originalidad que han sido criticados por algunos expertos. Con relación a los *booktubers,* Garralón expone:

> Tienen a John Green como buque insignia, les fascinan las sagas, las trilogías, la literatura cuanto más fantástica mejor, lo que lleve la etiqueta de juvenil es perfecto para ellos y, aunque aseguran tener libertad para leer lo que quieren, desde fuera y desde lejos, se observa una sospechosa homogeneidad en gustos, títulos, autores y criterios. Solo hay que mirar alguno de los tours que hacen por sus estanterías: tomos gruesos con lomos oscuros, muchos similares en cuanto a temas, tramas, argumentos y estilos (Garralón, 2014).

No obstante, como advierten García y Gómez (2019), no estamos ante críticos literarios y no han de ser juzgados como tales, sino simplemente como lectores que comparten su pasión por los libros. Es más, no debemos desdeñar su papel como *incitadores* de la lectura, ya que gracias a ellos muchos adolescentes se interesan por los libros y comienzan a leer de manera asidua.

Otra de las ventajas que ha emergido de las comunidades virtuales en las redes sociales ha sido la creación de múltiples clubes de lectura en los que participan los usuarios que siguen a diversos *influencers* del libro. Por ejemplo, en Instagram se pueden encontrar muchos perfiles dedicados a los clubes de lectura cuyos seguidores participan de modo más o menos constante en las lecturas conjuntas propuestas por los administradores de las cuentas.

Anteriormente, la definición de un club de lectura presencial solía ser parecida a esta:

> Un club de lectura es una comunidad lectora conformada por un grupo no superior a veinte o veinticinco personas que se encuentran para compartir la experiencia de la lectura y de la conversación sobre los mismos textos, leídos en un lapso de tiempo establecido. Una de estas personas desempeña el rol de conductor, moderador o animador de forma continuada o rotatoria y se encarga de dinamizar las sesiones, suscitar interés, animar la conversación, organizar y conducir el debate de los participantes, y asignar los turnos de las intervenciones, así como de llevar a cabo las tareas de comunicación, organización, difusión, etc., de las actividades conexas (Agustín y Gómez, 2019, pp. 237-238).

Actualmente, los clubes de lectura desarrollados en espacios virtuales como Instagram han expandido sus posibilidades gracias a las características de la red. De este modo, la ubicuidad y accesibilidad que proporciona internet ofrece una oportunidad inigualable de participación e interacción social a usuarios de todo el mundo que comparten como afinidad el gusto por la lectura. Ferrándiz (2013) distingue dos tipos de clubes de lectura virtuales: por un lado, los que están basados en una participación textual asíncrona —mediante comentarios o la publicación de diversos *posts* en redes sociales como Instagram— y, por otro lado, los basados en una participación audiovisual sincrónica, esto es, por videoconferencia. A pesar de esta clasificación, es necesario aclarar que es posible la combinación de los dos tipos, lo cual es frecuente dentro de comunidades virtuales como Bookstagram.

Por otra parte, la función de moderador del club de lectura que antes era asumida por educadores, bibliotecarios o libreros en las redes sociales es llevada a cabo por el administrador de la cuenta del club, por lo que, además de gestor de la comunidad, desarrolla el papel de conductor del club que debe establecer las normas de participación y encauzar las intervenciones de los diversos miembros de la comunidad que realizan aportaciones a las lecturas conjuntas.

2. OBJETIVOS

En Instagram existe una comunidad virtual literaria denominada Bookstagram en la que se crea y difunde contenido vinculado con la literatura y en la que, a su vez, se desarrolla una incesante actividad a partir de la publicación diaria de cientos de fotografías, reseñas, vídeos cortos, clubes de lectura, sorteos, promoción de obras, retos, etc. Por consiguiente, el presente capítulo plantea como objetivo general explorarla y evaluar sus características principales a la vez que se valoran las oportunidades que ofrece para la educación lectora y literaria del alumnado. Así pues, este trabajo desarrolla los siguientes objetivos específicos: 1) establecer una tipología de los contenidos literarios compartidos dentro de la comunidad Bookstagram; 2) analizar cómo interactúan los usuarios dentro de la plataforma, qué valores identitarios caracterizan a la comunidad y la concepción que predomina del proceso lector; 3) conocer las mecánicas de funcionamiento de los clubes de lectura en Instagram y 4) plantear las posibilidades educativas que ofrece esta red social a partir de los *bookstagrammers* como prescriptores de la lectura y promoción del libro en entornos informales.

3. METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo, se ha seguido una metodología de carácter cualitativo basada en el análisis de contenido de los perfiles de diversos *bookstagrammers*. En particular, nuestro análisis se ha centrado en las cuentas en español con más de 50.000 seguidores, pero también se ha complementado el estudio con una búsqueda de contenido general para el cual se han examinado perfiles de usuarios con un menor número de seguidores. Los perfiles analizados en más profundidad son: @raquelbookish, @josudiamond, @andreorowling, @lagenteandaleyendo, @fiebrelectora y @vanessarmigliore.

La segunda parte del trabajo analiza cinco de los clubes de lectura con más seguidores en español dentro de la red social Instagram, por lo que se han considerado diversas variables, como el número de participantes, la modalidad (síncrono/asíncrono), el registro discursivo (in-

formal/formal), la participación en retos, las mecánicas de participación de los miembros y los géneros predominantes de las lecturas, entre otras.

3.1. LA COMUNIDAD BOOKSTAGRAM

Bookstagram es una comunidad virtual dentro de Instagram en la que se habla sobre libros y literatura mediante la publicación de fotos (*posts*) en el muro o tablero principal de la cuenta (*feed*) o en las historias (*stories*), pero también a través de vídeos cortos mediante la función *reels* e Instagram TV.

El origen de la comunidad sigue la estela de sus predecesoras, que encontraron su lugar en YouTube y los blogs. La tríada BBB, que antes estaba compuesta por *bloggers, booktubers* y *bookstagrammers* se ha ampliado con otro reciente término comunitario, *booktokers*, y toda esta nomenclatura conforma el entramado de los mediadores o prescriptores de la lectura en las redes sociales. Este tema ha sido ampliamente estudiado en el caso de los dos primeros componentes —*bloggers* y *booktubers*—, pero no ha sido apenas explorado en el caso de la plataforma Instagram y mucho menos en cuanto a TikTok.

El tema principal de las publicaciones de los *bookstagrammers* es el libro, aunque podemos encontrar imágenes en las que el protagonista no es el libro físico en sí, sino que se vinculan con la literatura o con el acto de leer y/o escribir. No obstante, hay una serie de componentes que suelen repetirse en distintos perfiles de *bookstagrammers* y que parecen formar parte de su *marca de identidad*. Las cuentas suelen mantener un patrón general en la estética de las fotografías (Imagen 1), predominando una determinada tonalidad en el *feed* y destacando la presencia de objetos como luces decorativas, velas aromáticas de temática literaria, *funkos* —figuras de vinilo—, tazas de café o té, páginas sueltas a modo de decoración caótica y diversos y llamativos objetos de papelería, como marcapáginas, láminas, cuadernos, plumas, *merchandising*, etc. (Bellido, 2017; Gimeno, 2018).

IMAGEN 1. *Imagen de las estanterías o "shelfie"*

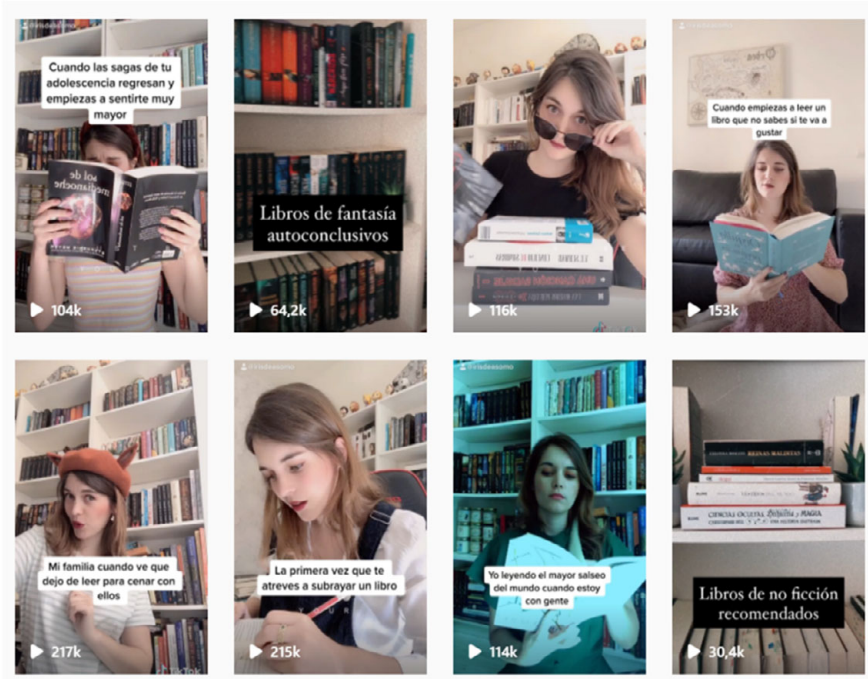
Fuente: Perfil de @patriciabema (02/04/2021)

Con respecto a los libros que suelen recomendar o sobre los que ofrecen *minirreseñas*, suelen repetirse los títulos en diferentes perfiles durante el mismo periodo y predominan las novedades literarias de *Young Adult Literature*, destacando las novelas de fantasía y romance. No obstante, es destacable que estos *influencers* de los libros en muchos casos revalorizan ciertos clásicos, lo cual se traduce en una aproximación de estas obras a las nuevas generaciones de lectores que siguen sus perfiles.

En las descripciones de las fotos, los *bookstagrammers* suelen añadir preguntas para promover la participación de los seguidores, porque, como expone Bellido (2017), la interacción es tan importante como el propio contenido que publican. Además de esto, los *posts* suelen acabar con la inclusión de *hashtags* utilizados de manera genérica por los integrantes de la comunidad Bookstagram con el propósito de ganar visibilidad dentro de la plataforma Instagram y de la propia comunidad. Algunos de los más importantes son: *#books, #bookstagram, #instabooks, #bookhaholic, #booklover, #igreads, #bookish* y *#bookstagrammer.*

En las *stories* o historias, estos usuarios suelen compartir experiencias lectoras, avisos sobre próximas novedades, encuestas y plantillas literarias para incentivar la intervención de los seguidores. Como solo duran 24 horas, suelen añadirlas a "Destacadas" para que los seguidores puedan verlas después, de modo que esta sección de sus perfiles queda a modo de repositorio del contenido compartido. Por otra parte, los *reels* son usados para varios propósitos, desde *unboxings* y repasos de las lecturas del mes hasta consejos o vídeos con cierto tono humorístico sobre anécdotas que experimentan como lectores. En la Figura 2 se pueden observar algunos de los *reels* compartidos por la *bookstagrammer* Vanessa R. Migliore (@vanessarmigliore) y las visualizaciones que tienen.

IMAGEN 2. *Reels de Vanessa R. Migliore y visualizaciones*



Fuente: Perfil de @vanessarmigliore

3.2. CLUBES DE LECTURA EN INSTAGRAM

Bookstagram no es la única comunidad presente dentro de la red social Instagram, por lo que editoriales, bibliotecas, autores y librerías han encontrado un lugar en el que promocionar las obras y mantener una interacción con los seguidores y, en algunos casos, futuros compradores de los libros.

El caso de los clubes de lectura en Instagram es bastante paradigmático porque los hay promovidos con distintos fines y administrados por diversos tipos de perfiles. Así pues, encontramos clubes administrados por *influencers* no relacionados con la comunidad Bookstagram, como La Vecina Rubia (@lavecinarubia); clubes promovidos por bibliotecas y otras entidades culturales; clubes coordinados por *bookstagrammers, booktubers* o autores consolidados y, por último, clubes llevados a cabo por editoriales y librerías. En la Tabla 1 hemos escogido algunos de los más representativos en español y hemos intentado analizar las variables más significativas para arrojar unos resultados que reflejen cómo se desarrollan los clubes virtuales dentro de Instagram.

TABLA 1. *Los clubes de lectura analizados de Instagram*

	Clubes y administradores				
	@clubdelecturaconbrillibrilli	@clubdelecturaa_penguin	@clubclasicosjuveniles	@clubpickwick	@el_club_de_la_pecera
Variables					
Administrador	@lavecinarubia	Editorial Penguin	@teconlibros, @_lalectora_, @ladytsundoku, @lauraloveboook, @nosinmislibros	@queleeriajaneausten @danversdixit @magratajostiernos	@lapeceraderaquel
Seguidores	224245	17014	11826	6379	2720
Síncrono/asíncrono	Asíncrono	Asíncrono	Ambos	Asíncrono	Asíncrono
Periodicidad	Mensual	Mensual	Trimestral	Bimestral	Mensual
Mecanismo de intervención	Comentarios, stories y posts con hashtag (Instagram)	Comentarios, stories y posts con hashtag (Instagram)	Chat (Telegram)/ Comentarios, stories y posts con hashtag	Comentarios, stories y posts con hashtag (Instagram)	Comentarios, stories y posts con hashtag (Instagram)

			(Instagram)		
Participación tex-tual/audiovisual	Textual	Textual	Textual	Textual	Textual
Registro discursi-vo	Informal	Informal	Informal	Informal	Informal
Retos	No	No	No	Sí	Sí
Géneros	Miscelánea	Narrativa de su sello editorial	Clásicos juveniles	Clásicos narrativa	Narrativa
Selección de obras	Administradora y lecto-res(encuesta)	Editorial	Administrado-res y participantes habituales	Administrado-ras y lectores mediante encuesta	Administradora

Nota: El recuento de seguidores corresponde a la fecha 25/04/2021.

Fuente: elaboración propia

La tendencia general de la mayoría de los clubes es la asíncrona, independientemente de quién sea el administrador y, de igual manera, predomina un mecanismo de intervención basado en publicaciones textuales mediante comentarios en fotografías de los organizadores, *posts* propios y *stories* con un determinado *hashtag* que haga referencia a la lectura conjunta que se está llevando a cabo en el club. Algunos clubes, como el Club Clásicos Juveniles, utilizan otras plataformas complementarias como Telegram o Zoom, especialmente en el caso de clubes en los que hay que pagar algún tipo de cuota. No obstante, en los clubes gratuitos y con más participantes es mayoritaria la modalidad asíncrona en la que no hay una fecha prefijada para comentar la lectura, por lo que cada participante puede leer a su ritmo y colaborar con una publicación cuando le sea más oportuno. En la mayoría, la periodicidad de las lecturas en los clubes seleccionados suele ser mensual, aunque dos de ellos comentan las lecturas de manera bimestral y trimestral.

El registro discursivo dominante es el informal, lo cual crea en la comunidad un clima de cercanía y confianza a pesar de la virtualidad. Los comentarios de los participantes denotan emoción al poder compartir sus opiniones acerca de los libros que leen dentro de un grupo diverso con la misma afición.

Los clubes administrados por *influencers* más conocidos sí participan en retos lectores de diversa temática, pero los clubes organizados por editoriales u otro tipo de usuarios no suelen desarrollar retos con sus seguidores. Además, la selección de obras suele estar a cargo de los administradores de las cuentas, pero, en algunos casos, se realizan encuestas o se consulta a los participantes habituales para la selección de los textos. Por último, es reseñable que el género más frecuente en estos clubes de lectura es la narrativa, tanto contemporánea como clásica e, incluso, juvenil.

4. RESULTADOS

Los datos obtenidos ofrecen una perspectiva general de las características de los perfiles de la comunidad Bookstagram, en los que la imagen juega un papel central que ensalza la belleza del libro como objeto estético. De este modo, las fotos de los *bookstagrammers* donde aparecen las estanterías primorosamente ordenadas y adornadas se asemejan a la representación de un altar sagrado en el que los libros son adorados por jóvenes hiperconectados que necesitan expresar mediante las redes su pasión lectora. La presencia de esta estrecha relación entre imagen y palabra es un claro reflejo del formato multimodal impulsado por las plataformas virtuales. Esta plataforma representa una potenciación de la dimensión socializadora de la lectura y la valoración del libro como producto cultural y también como objeto estético e, incluso, de coleccionismo.

Por otro lado, la plataforma Instagram y la existencia de una amplia comunidad centrada en la promoción del libro y la incentivación de la lectura nos ofrece varias oportunidades didácticas que el profesorado de distintas etapas debe plantearse. En contraste con la relación asimétrica y vertical que caracteriza la interacción comunicativa entre críticos, profesores, etc. y los lectores más jóvenes, los prescriptores juveniles de la lectura mantienen una relación simétrica y horizontal con sus seguidores, aunque ocupen una posición superior dentro de su comunidad virtual. Esto se debe a que la opinión y las recomendaciones de estos *influencers* del libro son tenidas en cuenta por el lectora-

do más joven porque se produce una identificación con ellos y eso genera una confianza que no es fácilmente alcanzable en la institución educativa, donde predomina la brecha generacional, que a menudo va acompañada de una brecha digital y la rigidez tradicional del sistema formal de educación.

La cantidad de seguidores de los *bookstagrammers* y la participación en los clubes de lectura evidencian que los jóvenes leen más que nunca y que buscan espacios en los medios digitales donde realizan otras actividades de su vida diaria. Así, sin límites geográficos ni presiones por limitaciones de tiempo, los clubes de lectura en la red representan un claro ejemplo de que se interpreta mejor cuando se puede dialogar con el "otro", compartiendo dudas y expresando sentimientos que antes, con la lectura silenciosa y solitaria, se quedaban encerrados en una habitación.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La incentivación de la interacción entre participantes puede contribuir a la construcción colectiva del conocimiento a partir de procesos de aprendizaje activos en los que prima la colaboración. Como se ha visto dentro de la comunidad Bookstagram, la participación es multitudinaria y el hecho de que Instagram sea una red social con tantos usuarios que puede utilizarse a partir de los 14 años nos lleva a plantear su utilidad como herramienta educativa y, en especial, para el desarrollo de la competencia lecto-literaria.

En el caso de los clubes de lectura virtuales, el éxito de las redes sociales puede aumentar su potencial para estimular a los lectores adolescentes a que participen, pero también se pueden utilizar para reforzar y aumentar el hábito lector de cualquier lector.

El predominio del género narrativo en nuestro análisis de los clubes nos hace reflexionar acerca de la lectura minoritaria que se sigue manteniendo con relación a géneros como la poesía o el teatro, lo cual resulta interesante de cara a futuros estudios y propuestas didácticas de fomento de la lectura en el aula de distintas etapas.

En conclusión, a pesar de algunos aspectos negativos, como la posible selección de contenidos de los *bookstagrammers* basada en la obtención de *likes* o su interés en conseguir distintas colaboraciones con editoriales o empresas de distintos ámbitos —lo cual condicionaría el contenido difundido en sus perfiles—, no podemos negar que estas comunidades virtuales literarias resultan muy interesantes para acercar la lectura a las nuevas generaciones y desarrollar competencias como la alfabetización mediática o la expresión escrita.

Citando a Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002, p. 67), "el ciudadano medio se ha convertido en un individuo que trabaja para consumir, transformándose el consumo en 'consumismo' y abandonándonos al placer de la posesión de objetos, en vez de la posesión de conocimiento". Por tanto, se han de elaborar propuestas educativas que sirvan para encauzar el potencial de comunidades lectoras como Bookstagram, en las que muchos usuarios pueden coleccionar y exhibir libros simplemente por el mero hecho de mostrarlos y ni siquiera haberlos leído.

No obstante, estos espacios virtuales resultan más cercanos para sus participantes y la lectura se convierte en una actividad que posibilita el intercambio de opiniones y el sentimiento de pertenencia a un grupo que tiene unas aficiones e intereses similares. En estos entornos ocurre lo que afirma Flecha (1997: 50): "La literatura no venía de la autoridad del profesor o del currículo, sino de sentimientos humanos muy intensos. No era para ser individualmente estudiada sino colectivamente compartida."

Desde el punto de vista de la educación literaria, estas comunidades virtuales donde proliferan las prácticas lectoras son un campo inexplorado pero fecundo en el que se produce una negociación conjunta de la interpretación de las obras entre los miembros (Amo y García-Roca, 2019). En definitiva, al aunar imagen y palabra, el uso de este tipo de plataformas puede ser útil para fomentar la creatividad, promover el desarrollo de la competencia comunicativa y mediática, pero, especialmente, incentivar la lectura de los más jóvenes y lograr que se conviertan en lectores críticos y competentes, siempre que los profe-

sores estén dispuestos a sumergirse en estos entornos informales de los que los adolescentes saben más que nosotros.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido realizado gracias a la concesión de un contrato predoctoral FPI (Formación de Personal Investigador) dentro del Plan Propio de Investigación y Transferencia 2019 de la Universidad de Almería cuya beneficiaria es Carmen Pérez García.

7. REFERENCIAS

Agustín, M. C. y Gómez, R. (2019). Lecturas compartidas y socializadas. En J. A. Cordón y R. Gómez (Coords.), *Lectura, sociedad y redes: colaboración, visibilidad y recomendación en el ecosistema del libro* (pp. 235-262). Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales.

Amo, J. M. (2019). La mutación cultural: estudios sobre lectura digital. En J. M. Amo, *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 15-40). Síntesis.

Amo, J. M. y García-Roca, A. (2019). La recepción de la Narrativa Transmedia: Análisis del lector modelo. En D. Escandell y J- Rovira-Collado (Eds.), *Current Perspectives on Literary Reading* (pp. 1-17). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/ivitra.22.01dea

Bellido, I. (2017, 20 de abril). *Bookstagrammers: el postureo con los libros*. Yorokobu. https://www.yorokobu.es/bookstagrammers/

Cassany, D. (2016). De la pantalla al significado. *Ruta Maestra, 14*, 12-14. Santillana.

Cerrillo, C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cordón, J. A. (2019). La lectura social: componentes teóricos y características estructurales de la lectoescritura digital en el espacio socializado. En J. A. Cordón y R. Gómez (Coords.), *Lectura, sociedad y redes: colaboración, visibilidad y recomendación en el ecosistema del libro* (pp. 93-140). Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales.

Cordón, J. A. y Gómez, R. (2013). Lectura social y colaborativa. En E. Martos y M. Campos (Eds.), *Diccionario de Nuevas Formas de Lectura y Escritura* (pp. 453-455). RIUL-Santillana.

Eco, U. (2021). *La memoria vegetal*. Lumen.

Ferrándiz, J. (2013). Clubes de lectura virtuales: el modelo por videoconferencia. *Tejuelo: Revista de ANABAD Murcia*, *13*, 26–35.

FGEE. (2021). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2020.* Federación de Gremios de Editores de España.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.

García, A. y Gómez, R. (2019). Plataformas y redes de lectura social. En En J. A. Cordón y R. Gómez (Coords.), *Lectura, sociedad y redes: colaboración, visibilidad y recomendación en el ecosistema del libro* (pp. 141-186). Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales.

Garralón, A. (2014, 8 de septiembre). Retrato del reseñista adolescente. *Letras Libres*, *16*(189). https://bit.ly/3x5pM9F

Gee, J. y Hayes, E. (2012). Nurturing Affinity Spaces and Game-based Learning. In C. Steinkuehler; K. Squire & S. Barab (Eds.), *Games, Learning, and Society: Learning and Meaning in the Digital Age* (pp. 129-153). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139031127.015

Gimeno, A. (2018). *Prescriptores de lectura en el entorno digital: booktubers e instagrammers en el marco de la promoción de la lectura infantil y juvenil* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Institucional ZAGUAN. https://bit.ly/373skdG

Hootsuite y We are social. (2021). *Digital 2021.* https://bit.ly/3x6cl9l

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud.

Lluch, G. (2012). *Del oral, audiovisual y digital a la lectura (y la escritura) en Secundaria*. Fundación SM.

Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos, 11*, 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Inmigrants. *On the Horizon, 9*(5), MCB University Press.

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Editorial Plaza y Janés.

Vallejo, I. (2020). *Manifiesto por la lectura*. Ediciones Siruela.

White, D. y Le-Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday, 16*(9). https://bit.ly/36YYuHk

EL COMERCIO DE LA CONECTIVIDAD: LOS *BOOKTUBERS*, YOUTUBE Y EL CAMPO LITERARIO

JOSÉ M. TOMASENA
Universitat Pompeu Fabra

1. INTRODUCCIÓN

Los *BookTubers* se han convertido en agentes clave en la visibilización de las obras literarias, sobre todo entre jóvenes (Tomasena, 2019; Lluch, 2017; Arbarello et. al. 2020). Se trata de personas mayoritariamente jóvenes que comparten videos relacionados con libros y la lectura en YouTube, aunque sus prácticas se expanden a otras plataformas conectivas como Twitter, Facebook, Instagram, Goodreads o TikTok.

Los videos de los *BookTubers* suelen tener el estilo de otros *YouTubers*: hablan y miran directamente a una cámara fija con el encuadre típico de las webcams, suelen usar sus habitaciones u otras espacios privados para hablar —en muchos casos, delante de sus estanterías—, usan la fórmula yo-ustedes/vosotros para dirigirse a su audiencia de manera directa (Scolari y Fraticelli, 2017; Scolari et al., 2021).

A partir de las prácticas comunicativcas de los *booktubers*, esta ponencia propone el concepto de "comercio de la conectividad" para describir los intercambios materiales y simbólicos que los creadores de contenido establecen en el ecosistema de YouTube (anunciantes, audiencias, *affordances*, términos de servicio, algoritmos) y en relación con otros campos culturales (en este caso, con editoriales, autores, ferias del libro y otros agentes del campo literario).

Sorensen y Mara (2013) fueron pioneras en el estudio de *BookTube* como "comunidad de conocimiento en red" en la que los participantes aprenden a través de la socialización que sigue valores, reglas y géneros comunes.

Desde la perspectiva de la promoción de la lectura, Lluch (2014, 2017) ha estudiado cómo los *BookTubers* han cambiado las mediaciones tradicionales —la escuela, las bibliotecas, la familia— y ha establecido su genealogía en otras prácticas lectoras en red, como los foros, los blogs y las redes sociales de fans de la literatura infantil y juvenil, que Rovira-Collado (2016, 2017) ha llamado "LIJ 2.0". Otros trabajos han explorado los usos de los *videoblogs* literarios en contextos de educación formal para desarrollar competencias de lecto-escritura (Torralba Miralles, 2018; Tusa, Fontaines-Ruiz y Tusa, 2017).

Jeffman (2015, 2017) fue pionera en el estudio del fenómeno desde la perspectiva del concepto de cultura participativa. Sued (2017) ha estudiado la relación que los *BookTubers* establecen con las *affordances* tecnológicas de la plataforma; González y Lomelí (2018) sean ocupado de las relaciones de algunas *BookTubers* mexicanas con sus seguidores a partir de la análisis de la sección de comentarios de sus videos; Santos Sundstrom y de Moraes, (2019) han estudiado la folcsonomía de los géneros literarios a partir de los *bookshelf tours*, y Ehret, Boegel, y Manuel-Nekouei (2018) se han centrado en las presiones comunitarias que favorecen ciertas prácticas sobre otras.

Los *BookTubers* también se han estudiado desde el punto de vista del desarrollo de competencias transmedia a partir de sus prácticas (Vizcaíno-Verdú et al., 2019) y desde la clasificación que hacen en sus listas y canales (Paladines-Paredes y Margallo, 2020).

1.1 De la *cultura* al *comercio* de la conectividad

En su libro *The culture of connectivity (2013)*, José van Dijck postula que el crecimiento de las plataformas sociales de comunicación y su incorporación de lógica comercial de las grandes compañías tecnológicas —Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft— han transformado las lógicas culturales de la sociedad.

> Companies often appeared less interested in communities of users than in their data —a by-product of making connections and staying connected online. *Connectivity* quickly evolved into a valuable resource as engineers found ways to code information into algorithms

> that helped brand a particular form of online sociality and make it profitable in online markets— serving a global market of social networking and user-generated content (van-Dijck, 2013, p. 4).

El libro de van-Dijck estudia las formas en que las plataformas digitales, entendidas como micro-sistemas que forman parte de un ecosistema mediático complejo, han evolucionado y provocado la transformación de nuestras normas sociales y costumbres. Un ejemplo sería lo que ella llama "el principio de popularidad": "the more contacts you have and make, the more valuable you become, because more people think you are popular and hence want to connect with you" (van-Dijck, 2013, p. 13).

Para Van Dijck, la conectividad puede entenderse en tres sentidos: a) en sentido *tecnológico*, como capacidad para realizar transmisiones de cómputo, b) en sentido *económico*, como la capacidad para convertir los datos de los usuarios en *mercancía*, y c), en sentido socio-cultural, como la capacidad de los usuarios para acumular *capital social*.

En este sentido, este trabajo propone el concepto de "comercio de la conectividad" para analizar empíricamente la forma en que la conectividad se convierte en una mercancía que es acumulable, intercambiable, vendible y transformable en distintos campos culturales. Consideramos que el caso de los *BookTubers* es emblemático para explicar cómo la popularidad acumulada en redes sociales puede transformarse en otras formas de capital, precisamente por su condición de mercancía.

Esto ya ha sido analizado en un estudio sobre las relaciones que los *BookTubers* establecen con distintos agentes del campo literario, como editoriales, ferias del libro, autores, libreros, etc. (Tomasena, 2019). En este trabajo postulamos que este mismo concepto podría ser usado para futuros estudios comparativos entre distintos tipos de creadores de contenido y otras industrias culturales.

2. OBJETIVOS

Esta ponencia forma parte de una investigación más amplia sobre los *BookTubers* en lengua española, cuyo objetivo principal es describir y

comprender sus prácticas comunicativas en tanto formas *cultura participativa* (Burgess y Green, 2018; Jenkins et al., 2015; Jenkins et al., 2009) y como formas de comercio de la conectividad (van-Dijck, 2013). Esto incluye sus condiciones, características y códigos comunes de su producción, las conversaciones y relaciones que establecen entre ellos, así como las negociaciones que establecen con otros agentes del campo literario (autores, editoriales, ferias del libro, libreros) así como con el ecosistema de YouTube (seguidores, anunciantes, algoritmos y sistemas automatizados de la propia plataforma).

Para esta ponencia nos centraremos en dos preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de intercambios materiales y simbólicos establecen los *BookTubers* con la plataforma tecnológica que los soporta (YouTube) y con otros agentes comerciales de la misma (*multi-channel networks*)?
2. ¿Qué tipo de intercambios materiales y simbólicos establecen los *BookTubers* con otros agentes de la industria editorial, como editoriales, ferias del libro, autores, críticos, etc.?

3. METODOLOGÍA

Esta investigación está basada en una etnografía digital (Ardèvol y Gómez-Cruz, 2014; Pink et al., 2016; Hine, 2015) de 18 meses de duración realizada entre *BookTubers* en lengua española. A partir de este paradigma de investigación hemos combinado distintos métodos y técnicas de investigación:

- Observación participante tanto en contextos *offline* (Ferias del libro, convenciones de *YouTubers*, lugares de producción y edición de videos) como online, tanto en sus canales de YouTube como en otros espacios y redes digitales (Twitter, Instagram, blogs, Goodreads).

- Auto-etnografía, a través de mi propia actividad como *BookTubers* en un canal que fue creado para esta investigación titulado *Observatorio de BookTube* [20].
- Entrevistas semi-estructuradas con 17 *BookTubers* de México, España y Colombia, que fueron realizadas tanto presencialmente como por videoconferencia.
- Análisis semiótico-discursivo de 365 videos provenientes de distintos canales de *BookTubers* de Iberoamérica.

4. RESULTADOS

Para explicar las relaciones que los *BookTubers* establecen tanto con el ecosistema de YouTube, formado por distintos agentes institucionales, sistemas informáticos, términos de servicio y relaciones con las audiencias, he dividido la explicación en tres secciones: la primera se ocupa de las relaciones económicas de los *BookTubers* con el ecosistema de YouTube, en el que ocupan un lugar marginal si los comparamos con creadores de contenido de otros temas; la segunda explica cómo, a pesar de esta posición marginal, los *vlogueros* literarios acumulan una serie de habilidades y relaciones muy valiosas. Para ello, utilizo los conceptos de *habitus* y capital Pierre Bourdieu, sobre todo en sus trabajos sobre los campos culturales (1988, 1995). Finalmente, en una tercera sección utilizo el concepto de cultura de la conectividad para explicar cómo esta popularidad acumulada es transferida al campo literario.

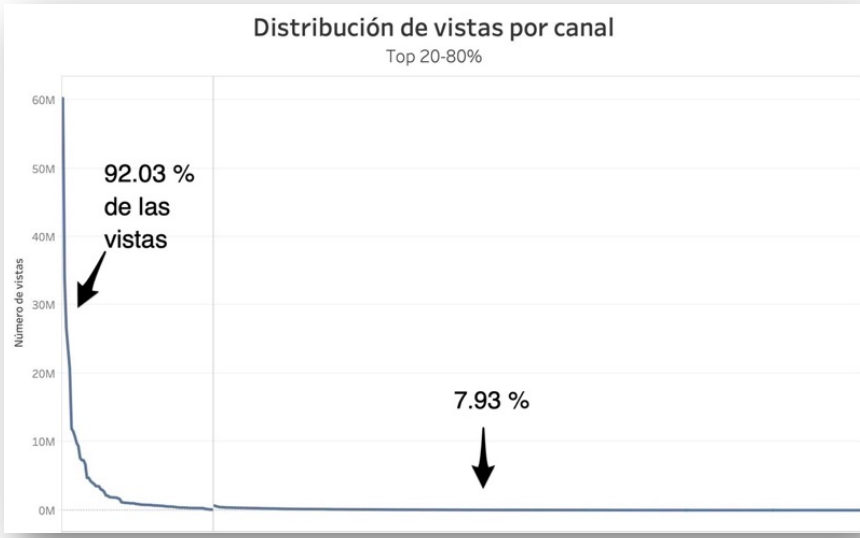
4.1 Los *BookTubers*: en los márgenes de la economía de YouTube

La distribución de la popularidad de los canales de BookTube según el número de suscriptores y número de vistas totales —de mayor a menor—, tiene forma de "larga cola" (Anderson, 2010): el 20 por ciento más popular concentra 92.03 por ciento de las vistas

[20] Disponible en https://www.youtube.com/channel/UCQ9RefQSFt8kDnq9VmCNccg. Recuperado el 30 de mayo de 2021.

(338,155,685); el 80 por ciento restante apenas suma 7.93 por ciento de las vistas (Figura 1).

Figura 1. *Distribución de vistas totales por canal. Top 20-80% (n=464).*



Fuente: Elaboración propia.

Esto provoca que, comparados con otras verticales temáticas populares en YouTube, como los videojuegos, la moda, los viajes o la tecnología, la inmensa mayoría de los *BookTubers* no tenga suficientes vistas ni suscriptores para convertir su popularidad en dinero a través de los tradicionales canales de monetización de los *youtubers*: a) ingresos por publicidad del programa de socios de YouTube; b) patrocinios directos de marcas comerciales a través de emplazamientos publicitarios (*product placement*); o c) pago de sus seguidores a través de sistemas de micro-mecenazgos, como Patreon.

Una *BookTubers* española que al momento de la entrevista acumulaba alrededor de 80 mil suscriptores, habla así de sus ingresos económicos:

> "No, yo nunca para nada me planteé, ya no evidentemente hacerme rica por YouTube, pero ni siquiera vivir de ello, y desde luego si ese fuera mi objetivo, estaría bastante amargada. Para que te des una idea, mi último ingreso del canal no llegaba a 30 euros, ¿sabes? Es algo que, bueno, pues sí me llega, y he pagado Netflix, por ejemplo, pero no tengo absoluta vocación de ganar nada de dinero con el canal, porque necesitas unas cifras muchísimo más grandes para ganar algo, entre comillas, decente".

Esta polarización también provoca tensiones entre una minoría de canales de "estrellas" que si tener cierto éxito comercial en la lógica comercial y una mayoría de amateurs, que participarían motivados por otros valores más propios de los *fans* y que económicamente están en la precariedad (Tomasena, 2016).

¿Dónde está la frontera entre la profesionalización y la participación por motivaciones no económicas? ¿Cuándo empieza un canal a ser interesante para la maquinaria publicitaria de YouTube? Las respuestas difieren, pero oscilan entre los 80 mil y los cien mil suscriptores y las cincuenta mil vistas por video.

Una booktuber mexicana sabe que cuando rebasas cierto nivel, las marcas te voltean a ver. No le ha sucedido a ella, pero sí a personas conocidas.

> "Es cada vez más difícil, pero hay muchísimo dinero en la publicidad. Pero es ridículo. Y en canales no tan grandes. Raiza que tiene arriba del millón [de suscriptores] ha firmado con marcas y sumas ridículas, ¿qué dices?, no puedo creer que las marcas inviertan tanto en campañas de publicidad con YouTubers".

En resumen: la inmensa mayoría de los *BookTubers* no recibe ingresos por su actividad; la minoría que tienen suficiente popularidad consigue monetizar su trabajo, pero no al nivel suficiente como para vivir de ello. Para poner un ejemplo: el más popular de mis informantes —un *BookTubers* español que sí ha participado activamente en la economía de la plataforma, asociado a una *multi-channel network* que le facilita contratos publicitarios con marcas comerciales— combina sus ingresos como *BookTuber* con otros trabajos como autor, editor y profesor de escritura creativa. "YouTube es uno de los trabajos, que si da

dinero es de chiripa", dice "No es un trabajo que haces siempre pensando que va a haber ese dinero".

4.2 Acumulación de capital en la plataforma

Aun cuando la mayoría de los *BookTubers* no obtienen grandes beneficios de la maquinaria económica de YouTube, sí participan de una serie de intercambios y experiencias moldeadas por la plataforma. Estas prácticas, disposiciones y conocimientos las podemos calificar como un *habitus*, en términos de Bourdieu (1988, 1995): un sentido práctico de lo que se trata el juego, cómo se debe jugar y qué deben hacer para ser relevantes dentro de un grupo.

En este apartado presento evidencia de cómo los *BookTubers* desarrollan este *habitus*, que está vinculado al desarrollo de cinco habilidades: a) b) leer la demanda de la audiencia a través de los sistemas de Analytics de YouTube, c) posicionar su contenido en relación con los algoritmos, buscadores y sistemas automatizados que regulan los términos de servicio de la plataforma (para evitar infracciones por *copyright*, por ejemplo), d) construir una comunidad a través de la interacción constante con su audiencia, e) lidiar con la exposición pública y la crítica tóxica.

1. Producir contenido basado en convenciones grupales (en términos de estilo, géneros audiovisuales y tonos). A diferencia de otras prácticas de lectura en red —como hacer memes, subir fotos de libros a Instagram o escribir *fan-fiction*—, las prácticas de los *BookTubers* implican el desarrollo de habilidades de producción audiovisual: escribir guiones, encuadrar, iluminar, sonorizar, hablar frente a la cámara, editar, publicar, difundir. Estos procesos son lentos, complejos y progresivos. Esta es una de las razones por las que las barreras de entrada son altas, y por las que la cuesta: producir videos es una tarea laboriosa desde el punto de vista técnico.

   Pero los *BookTubers* no sólo tienen que aprender a producir videos, sino a hacerlo en el marco de las convenciones genéricas y temáticas de sus pares, que modulan las expectativas la audiencia. Los géneros audiovisuales de los *BookTubers* son

derivaciones temáticas de otros contenidos que triunfan en YouTube, como los *tags*, los *challenges*, los *unboxings* o los *Hauls*, por lo que hay que aprender a adecuar estas convenciones genéricas a los contenidos que quieren producir.

2. "Leer" la demanda de la audiencia a través de los sistemas de *Analytics* de YouTube. Contra el prejuicio de que los *BookTubers* — y los *youtubers*, en general— son "narcisistas", en realidad son lo contrario: personas con una extraordinaria capacidad para ajustar su discurso y su imagen a lo que su audiencia espera de ellos. A través de un constante proceso de iteraciones, —ensayo y error, publicación y medición—, los *BookTubers* aprenden a producir según los resultados que han tenido sus videos previos a través de los sistemas datificados de la propia plataforma que los soporta.
3. Posicionar su contenido en relación con los algoritmos, buscadores y sistemas automatizados de YouTube. Los *BookTubers* aprenden una serie de habilidades técnicas que tienen que ver con estrategias relacionados con el entramado algorítmico de YouTube: saber cómo titular para quedar mejor posicionado en los buscadores, qué palabras clave usar para que los algoritmos de relación recomienden un video, cómo diseñar una miniatura que atraiga a los usuarios, cómo mejorar las métricas de retención. En este sentido, es clave también el uso adecuado de licencias de propiedad intelectual para imágenes y sonidos para evitar infracciones por *copyright* o el uso de un lenguaje "adecuado" según los términos de servicio de la plataforma.
4. Construir una comunidad a través de la interacción constante con su audiencia. Ser *BookTuber* es mucho más que producir y difundir videos; implica otras prácticas orientadas a la construcción de una comunidad, desde invitación a la interacción a través de saludos, despedidas y frases ritualizadas en los videos, la respuesta a los comentarios en los videos y, en general, a través una presencia constante en otras redes sociales que vaya más allá del canal de YouTube.

5. Aprender a lidiar con la exposición pública y la crítica tóxica. Una de las cargas que los *BookTubers* se ven forzados a aprender en tanto "micro-celebridades" (Marwick, 2013) es "trabajo afectivo" que supone presentar constantemente una imagen pública, gestionar su privacidad y lidiar con los ataques personales y las demandas de fans entrometidos, *trolls* y *haters*.

A través de estas prácticas, los *BookTubers* acumulan distintas formas de capital más allá del económico: un prestigio simbólico a partir del "carisma" desplegado en público, construido a partir de sus gustos literarios, su punto de vista, su personalidad; habilidades de producción audiovisual que después les posibilitan insertarse a otros campos profesionales (capital humano), y sobre todo, capital social a través de las conexiones que establecen con otros *BookTubers*, con agentes de la industria editorial (autores, libreros, editoriales) y con su propia comunidad.

4.3 Transferencia de capital al campo literario

Como hemos visto, estas formas de capital que los *BookTubers* acumulan en la que medida en que producen contenido y fidelizan una audiencia que se interesa por sus contenidos, su conectividad —medida y desplegada públicamente por la misma plataforma (número de suscriptores, vistas, *likes*)— se convierte de esta manera en una mercancía. Aunque esta conectividad no sea suficientemente valiosa para profesionalizar sus prácticas al grado de conseguir vivir de ello profesionalmente, al entrar en contacto con el campo literario, que funciona a otra escala, consiguen ocupar un lugar estratégico para hacer visibles los libros y promover la lectura.

Como ha establecido diversos estudiosos sobre el campo editorial (Bhaskar, 2014; Thompson, 2013), la industria editorial enfrenta serios retos estructurales relacionados con la hiper-saturación de la oferta, la dispersión de los mercados nacionales y la batalla contra las grandes empresas tecnológicas (Amazon, Google, Apple, etc.).

Bhaskar (2014) ha escrito sobre cómo, en el mundo viejo, que funcionaba de acuerdo a los principios de escasez, imprimir un libro significaba amplificarlo. Pero ahora, en un ecosistema de medios saturado de tweets, entradas de blogs, fotografías, videos, y en el que el inventario de Amazon es prácticamente infinito y puedes recibir cualquier libro en tu casa en 48 horas, ya no basta con imprimir un libro y hacerlo disponible, sino de "hacerlo conocido". Esto explica por qué los profesionales del marketing y de la comunicación de las editoriales constantemente buscan nuevas formas de conectar con los lectores. Con la crisis de circulación de los suplementos y revistas literarias, los editores constantemente están en lucha por la atención de los consumidores. Esta lucha por su atención no es un asunto secundario para los editores; es una de sus funciones principales.

En un trabajo previo (Tomasena, 2019), ya hemos analizado cómo los *BookTubers* establecen una serie de intercambios materiales y simbólicos con distintos agentes del campo literario —a los que se refieren como "colaboraciones":

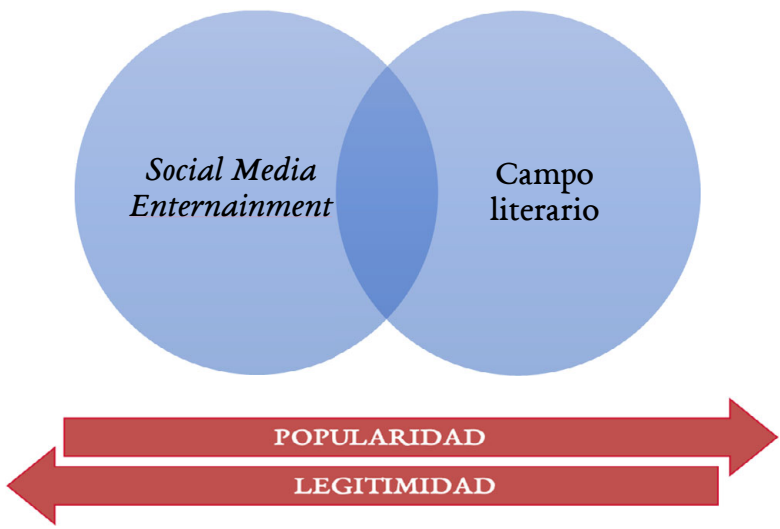
- Con las editoriales, que les envían libros gratis, es dan acceso a autores favoritos y a eventos exclusivos a cambio de la visibilidad de las obras en sus canales de YouTube y otras redes sociales.
- Con algunos autores, que han sabido aliarse con ellos para llegar al público joven.
- Con las Ferias del Libro y Festivales, que los han incluido en sus programaciones por su gran capacidad de convocatoria, sobre todo entre el público juvenil.
- Con algunas librerías y distribuidores de libros, para afianzar sus estrategias comerciales a través de la recomendación de los *BookTubers*.

Estas relaciones son muy discutidas en el interior de la comunidad de *BookTubers*. Algunas personas han criticado la falta de independencia de algunos creadores y su tendencia a fingir "amor y pasión" a cambio de libros gratis.

Otra tendencia documentada es que algunos de los *BookTubers* más populares se han convertido en autores de novelas, dedicadas al público juvenil. La publicación de libros de celebridades no es una práctica editorial nuevo —de hecho, es común que los libros de celebridades de la televisión, del deporte o del entretenimiento signifiquen un ingreso importante para las editoriales (Thompson, 2013)—; sin embargo, sí lo es la incorporación de las micro-celebridades de YouTube a sus catálogos.

Los *BookTubers* ocupan un lugar estratégico entre dos mundos sociales: por un lado, el campo de YouTube, con sus lógicas, intermediarios, algoritmos, *affordances*, en el que tienen un lugar marginal; por otro, el campo editorial —con sus jerarquías simbólicas, sus valores invertidos, y la necesidad estructural de hacer visibles los libros. Se han convertido en mediadores que son capaces de transferir el capital social acumulado en las plataformas sociales a la industria editorial, que necesita estructuralmente nuevas mediaciones para hacer visibles los libros.

Figura 2. *Transferencia de capitales entre el campo de las redes sociales digitales y el campo literario.*



Fuente: Elaboración propia.

En contrapartida, la publicación de un libro otorga prestigio simbólico. En 2018, se levantó cierta polémica cuando Dalas Review, un *YouTuber* conocido por sus comentarios misóginos y homofóbicos, publicó un libro en la editorial Planeta. Varios *BookTubers* publicaron tweets criticando la decisión. ¿Qué significa este reclamo? ¿Cómo interpretarlo si Dalas Review, que entonces tenía 8?9 millones de suscriptores en YouTube, 1.2 millones en Instagram y 103.6 mil en Twitter, tenía una influencia a través de sus redes mucho mayor que la que jamás tendrá con ese libro? La respuesta es la legitimidad cultural que se distribuye y disputa en el campo literario. Como el viejo refrán que sintetiza este prestigio aspiracional: "tener un hijo, sembrar un árbol, publicar un libro".

5. CONCLUSIONES

A partir del caso de los *BookTubers* en lengua española, hemos el concepto de "comercio de la conectividad", desarrollado a partir del trabajo de Van-Dijck; en específico, alrededor de la mercantilización de lo que ella ha llamado "el principio de popularidad": "the more contacts you have and make, the more valuable you become, because more people think you are popular and hence want to connect with you" (van Dijck, 2013, p. 13).

El caso de los *BookTubers* es útil para estudiar las formas en que la conectividad se convierte en una mercancía que se acumula, intercambia, transfiere. Los *BookTubers* ocupan un lugar periférico en la economía de YouTube si los comparamos con creadores de otras verticales temáticas, como los *gamers*, los *fashion vloggers*, los *YouTubers* de viajes o de tecnología. En términos generales, no tienen la popularidad suficiente para participar de los grandes intercambios comerciales de la plataforma mucho, ni a través del programa de monetización socios de YouTube, ni a través de patrocinios directos de las marcas.

Si los *BookTubers* sólo una minoría obtiene ingresos, pero no sufiecientes para vivir de ello, ¿por qué siguen participando? Como hemos explicado, el ecosistema de YouTube le permite a los *BookTubers*

desarrollar una serie de competencias, disposiciones y habilidades que les permiten interiorizar cuáles son las reglas del juego social, cómo situarse en él y cómo jugar para acumular poder. O para decirlo en términos de Bourdieu (1993; 1998), desarrollan un *habitus* específico.

Por esta razón, consideramos que juzgar la actividad de los usuarios minoritarios en YouTube como una simple evidencia de que la explotación de su creatividad que beneficia a la gran empresa tecnológica, como sostienen autores como Fuchs (2014) o Terranova (2000), es insuficiente. Sin negar que éste es el mecanismo como las empresas extraen valor de la práctica de los usuarios, a partir del procesamiento y comercialización de sus datos, la realidad es el éxito de esta plataforma es que permite a los usuarios acumular otras formas de capital.

Aunque a escala de YouTube el proceso de acumulación de capital que viven los *BookTubers* no pueda parecer demasiado, al entrar en contacto con otro campo de producción cultural, como el mundo editorial, que trabaja a otra escala, estos capitales adquieren gran valor. Esta actividad dentro de la complejidad del ecosistema de YouTube es lo que les ha permitido intercambiar su popularidad y comenzar a trazar trayectorias profesionales como promotores de lectura, bibliotecarios, presentadores de televisión, lectores profesionales o autores.

Al entrar en relación con el campo editorial, que enfrenta también una serie de retos y transformaciones estructurales, como la concentración de la propiedad en grandes corporativos editoriales, el crecimiento del número de títulos publicados y el decrecimiento del número de copias, y que está necesitada de nuevas mediaciones para llamar la atención de los lectores, el poder acumulado en las redes adquiere gran valor.

Como hemos mostrado, los *BookTubers* establecen relaciones la industria editorial —a las que llaman "colaboraciones"— a las que transfieren su influencia entre sus audiencias a cambio de libros gratis, acceso a autores favoritos o a eventos exclusivos (Tomasena, 2019).

Esta situación estructural de los BookTubers como mediadores entre dos campos culturales —por un lado, el campo de las redes sociales o "Social Media Entertainment", como lo han llamado Craig y Cunningham (2019); por otro, el campo editorial— forma parte de proce-

sos más amplios de plataformización de la producción cultural (Nieborg y Poell, 2018; Dufy et al., 2019), definida como "la penetración de las extensiones económicas, de gobernanza e infraestructura de las plataformas digitales a los ecosistemas de la web y de las apps, y que afectan fundamentalmente la forma en que operan las industrias culturales" (Nieborg & Poell, 2018, p. 2).

En este sentido, creemos que este concepto puede ser muy útil para expandir el análisis a otros casos otros casos análogos, como pueden ser los *gamers* y la industria de los videojuegos, ciertas *fashion vloggers* y su relación con marcas de moda y maquillaje, los *youtubers* de viaje y sus tratos con promotores turísticos, hoteles, aerolíneas, etc. La agenda de investigación debería llevarnos a construir un marco para comparar su relación con la plataforma, su discurso y cómo la conectividad es comerciada con otras industrias.

6. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se realizó gracias a una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT).

7. REFERENCIAS

Albarello, F., Arri, F. y García-Luna, A. L. (2020). *Entre libros y pantallas: los booktubers como mediadores culturales*. Ediciones Universidad del Salvador.

Anderson, C. (2010). *The Long Tail: How Endless Choice is Creating Unlimited Demand*. Random House Business.

Ardévol, E. y Gómez-Cruz, E. (2014). Digital ethnography and media practices. In D. W. Fabienne (Ed.), *The International Encyclopedia of Media Studies: Research Methods in Media Studies, Volume 7*. Wiley-Blackwell.

Bhaskar, M. (2014). *La máquina de contenido: Hacia una teoría de la edición desde la imprenta hasta la red digital*. Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (1988). *La Distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.

Burgess, J., & Green, J. (2018). *YouTube: online video and participatory culture*. Polity.

Cunningham, S. y Craig, D. R. (2019). *Social media entertainment: The new intersection of Hollywood and Silicon Valley*. NYU Press.

Duffy, B. E., Poell, T. y Nieborg, D. B. (2019). Platform Practices in the Cultural Industries: Creativity, Labor, and Citizenship. *Social Media + Society*, *5*(4), 2056305119879672. https://doi.org/10.1177/2056305119879672

Ehret, C., Boegel, J. y Manuel-Nekouei, R. (2018). The Role of Affect in Adolescents' Online Literacies: Participatory Pressures in BookTube Culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *62*(2), 151-161. https://doi.org/10.1002/jaal.881

Fuchs, C. (2014). Digital prosumption labour on social media in the context of the capitalist regime of time. *Time & Society*, *23*(1), 97–123. https://doi.org/10.1177/0961463X13502117

González, C. M. M. y Lomelí, C. M. R. (2018). Análisis de la relación que establecen las audiencias con los *booktubers*. *Virtualis*, *8*(16), 99-123.

Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, embodied and everyday*. Bloomsbury Publishing.

Jeffman, T. M. W. (2015). Literatura compartilhada: Uma análise da cultura participativa, consumo e conexões nos *booktubers*. *Revista Brasileira de História da Mídia (RBHM)*, *4*(2), 99-108.

Jeffman, T. M. W. (2017). *BookTubers: performances e conversações em torno do livro e da leitura na comunidade booktube*. [Tesis doctorral, Universidade do Vale do Rio dos Sinos]. http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6337

Jenkins, H., Ito, M. y boyd, D. (2015). *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Polity Books.

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. y Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press.

Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, (11), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01

Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces (Ed.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores* (pp. 30-52). Fundación Telefónica - Ariel.

Marwick, A. E. (2013). *Status update: Celebrity, publicity, and branding in the social media age*. Yale University Press.

Nieborg, D. B. y Poell, T. (2018). The platformization of cultural production: Theorizing the contingent cultural commodity. *New Media & Society*, *20*(11), 4275–4292. https://doi.org/10.1177/1461444818769694

Paladines-Paredes, L.V. y Margallo, A.M. (2020). Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. *Ocnos*, *19*(1), 55-67. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1975

Pink, S., Horst, H. A., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2016). *Digital ethnography: principles and practice*. SAGE.

Rovira-Collado, J. (2016). Del blog de LIJ 2.0 al booktuber en la promoción del hábito lector. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, *4*(1), 37-51. http://hdl.handle.net/10498/18939

Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, (7), 55-72. https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.180

Santos Sundstrom, A. da S. y de-Moraes, J. B. (2019). Bookshelf tour: the categorization of knowledge from the colletive discourse of *booktubers*. *EM QUESTAO*, *25*(2), 13-38. https://doi.org/10.19132/1808-5245252.13-38

Scolari, C. A. y Fraticelli, D. (2017). The case of the top Spanish YouTubers: Emerging media subjects and discourse practices in the new media ecology. *Convergence*, *25*(3), 496–515. https://doi.org/10.1177/1354856517721807

Scolari, C. A., Fraticelli, D. y Tomasena, J.-M. (2021). A semio-discursive analysis of Spanish-speaking BookTubers. In S. Cunningham & D. Craig (Eds.), *Creators Culture: Studying the Social Media Entertainment Industry*. NYU Press.

Sorensen, K. y Mara, A. (2013). BookTubers as a networked knowledge community. En M. Limbu & B. Gurung (Eds.), *Emerging Pedagogies in the Networked Knowledge Society: Practices Integrating Social Media and Globalization* (pp. 87-99). Hershey: Information Science Reference. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4757-2.ch004

Sued, G. (2017). Formas distantes de ver youtube: una exploración por la comunidad booktube. *Virtualis*, *7*(14), 90-112.

Terranova, T. (2000). Free Labor: Producing Culture for the Digital Economy. *Social Text*, *18*(2 63), 33–58. https://doi.org/10.1215/01642472-18-2_63-33

Thompson, J. B. (2013). *Merchants of Culture: The Publishing Business in the Twenty-First Century*. Oxford: Wiley.

Tomasena, J. M. (2016). *Los videoblogueros literarios (booktubers): entre la cultura participativa y la cultura de la conectividad*. [Trabajo final de master, Universidad Pompeu Fabra]. http://hdl.handle.net/10230/27963

Tomasena, J. M. (2019b). Negotiating Collaborations: BookTubers, The Publishing Industry, and YouTube's Ecosystem. *Social Media + Society*, *5*(4). https://doi.org/10.1177/2056305119894004

Torralba-Miralles, G. (2018). Los futuros maestros se convierten en *booktubers*. Una práctica de fomento lector en el Grado en Maestro de Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, (47), 13. https://doi.org/10.4995/lyt.2018.7986

Tusa, F., Fontaines-Ruiz, T. y Tusa, E. (2017). The 'Booktuber' practice as a teaching-learning medium in journalistic writing classes. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, *2017*(November Special Issue IETC), 697-707.

Van-Dijck, J. (2013). *The Culture of Connectivity. A Critical History of Social Media*. Oxford University Press.

Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., & Guzmán-Franco, M. (2019). Reading and informal learning trends on YouTube: The booktuber. [Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber]. *Comunicar, 59*, 95-104. https://doi.org/10.3916/C59-2019-09

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA EDUCATIVA A TRAVÉS DE YOUTUBE: ACERCANDO LA UNIVERSIDAD A LAS AULAS

INGRID MOSQUERA GENDE
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de formación, muchos autores distinguen entre el aprendizaje formal y el informal (Straub, 2009; Lai et al., 2013; Rodríguez-Villalobos y Fernández-Garza, 2017). Concretamente, Lebeničnik et al. (2015) definen el aprendizaje informal como un aprendizaje deliberado y no institucionalizado. Otros autores, como Gómez-Galán (2017), defienden la convergencia de ambos en una educación que describen como holística e integral.

Entre las características de la educación informal, se destaca que, en ella, el interés por la formación proviene del propio alumno, promoviendo el desarrollo de su autonomía y de su autorregulación (Dabbagh y Kitsantas, 2012; Lebeničnik et al., 2015; Rodríguez-Villalobos y Fernández-Garza, 2017). Del mismo modo, esta educación responde a las demandas de los estudiantes en referencia a una pedagogía más personalizada, participativa y social (McLoughlin y Lee, 2010). Hoy en día gran parte de ese aprendizaje informal tiene lugar en internet y, en concreto, a través de las redes sociales. Estas constituyen, precisamente, uno de los principales puntos de intersección de los dos tipos de aprendizaje, el formal y el informal, favoreciendo la convergencia entre las redes sociales y el desarrollo del entorno personal de aprendizaje.

Si se considera lo comentando hasta el momento y se contextualiza en la formación universitaria de futuros docentes, sean estos de Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Enseñanza de Adultos o

de Escuelas de Idiomas, para contribuir a fomentar su interés por el aprendizaje informal, resulta preciso desarrollar la competencia digital, el entorno personal de aprendizaje y el conocimiento de herramientas digitales de estos futuros docentes (Dabbagh y Kitsantas, 2012; Lebeničnik et al., 2015).

Aunque se suele identificar a las generaciones actuales como nativos digitales (Castellanos-Sánchez et al., 2017; López-Gil y Bernal-Bravo, 2019), numerosas investigaciones demuestran que la competencia digital de los futuros docentes, durante sus estudios universitarios, dista de ser la esperada. Esto incluye el uso de las redes con fines educativos, ya que muchos únicamente las emplean con una finalidad lúdica y de entretenimiento, sin conocer todas sus posibilidades educativas (Liesa-Orús et al., 2016; Moreno-Guerrero et al., 2020).

En ese sentido, parece interesante desarrollar esas habilidades, puesto que estudios como el de Chávez y Gutiérrez (2015), llevado a cabo en tres asignaturas universitarias de la rama de estadística, demuestran que la incorporación de las redes sociales al ámbito educativo puede facilitar el aprendizaje. Más recientemente, Vizcaíno-Verdú et al. (2019) pudieron comprobar cómo el aprendizaje entre iguales en redes suponía una fuente de motivación para el aprendizaje, en este caso con relación a la lectura.

Poniendo el foco en YouTube y en la enseñanza universitaria, muchos docentes incorporan desde hace años esta red en sus aulas con resultados muy positivos, bien sea con vídeos propios o con los vídeos de otros usuarios que se pueden encontrar en la plataforma (Agazio y Buckley, 2009). Hace prácticamente diez años, Tan y Pearce (2012) ya presentaban un estudio sobre el uso de vídeos en un curso de Introducción a la Sociología en el que participaron setenta y cinco estudiantes de la Universidad de Durham. Los alumnos destacaron la relevancia de la parte social del visionado, es decir, cómo ver el vídeo en clase y comentarlo con el docente y con los compañeros les ayudaba en su proceso de aprendizaje y comprensión. También subrayaron que no es lo mismo buscar por uno mismo un vídeo relacionado con la temática que ver un vídeo que haya sido recomendado por el profesor.

Otra experiencia más reciente, también a nivel universitario, tuvo lugar en un entorno online en Costa Rica, en la rama de Física. Se creó un canal de YouTube con videotutoriales pensados para servir como apoyo a los estudiantes. Los autores del estudio obtuvieron resultados muy positivos, medidos en referencia al número de visitas registradas en los diferentes vídeos (Arguedas-Matarrita y Herrera-Molina, 2018). En esa misma línea se expresan Zabalza et al. (2019), docentes de la Universidad de Zaragoza, que elaboraron una serie de vídeos con contenidos teóricos y casos prácticos dentro del marco de un proyecto de innovación docente en el área de ingeniería térmica y termodinámica. Los estudiantes mostraron un alto grado de satisfacción y también comprobaron una mejora en sus resultados de aprendizaje.

Como se puede observar, existen numerosos estudios que indagan en las posibilidades educativas de YouTube, describiéndolo como un recurso para la comunicación asíncrona y para la interacción, destacando su potencial educativo como espacio de aprendizaje informal para la gestión y búsqueda de contenidos, para el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes y para la creación de comunidades de aprendizaje (Ramírez-Ochoa, 2016; Semich y Copper, 2016; Pires et al., 2019).

En ese sentido, Gallego-Domínguez y Murillo-Estepa (2018) realizaron una investigación en el ámbito de la Educación Superior en la que concluyeron que YouTube es una herramienta eficaz para el aprendizaje. Sin embargo, al mismo tiempo, destacaron la necesidad de desarrollar la competencia digital docente para que el profesorado pueda conocer los diferentes usos y posibilidades que ofrece la plataforma. En todo caso, subrayaron que la creación de contenido propio por parte de los profesores supone un beneficio para su práctica en el aula.

En esa misma línea de argumentación, Castañeda (2009) afirma que YouTube es una herramienta con muchas posibilidades, no solo para los alumnos, sino también para los docentes, pudiéndose establecer importantes colaboraciones entre colegas para la investigación y el desarrollo de la didáctica y la metodología pedagógica. En contraposición, incide en la necesidad de que su uso y aplicación forme parte de un diseño instruccional bien planificado, permitiendo la participación

activa de los estudiantes y huyendo del mero visionado pasivo de los vídeos.

Aunque, como se acaba de mostrar, YouTube suele emplearse como fuente de contenidos complementarios para las asignaturas, no se debe obviar su potencial, junto a otros recursos audiovisuales, como medio para acercar la teoría de la formación universitaria de futuros docentes a la práctica real en los centros educativos. Una distancia muy a menudo señalada por los expertos y que, aún hoy en día, sigue buscando caminos para el acercamiento (Whitehead, 2009; Korthagen, 2010; Zeichner, 2010; Gil-Cantero, 2011; Álvarez, 2012; Álvarez-Álvarez y San-Fabián-Maroto, 2013; Álvarez, 2015; Colén-Riau y Castro-González, 2017).

Se está haciendo referencia, en ese sentido, a las posibilidades de YouTube como herramienta social de carácter informal, a través, por ejemplo, de los comentarios, de los chats en directo o de las suscripciones, esto es, mediante la creación de comunidad. Igualmente, se debe subrayar la posibilidad de que los alumnos sean parte activa de la plataforma, bien sea a través de esas opciones para la interacción que se acaban de nombrar o mediante el desarrollo de sus propias creaciones (Castañeda, 2009; Rodríguez-Villalobos y Fernández-Garza, 2017).

Como se comentaba, la distancia entre la formación universitaria del profesorado y la práctica en el aula es un problema que parece difícilmente salvable. A veces se alude a este distanciamiento mediante una dicotomía terminológica entre el *docente intelectual* (el teórico) y el *docente artesano* (el práctico) (Álvarez-Álvarez y San-Fabián-Maroto, 2013). Ninguno de los dos extremos, ni el teórico ni el práctico, consiguen responder a todas las necesidades de formación docente (Korthagen, 2010; Álvarez, 2012). Así, cuando los profesores noveles llegan a las aulas, parecen desconcertados ante una realidad que les resulta desconocida (Colén-Riau y Castro-González, 2017). Consecuentemente, se han planteado muchas críticas al sistema de formación de los futuros docentes (Tiana, 2013; Imbernón y Colén, 2015).

Conectando con las ideas comentadas al inicio de este apartado, el aprendizaje informal es considerado por muchos como un posible puente de unión entre la teoría y la práctica. En ese mismo sentido, cobra relevancia la distinción que realizan muchos autores entre conocimiento teórico, práctica educativa y conocimiento práctico, siendo esta tercera dimensión el punto de intersección de las dos primeras, relacionado con el aprendizaje informal (Coll, 2010; Gil-Cantero, 2011). Es lo que Zeichner (2010) denomina *espacio híbrido*: "El hecho de crear terceros espacios en la formación de profesorado implica una relación más igualitaria y dialéctica entre el conocimiento académico y el práctico para apoyar el aprendizaje de los maestros/as en formación" (2010: 132).

Existen muchas investigaciones sobre las causas del distanciamiento entre la teoría y la práctica educativa, así como de sus potenciales soluciones (Whitehead, 2009; Zeichner, 2010; Gil-Cantero, 2011; Álvarez, 2015). Para salvar esa distancia, cobra especial relevancia la construcción de un escenario abierto y flexible, con posibilidades para la cooperación y el debate, reflexionando sobre situaciones y problemas reales. Además, tendrá que haber una asunción de responsabilidad por parte de los propios docentes en la planificación y desarrollo de su formación continua (Imbernon, 2007; Pérez-Gómez, 2010). En ese punto es en el que el aspecto informal y social de YouTube puede cubrir una necesidad en la formación de los futuros docentes.

2. OBJETIVOS

- Conectar a futuros profesores con docentes en activo.
- Construir un puente de unión entre la teoría de las sesiones universitarias y la realidad del aula de otras etapas educativas.
- Dar a conocer a futuros profesores las posibilidades de aprendizaje informal que ofrece YouTube a nivel educativo.

3. METODOLOGÍA

Esta propuesta se enmarca dentro del Máster de Profesorado de Secundaria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de una universidad online, concretamente en la asignatura de Didáctica de la Lengua Inglesa. La docente del área cuenta con un canal educativo en YouTube en el que realiza charlas educativas en directo con profesores en activo de todas las etapas educativas, desde Infantil a Universidad, pasando por Formación Profesional, Secundaria y Primaria. Se denominan #CharlasEducativas y llevan emitiéndose desde enero de 2020.

En el ámbito de acción de su asignatura, de manera asíncrona y voluntaria, la profesora propone a sus estudiantes escoger y visualizar una de las charlas y enviar una reseña en formato de audio. Contando con el permiso para la difusión de los propios alumnos, los invitados a las charlas reciben esos audios y responden a los estudiantes, estableciéndose así un diálogo directo entre ambos. Para entender algunas de las intervenciones y reacciones de los futuros docentes al escuchar esos audios de los invitados a las charlas, respondiendo a los suyos, se debe decir que la parte de retroalimentación de los invitados a las charlas mediante un audio supuso una sorpresa para el alumnado, que no esperaba respuesta alguna.

La presente investigación supone el análisis de los audios recogidos, tanto de los futuros docentes como de los profesores en activo, así como de las intervenciones escritas de los estudiantes en el foro de la asignatura. También se incluyen algunos intercambios conversacionales en la red social Twitter. A partir de estos datos, se podrá determinar el grado de profundización de los estudiantes en las charlas visionadas, el interés despertado en ellos en referencia a temas metodológicos o tecnológicos, la comunicación bidireccional generada y la apreciación, tanto de los futuros docentes como de los profesores en activo, sobre todo el proyecto, en un ejercicio de reflexión metacognitiva sobre la propia actividad.

Con relación a las herramientas empleadas para esta propuesta, el recurso básico fue la plataforma de YouTube, tanto para un uso sín-

crono (invitándoles a las charlas que se estaban llevando a cabo en ese momento, que también se podían escoger para realizar las reseñas), como asíncrono (pudiéndose escoger charlas anteriores disponibles en el canal de la docente). También destaca el empleo de Vocaroo, la herramienta gratuita para grabación de audio propuesta para las grabaciones, tanto de los estudiantes como de los invitados a las charlas. Wakelet fue el recurso gratuito escogido para recoger todos los audios y ofrecer un acceso en abierto a los mismos, después de haberlos subido previamente a Drive. En último lugar, como se comentó en el párrafo anterior, se realizó una difusión del proyecto en Twitter que también permitió a algunos de los alumnos el contacto directo con los profesores a través de esa red social. Añadido a ello, por supuesto, se empleó la plataforma propia de la universidad y un foro escrito para la comunicación, espacio en el que los alumnos dejaban los enlaces a los audios e intercambiaban impresiones.

Para el análisis, se procedió a la descarga de los audios, se realizó su transcripción y se tomó nota de manera sistemática de palabras clave y de alusiones a aspectos concretos a analizar, tal y como queda reflejado en el apartado de resultados. También se recogieron frases o expresiones que pudiesen servir como ejemplo ilustrativo de los puntos principales a tratar. Del mismo modo, el foro fue descargado en formato PDF y se procedió a su análisis pormenorizado siguiendo un proceso similar, revisando un total de 110 intervenciones distribuidas en 64 páginas.

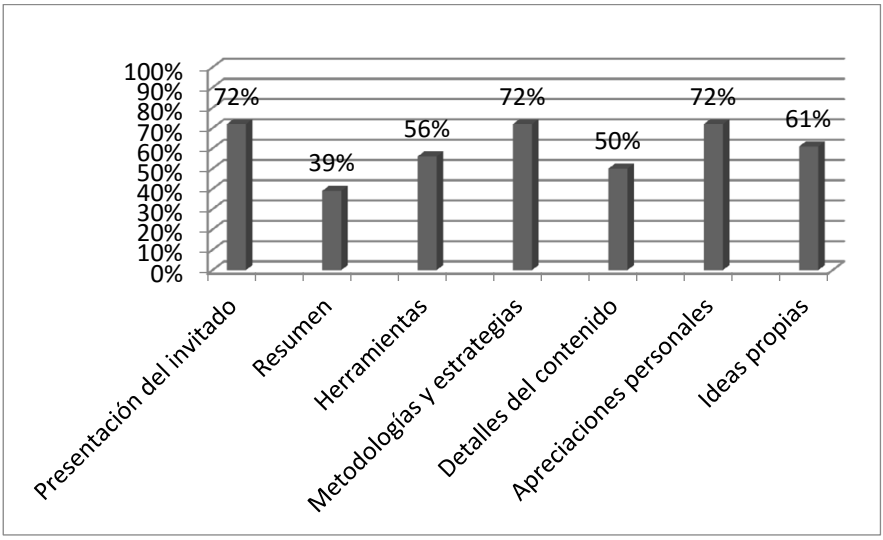
4. RESULTADOS

Los siguientes resultados hacen referencia a la experiencia llevada a cabo con un total de treinta alumnos que vieron otras tantas charlas. Veintitrés profesores en activo contestaron mediante audios a los futuros docentes. Las aportaciones de alumnos que se quedaron sin su correspondiente retroalimentación directa de los invitados se debió a que las charlas escogidas por ellos eran charlas corales, con más de un invitado, y no hacían mención concreta en su reseña a ninguno en particular, sino a la charla en general, por lo que la docente de la asig-

natura no encontró adecuado enviar el audio del estudiante a ningún profesor en concreto. Este extremo también fue explicado a los alumnos en cuestión para que entendiesen el porqué de esa falta de retroalimentación.

Como se puede ver en el gráfico 1, con relación al análisis de los audios que los alumnos enviaron al foro correspondiente, reseñando el vídeo de la charla que habían escogido, destaca que un 72% de los futuros docentes presenta al invitado, hablando de la etapa con la que se encuentra vinculado e incluso nombrando, en alguno de los casos, el centro en el que trabaja. El mismo porcentaje de alumnos deja, a lo largo de sus intervenciones, comentarios positivos acerca de las charlas describiéndolas como *interesantes*, *impresionantes* o *muy recomendables*, entre otros adjetivos.

GRÁFICO 1. *Audios de los alumnos.*



En ese mismo gráfico, se puede apreciar que solo un 39% realiza un resumen sobre el contenido de las charlas, mientras que un 50% describe cuidadosamente y en detalle todo el contenido. De ahí que se pueda encontrar un 56% que enumera las herramientas que los invitados nombran en sus presentaciones y un 72% de los estudiantes que hace referencia a temas metodológicos y de estrategias de aprendizaje

que puedan haber surgido a lo largo de las charlas. De estos números se puede extraer una conclusión positiva acerca de la reflexión de los estudiantes en relación con las herramientas digitales, es decir, en torno a la competencia digital y en referencia a cuestiones metodológicas y de estrategias de aprendizaje.

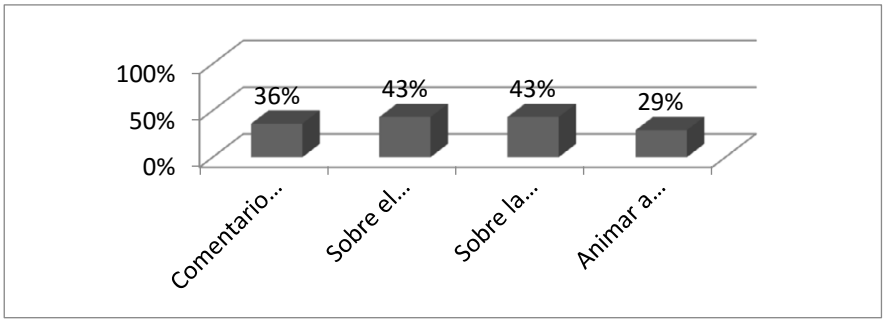
Se pueden encontrar comentarios, por ejemplo, al respecto de la evaluación y de cómo debe ser, de la importancia de tener siempre el currículum presente a la hora de llevar a cabo todos los proyectos, de cómo estimular la creatividad, de la importancia de concienciar a las nuevas generaciones sobre la emergencia climática, de aprendizaje cooperativo, de aprendizaje basado en proyectos, de aprendizaje servicio, de las fases de una gamificación o de la diferencia de esta con el aprendizaje basado en juegos, etc.

Resulta especialmente interesante que un 61% de las reseñas de los futuros docentes ya incluya propuestas e ideas que a ellos les gustaría llevar a cabo a partir de lo que han podido ver en su charla correspondiente. Cifra que supone un dato esperanzador en referencia al entusiasmo y la implicación de los futuros docentes con la propuesta.

Se presentan algunos comentarios de los audios de los alumnos a modo de ejemplo de los aspectos que se han ido mencionando en relación con el primer gráfico:

- "*No dejes de ver la charla*".
- "*Espero algún día poder hacer algo así*".
- "*Me parece impresionante lo que han hecho en el centro con ayuda de las familias*".
- "*Me sirvió para conocer muchas aplicaciones. Voy a usarlas en el futuro para hacer las clases más dinámicas y facilitar la interacción con mis alumnos*".
- "*Me ha tranquilizado saber que nuestros proyectos no siempre gustarán a todos nuestros alumnos, que puede ser complicado llegar a todos ellos*".

GRÁFICO 2. *Comentarios en el foro al incluir el enlace al audio*



En el segundo gráfico, se pueden ver los comentarios de los alumnos en el foro cuando dejaban los enlaces a sus audios. Destaca que muchos de ellos, además de los propios audios, también realizaban aportaciones de forma escrita: compartiendo sus opiniones sobre las charlas (43%), animando a sus compañeros a verlas (29%), dejando comentarios personales para sus compañeros (36%) o reflexionando sobre la utilidad del propio proyecto (43%). El hecho de que parte de los alumnos, futuros docentes, valoren la importancia de formar parte de un proyecto que les pone en conexión directa con profesores en activo es indicativo de que se ha logrado transmitir la importancia de acercar las aulas universitarias a la práctica educativa.

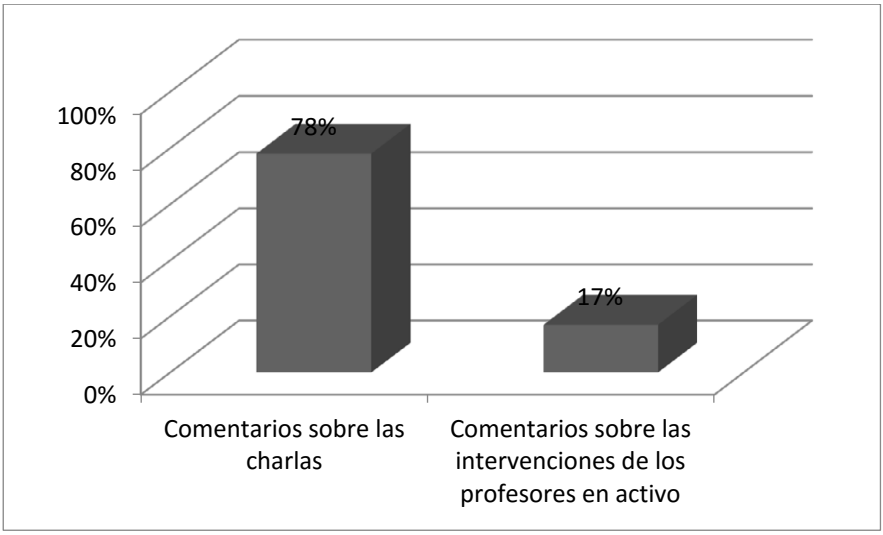
Igualmente, entre las aportaciones, sobresalen las de algunos estudiantes que comentan haber visto algunas de las charlas en directo, lo que supone un paso más en el acercamiento a los profesores en activo, puesto que las charlas, en su emisión en directo, cuentan con un chat en el que otros docentes intervienen, conversan y dejan sus preguntas para los invitados. Unos pocos alumnos formaron parte de esta experiencia (11%).

Algunos ejemplos de las aportaciones que se pueden encontrar en los foros son los siguientes:

– "*Si os gustan los Sscape Rooms, no os podéis perder esta charla, es muy inspiradora*".

– "*Estupenda charla, me ha encantado, y me ha abierto la posibilidad de utilizar sus recursos en el aula y, además, qué casualidad, que es de mi comunidad autónoma*".
– "*Os recomiendo verla, te sientes identificado. Una cosa que me he olvidado de mencionar en el audio es que los docentes debemos mantenernos al día con las herramientas TIC y no esperar al último momento*".

GRÁFICO 3. *Comentarios en el foro tras recibir los audios de los profesores en activo*



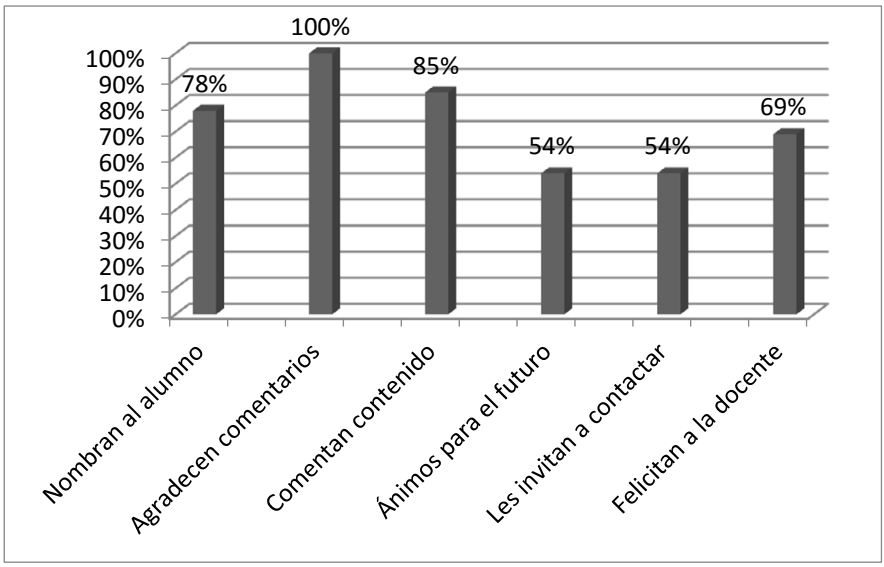
Cuando los alumnos supieron que los docentes habían escuchado sus audios y les habían respondido, dejaron comentarios en el foro, tanto expresando su sorpresa e ilusión, como en referencia, de nuevo, al propio proyecto. Como se puede ver en el gráfico 3, el 17% de las aportaciones al foro fueron sobre esta parte de la propuesta. De nuevo, se presentan algunos ejemplos de estas intervenciones:

– "*¡¡Un millón de gracias por la sorpresa constructiva!! Los docentes que asisten a tus charlas están muy comprometidos con la enseñanza, compartiendo sus experiencias y tomándose el tiempo de responder a los inexpertos que somos, da gusto. Ojalá todos los profesores fueran así. Gracias por animarnos a tomar esa dirección*".

– "*Ingrid, te lo curras un montón, Muchas gracias por animarnos y ayudarnos a aprender con cosas así. Esto también es un esfuerzo extra para ti y te lo agradezco mucho, porque motiva y alegra*".
– "*Es una pasada todo lo que estamos aprendiendo en el máster, pero con tu asignatura y las charlas yo personalmente siento más la profesión. Acercarnos al claustro virtual me ha hecho ver que se pueden cambiar las cosas y que hay muchísima gente que apuesta por la mejora educativa en todas partes del mundo, que no estamos solos. Sois una gran inspiración, gracias de nuevo*".

Los comentarios de los alumnos dejan ver la reflexión final que realizan sobre su propio aprendizaje y el valor añadido y real que aportan experiencias como esta, conectándoles con la realidad del aula a través de YouTube, subrayando la importante de un aprendizaje informal y descubriendo todas las posibilidades educativas que ofrecen las redes.

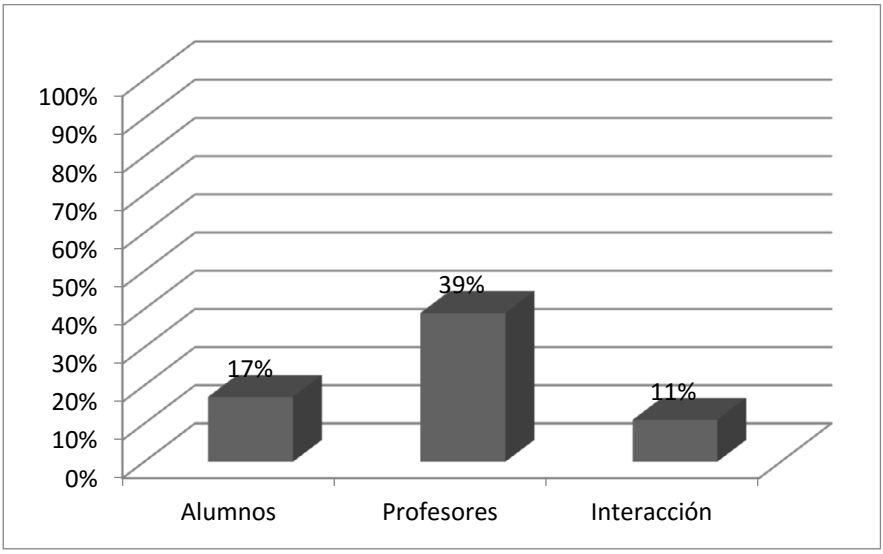
GRÁFICO 4. *Audios de los docentes*



En el gráfico 4, se recogen los datos del análisis de los audios de los profesores en activo al contestar, de modo directo, a los alumnos que habían reseñado sus charlas. Se puede observar que todos ellos agradecen las palabras de los estudiantes y la mayoría, un 78%, los llaman por su nombre, implicando cercanía. Muchos de ellos, un 85%, hacen mención a partes del contenido de las reseñas, comentando sus propias presentaciones, retomando explicaciones de contenido o realizando aclaraciones sobre el mismo, esto es, ejerciendo de docentes con los estudiantes, dándoles consejos y recomendaciones.

Más de la mitad de los profesores, un 54%, animan a los estudiantes de cara a su futuro docente y les invitan a contactar con ellos más adelante para comentarles sus progresos o para preguntarles dudas, en caso de que haya podido quedarle alguna. Gran parte del profesorado también aprovecha su audio para felicitar a la docente de la asignatura por el proyecto (69%).

GRÁFICO 5. *Interacción en Twitter*



En último lugar, se presenta el grafico 5, que hace referencia a las interacciones generadas en Twitter al presentar el proyecto en esta red social. Se puede ver que un 17% del alumnado participante dejó algún comentario al respecto, mientras que esa cifra fue más del doble entre

los profesores en activo implicados (39%). También se consiguió una mínima interacción entre los profesores en activo y los futuros docentes a través de esta red (11%). Son números muy bajos que hacen referencia al escaso uso de Twitter entre los futuros docentes que han formado parte de este estudio, así como a su desconocimiento del potencial educativo de esta red.

5. DISCUSIÓN

Considerando los resultados obtenidos, se cree que este tipo de proyectos puede contribuir a disminuir la distancia existente entre la teoría de las aulas universitarias y la práctica educativa, señalada por numerosos autores y que supone una de las mayores críticas al sistema de formación del profesorado (Álvarez-Álvarez y San-Fabián-Maroto, 2013; Colén-Riau y Castro-González, 2017). Para paliar ese distanciamiento, muchos autores abogan por analizar problemas contextualizados de carácter práctico, destacando también la importancia de la reflexión en grupos (Imbernón, 2007; Álvarez, 2012; Imbernón, 2015), como se ha podido hacer en este caso a través de los foros, del intercambio de audios y, en menor medida, a través de Twitter o de forma síncrona en alguna de las charlas en directo.

En este sentido, el aprendizaje informal surge como punto de intersección entre la teoría y la práctica educativa, pudiendo suponer un antes y un después en los programas de formación del profesorado, tendiendo hacia una educación abierta, colaborativa y sumamente relacionada con el mundo digital a través de las redes (Zeichner, 2010). A partir de los comentarios de los alumnos y de los profesores invitados que han participado, se puede observar la importancia, ya señalada por Pérez Gómez (2010), de crear nuevas propuestas, cuestionar las propias concepciones, reflexionar sobre aspectos controvertidos o reformular, fomentando el debate y la cooperación.

Las redes, en concreto la plataforma de YouTube a la que se refiere el presente estudio, suponen una fuente de aprendizaje informal que aún está por descubrir para muchos alumnos y para muchos profesores. YouTube presenta posibilidades de interacción síncrona y asíncrona

por medio del chat en los directos y de los comentarios en diferido, pudiendo implicar al estudiante de forma directa y haciendo que pueda sentirse parte de una gran comunidad de aprendizaje y colaboración, siempre que su uso esté debidamente planificado (Castañeda, 2009). Un sentimiento de grupo y de colaboración que puede ser acentuado si se suman otras redes, como puede ser Twitter.

Aunque un 17% sea un número poco significativo en referencia a los alumnos que han empleado Twitter durante el proyecto, cabe decir que este no era un objetivo, pero se considera que es un beneficio no previsto del mismo, ya que esta red social tiene un potencial educativo muy elevado que, sin duda, se deberá seguir explorando (Santoveña-Casal y Bernal-Bravo, 2019; Vázquez-Cano y Sevillano, 2019; Gallardo-López y López-Noguero, 2020; Marcelo y Marcelo, 2021).

Como comentaban Lebeničnik et al. (2015), la interacción directa entre alumnos y contenido online es una posibilidad muy interesante, ya que ofrece a los estudiantes universitarios la opción de escoger y personalizar su aprendizaje a través de canales informales. De ahí que resulte fundamental el desarrollo de la competencia digital y del entorno personal de aprendizaje de unos y de otros, profesorado y alumnado, aspecto que se consigue mediante experiencias como la que aquí se presentan, que también contribuyen a la reflexión sobre la responsabilidad individual y colectiva en referencia al propio aprendizaje y a hacer a los estudiantes conscientes de la relevancia de una formación continua.

6. CONCLUSIONES

Con relación al primero de los objetivos que se planteaban, conectar a futuros profesores con docentes en activo, se cree haber logrado alcanzarlo a través de los audios. En ese sentido, resultaría interesante pensar en futuras actividades que pudieran suponer una interacción síncrona entre ellos y no únicamente asíncrona.

Sobre los otros dos objetivos planteados, el de construir un puente de unión entre la teoría de las sesiones universitarias y la realidad del aula de otras etapas educativas, y el de dar a conocer a futuros profe-

sores las posibilidades de aprendizaje informal que ofrece YouTube a nivel educativo, se espera haber cumplido ambos objetivos a través de las #CharlasEducativas en YouTube. La mayoría de los estudiantes las desconocían (89%), aunque unos pocos ya habían visto algunas en directo (11%). Supusieron la posibilidad de descubrir la parte educativa de YouTube al mismo tiempo que conocían, de primera mano, la realidad de las aulas a través de profesores en activo. Así lo dejaron reflejado, tanto en sus audios como en los foros de la asignatura.

Una parte del proyecto en la que no se ha incidido, por no ser objetivo de este estudio, es en el análisis de las grabaciones de los futuros docentes desde un punto de vista lingüístico y discursivo, un tema en el que se piensa que sería necesario profundizar. El hecho de que solo un 39% empiece sus reseñas sobre las charlas con un resumen general de la intervención puede suponer un desconocimiento a la hora de realizar este tipo de presentaciones orales en las que, un resumen introductorio puede ser fundamental para la comprensión del audio, así como para poder situar al oyente en el contexto que se le presenta.

Como prospectiva de futuro, se cree que podría resultar adecuado dar al alumnado unas pautas, unas recomendaciones o incluso un modelo sonoro como referencia para mejorar el continente y el contenido de sus intervenciones. A pesar de lo que podemos pensar, los estudiantes universitarios del Máster de Profesorado no parecen tener mucha experiencia en la grabación de un audio para una presentación. Esto supone carencias en su competencia de expresión oral, que, sin duda, tendrá una gran relevancia en su futuro profesional. En ese sentido, una alumna llega a comentar en el foro: "*me pongo un poco nerviosa al grabarme, si hace falta lo repito*".

Como ya se adelantó en el apartado de resultados, los comentarios del alumnado acerca del proyecto, además de los realizados por los docentes en activo, hacen ver que existe una reflexión de los propios estudiantes sobre la importante del mismo, entendiendo que supone un medio muy adecuado para acercarse a la realidad del aula y comprendiendo las posibilidades del aprendizaje informal a través de las redes.

Además, teniendo en cuenta las cifras obtenidas, se cree que este tipo de iniciativas pueden suponer una fuente de motivación para los futuros docentes que, escuchando a sus compañeros, ya en activo, aportan sus propias ideas, con entusiasmo y creatividad, pero también con la necesaria dosis de realismo. De igual manera, la propuesta también sirve para el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes, por medio del uso de diferentes herramientas digitales, así como para aprender y reflexionar sobre cuestiones metodológicas y estrategias de aprendizaje.

Sea como sea, este trabajo solo debe suponer el comienzo de un proyecto de mayor envergadura, en el que se deberá incorporar un número más amplio de alumnos, de charlas y de profesores en activo, para que los datos puedan resultar mínimamente significativos. Esta sería una propuesta de mejora cara al futuro. En la misma línea, sería recomendable escoger vídeos que no sean corales, con varios docentes, para evitar que algún alumno se quede sin respuesta directa de los invitados, como ha pasado en esta ocasión.

Resultaría interesante, igualmente, realizar algunos cambios y modificaciones, como promover de un modo activo la asistencia del alumnado a las charlas en directo, pudiendo preguntar a los invitados de forma síncrona. En ese sentido, también se podría intentar contar con alguno de los invitados de las charlas en las clases de la universidad, para hablar directamente con los alumnos de diferentes temáticas de interés y poder responder a sus preguntas en referencia a aspectos concretos de la práctica educativa.

Conocedores del potencial educativo de una red como Twitter, sería positivo dar más énfasis a esta red en futuras versiones del proyecto, trasladándolo, bien sea en su totalidad o de forma parcial, a esa plataforma, para que los futuros docentes puedan ver, como lo han hecho con YouTube, todas sus posibilidades educativas, en referencia a la formación informal y a la colaboración entre docentes, una manera más de contribuir al desarrollo de su entorno personal de aprendizaje.

En definitiva, se piensa que la creación de espacios en abierto para la discusión educativa puede suponer un complemento de aprendizaje

informal adecuado, motivador y atractivo para tender puentes entre futuros docentes y profesores en activo, ofreciendo a los primeros un medio para descubrir la realidad de las aulas a las que están a punto de incorporarse y a los segundos una oportunidad de colaboración con las nuevas generaciones de educadores. Por todo ello, este proyecto, pionero a pequeña escala, debe seguir creciendo y avanzando para hacerse más grande y llegar a un número mayor de docentes y alumnos.

7. REFERENCIAS

Agazio, J. y Buckley, K. (2009). An untapped resource: Using YouTube in nursing education. *Nurse Educator*, 34(1), 23-28. https://doi.org/10.1097/01.nne.0000343403.13234.a2

Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanzaaprendizaje. *Educatio Siglo XXI, 30*(2), 383-402. https://bit.ly/3eY9lFY

Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 172(148), 172-190. https://bit.ly/3tRiHIU

Álvarez-Álvarez, C. y San-Fabián-Maroto, J. L. (2013). Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Usal.es*. https://doi.org/0212-5374

Arguedas-Matarrita, C. y Herrera-Molina, E. (2018). Un canal en YouTube como herramienta de apoyo a un curso de física en educación a distancia. *Ensayos Pedagógicos*, *13*(1), 107–130. https://bit.ly/3BKJbQy

Castañeda, L. (2009). El cibersalón: Educación superior y YouTube. *Chasqui*, *106*, 76-81. https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i106.1625

Castellanos-Sánchez, A., Sánchez-Romero, C. y Calderero Hernández, J. F. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19, 1. https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148

Colén Riau, M. T. y Castro González, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 1, pp. 59-79. https://bit.ly/3nkwntw

Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/conocimiento práctico. *Revista Infancia y Aprendizaje, 33*(2), 151-159. https://doi.org/10.1174/021037010791114553

Chávez, I. y Gutiérrez, M. (2015). Redes sociales como facilitadoras del aprendizaje de ciencias exactas en la educación superior. *Apertura, 7*(2), 49-61. https://bit.ly/3u5i1A1

Dabbagh, N. y Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education*, 15(1), 3-8. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06

Gallardo-López, J. A. y López-Noguero, F. (2020). Twitter como recurso metodológico en Educación Superior: una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social. *Alteridad*, *15*(2), 174–189. https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.03

Gallego-Domínguez, C. y Murillo-Estepa, P. (2018). La práctica docente mediada con tecnologías: YouTube como herramienta de aprendizaje en educación superior. *Foro Educacional*, 31, 11–29. https://bit.ly/375izvL

Gil-Cantero, F. (2011). Educación con teoría: revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Revista Teoría de la Educación*, *23*(1), 19-43. Recuperado de https://bit.ly/3xohafI

Gómez-Galán, J. (2017). Nuevos estilos de enseñanza en la era de la convergencia tecno-mediática: Hacia una educación holística e integral. *International Journal of Educational Research and Innovation, 8*, 60-78. https://bit.ly/2PeTkfc

Imbernon, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.

Imbernón, F. y Colén, M. T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una Reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 57-76. https://bit.ly/3dOQw7Q

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *68*, 83-102. Recuperado de https://bit.ly/3dNLmch

Lai, K.W., Khaddage, F. y Knezek, G. (2013). Blending student technology experiences in formal and informal learning. *Journal of Computer Assisted Learning,* 29(5), 414–425. https://doi.org/10.1111/jcal.12030

Lebeničnik, M., Pitt, I. y Starčič, A. I. (2015). Use of online learning resources in the development of learning environments at the intersection of formal and informal learning: The student as autonomous designer. *CEPS Journal*, *5*(2), 95-113. https://bit.ly/3xoOyCS

Liesa-Orús, M., Vázquez-Toledo, S. y Lloret-Gazo, J. (2016). Identificación de las fortalezas y debilidades de la competencia digital en el uso de aplicaciones de internet del alumno de primer curso del Grado de Magisterio. *Revista Complutense de Educación*, 27(2). https://doi.org/10.5209/rev_rced.2016.v27.n2.48409

López-Gil, M. y Bernal-Bravo, C. (2019). El perfil del profesorado en la Sociedad Red: Reflexiones sobre las competencias digitales de los y las estudiantes en Educación de la Universidad de Cádiz. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 11, 83-100. http://bit.ly/2HWiKxG

Marcelo, C. y Marcelo, P. (2021). Influencers educativos en Twitter. Análisis de hashtags y estructura relacional. *Comunicar*, 68. https://doi.org/10.3916/C68-2021-06

McLoughlin, C. y Lee, M. (2010). Personalised and self-regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 28-43. https://doi.org/10.14742/ajet.1100

Moreno-Guerrero, A. J., López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S. y López-Núñez, J. A. (2020). Estado de la competencia digital docente en las distintas etapas educativas desde un alcance internacional. *Revista Espacios,* 41, 16. Recuperado de https://bit.ly/2PthDfy

Pérez-Escoda, A. y García-Ruíz, R. (2020). El engagement del influencer en YouTube como recurso para la innovación en el aula. En A. Vicente Domínguez y J. Sierra Sánchez (coord.), *Aproximación periodística y educomunicativa al fenómeno de las redes sociales* (pp. 447-460). McGrawHill.

Pérez-Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *68*, 37-60. https://bit.ly/3ntdk0b

Pires F., Masanet M. J. y Scolari C. A. (2019). What are teens doing with YouTube? Practices, uses and metaphors of the most popular audiovisual platform. *Inf Commun Soc*. https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1672766

Ramírez-Ochoa, M. I. (2016). Posibilidades del uso educativo de YouTube. *Ra Ximhai*, 12(6), 537-546. https://bit.ly/3BFxYAR

Rodríguez-Villalobos, M. C. y Fernández-Garza, J. (2017). Resource use content online learning: YouTube. *Apertura*, *9*(1), 22–31. https://bit.ly/3vjeMoz

Santoveña-Casal, S. y Bernal-Bravo, C. (2019). Exploring the influence of the teacher: Social participation on Twitter and academic perception. *Comunicar*, *27*(58), 75-84. https://doi.org/10.3916/c58-2019-07

Semich, G. y Copper, J. (2016). Instructional videos as ICT for teacher professional development: Transitioning from the traditional classroom to YouTube. En *Exploring the new era of technology-infused education* (pp. 317-331). https://bit.ly/3aGnNjB

Straub, E. T. (2009). Understanding Technology Adoption: Theory and Future Directions for Informal Learning. *Review of Educational Research*, *79*(2), 625–649. https://doi.org/10.3102/0034654308325896

Tan, E. y Pearce, N. (2012). Open education videos in the classroom: Exploring the opportunities and barriers to the use of YouTube in teaching introductory sociology. *Research in Learning Technology*, *19*, 125-133. https://doi.org/10.3402/rlt.v19s1/7783

Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, *22*, 39-58. https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322

Vázquez-Cano, E. y Sevillano, M. L. (2019). Uso y funcionalidad didáctica de Twitter desde la perspectiva del estudiante universitario. Un estudio de caso en la UNED. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *68*, 15–29. https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1311

Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., & Guzmán-Franco, M. (2019). Reading and informal learning trends on YouTube: The booktuber. [Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber]. *Comunicar, 59,* 95-104. https://doi.org/10.3916/C59-2019-09

Whitehead, J. (2009). Generating living theory and understanding in action research studies. *Action Research*, 7, 1, 85-99.

Zabalza, I., Peña, B., Zalba, B. y Marín, J. M. (2019). Uso de YouTube como herramienta educativa de apoyo a la docencia en termodinámica e ingeniería térmica. En *IN-RED 2019. V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Editorial Universitat Politècnica de València (pp. 40-51). https://doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10363

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *68*, 123-149. https://bit.ly/3dRpFrZ

ANIMACIÓN A LA LECTURA A TRAVÉS DE RESEÑAS BOOKTUBERS

TERESA-G. SIBÓN-MACARRO
Universidad de Cádiz

MANUEL J. PICADO SÁNCHEZ
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Para enmarcar nuestra propuesta, hemos de reseñar que la lengua cotidiana se forja cada vez con más continuidad, e incluso intensidad, en entornos comunicativos que se activan y retroalimentan en formato digital. Una forma de comunicación que, sin eliminar el papel, agiliza la difusión de lo escrito, la escritura y a quien escribe en las redes sociales.

Por un lado, hemos de reconocer la trepidante evolución de estos canales en red contribuyen a la vitalidad de la lengua a través de singulares procesos, siempre latentes y siempre en ebullición. Paradójicamente, quienes llegamos a ser profesionales de la educación partiendo de una generación analfabeta digital somos quienes hoy en día utilizamos estos formatos entre los millennials, los nativos digitales de segunda generación.

Por otro lado, y especialmente en estos tiempos de confinamiento, los procesos de enseñanza/ aprendizaje han de articularse sobre un diseño ecléctico en el que los caminos de lo tradicional y lo innovador se imbriquen con esa intensidad y vida que exige el perfil de los y las aprendices del siglo veintiuno.

Asumimos, por ello, el reto apasionante de contribuir a la animación a la lectura apoyándonos en las estrategias comunicativas y habilidades

lingüísticas de tantos BookTubers inspiradoras e inspiradores. Ampliamos los horizontes dando amplitud de miras, tanto por el perfil de dichos autores de reseñas en red como por su edad o país de procedencia. De su mano, la reseña en papel borrador pasa a la red con todos los pros y los contras de las políticas de la publicidad, de las editoriales, de la profesionalización en el quehacer YouTuber.

Con este enfoque, el diseño de propuestas de animación a la lectura da mejores resultados entre los discentes, al tiempo que logra una trasmisión más significativa y eficaz de la competencia y actuación comunicativa, (A. Toffler, 2006; D. Cassany, 2019), al tiempo que despierta en el aprendiz la inquietud por el mundo que envuelve el hecho lector (C. Bocanegra, 2009; V. Ortega-Quevedo, 2019), mejorando en relación a la conjugación de lo escrito, lo hablado, lo visual (sea auditivo o sea signado).

Se ha de reseñar también que, en dicho proceso, se activan dos caras de una misma moneda -valga la expresión-, pues partimos de ese puente en correspondencia biunívoca entre una Universidad y su entorno, y de su potencial retroalimentación en la formación de futuros docentes que a su vez repercute nuevamente en el mismo proceso de formación como ciclo circular.

Durante un primer paso, aprendimos de quienes ya habían aplicado estos procesos y este recurso en sus aulas de enseñanza en la educación obligatoria. En un segundo paso, llevamos esta experiencia a la formación dirigida a toda la comunidad universitaria, en especial al alumnado y al personal de las áreas vinculadas con comunicación, educación, humanidades); para ello, se probaron aquellos primeros resultados en la formación de futuros docentes de Educación Primaria de la promoción que iniciaba su andadura en el curso 2020/2021 (unos 225 estudiantes distribuidos en tres líneas). Hoy día, esta andadura ya ha sido volcada en el diseño de un curso gratuito en abierto.

Ha nacido otra forma de ver la lectura, y tan solo hemos de llevar esta revitalización a las aulas, y de ellas, de nuevo al entorno. ¡Estamos todos invitados!

1.1. El Booktuber Como 'Prosumidor'

Desde nuestro punto de vista, ambos neologismos son un reflejo de la vitalidad comunicativa en red, la cual se ha estado activando de singular manera durante la pandemia COVID-19. Antes de comenzar nuestra andadura, consensuamos la definición de los conceptos que íbamos a manejar durante el proyecto, que luego se fueron descritos durante la exposición y defensa del proyecto, y durante el desarrollo en permanente consenso abierto.

En nuestra opinión, las personas BookTubers ofrecen una reseña en red con formato digital, visual (audible o signado según sea el hablante oyente o sordo), contribuyendo a la difusión de la cultura, al tiempo que favorecen la activación de estrategias para gestionar la animación a la lectura, por quienes quieren compartir la magia de los libros. Este canal digital que interactúa entre los mass media resulta ser un camino abierto por los "millennials" acuñado por nativos digitales inmersos en la red, el cual queda abierto a los usuarios de diversas edades y de distintos países –según lo analizado hasta el momento-.

Su formación es eminentemente autodidacta, pues el perfil de este interlocutor internauta proviene de las filas de los YouTubers, llegando igualmente a la profesionalización en ocasiones. La mayoría muestran poseer cultura lectora, y no pocos son quienes editan sus propias maquetas de sus reseñas en red. Es un hecho constatable que estas personas han conformado una pequeña comunidad 'booktuberense' de comentaristas en abierto sobre sus lecturas, sus gustos, sus tendencias, sus percepciones del hecho lector. Por los comentarios que se leen en la red, en los chats del sistema y de otras Apps, se siguen entre sí: se ven, se escuchan, se escriben… Se retroalimentan y, de ahí, la activación del hecho 'prosumidor': leen en la red (consume) y aportan en la red (produce).

En nuestro caso, y conscientemente, aplicamos una mutación entre las palabras que dieron lugar al neologismo, pues reconocemos que los BookTubers primero consumen y luego producen. Es más, había que desglosar el caso:

– Consume como lector en formato papel o digital y consume como usuario de la red.

– Produce como redactor borrador de una reseña y asimismo produce en tanto que transforma su reseña en formato en red.

Precisamente este es el recorrido por el que nos dejamos absorber antes de diseñar buenas prácticas didácticas; con 'síntomas de avaro' -si se nos permite el símil-, buscábamos que estas producciones contribuyeran al desarrollo de habilidades comunicativas entre quienes consumen sus resultados en red; con ello, nos aplicamos en hacerles de guía en la producción. Emparejado a dicho recorrido, se iba ensamblando el proyecto educativo con baremos de innovación educativa para la animación a la lectura (Picado, Alonso y Sibón, 2021; Picado y Sibón, 2021), conscientes de que estábamos contribuyendo a la generación de un legado en colaboración con centros educativos. Se estaba contribuyendo paulatinamente a la migración de resultados a una herencia sociocultural.

Lo cierto es que no basta tener habilidades lectoras sino también se requiere cierta soltura para estar frente a una cámara, y trasmitir esa pasión por la lectura o por lo leído con un lenguaje propio y con un humor original. Según lo visto, esta práctica no es exclusiva de niños y jóvenes sino también está llegando a nuestros mayores del mundo entero como fenómeno inter-generacional.

Entre la comunidad letrada booktuberense está naciendo un vocabulario específico, una intertextualidad elocuente, unos valores próximos al servicio en tanto que aprendizaje y servicio (ApS), desde el marco "lectura y salud", (p.ej.: para llegar a los menores ingresados). Se está consolidando un tramado cultural en la red digital que es real, es viva, es activa. Hemos de admitir que este fenómeno se ha hecho viral, casi adictivo, suponiendo un gran empujón a la cultura. Consideramos que hace crecer intelectualmente sin apenas darnos cuenta: ha irrumpido de manera grandiosa y fuerte en el panorama actual

1.2. Animación a La Lectura

Una cultura letrada se sustenta en una familia alfabetizada y con gusto por la lectura, al que le sigue un entorno y un centro educativo que colabora con los adultos responsables de dicha unidad familiar, y tienen a su cargo los menores (Fons Esteve y Palau Sangrà, 2016). Precisamente por esa conciencia de legado, y de la mano de la literacidad, se consolida la personalidad en armonía con la identidad (Huneke, 2013).

Este potencial de animación a la lectura también se está transformando en una de las grandes herramientas editoriales, y -salvando las distancias- en un resurgir comparable a la invención de la imprenta; incluso está llegando a instrumentalizarse por algunas editoriales. Dicho potencial se debe a que el libro va más allá del texto en sí, papel o en eBook, y se abre a la escritura desde dicha animación a la lectura. Con ello, volvemos al efecto 'prosumidor' en las redes por parte del usuario de estos canales BookTubers.

Internet es susceptible se convertirse en una herramienta que ofrece muchas alternativas a través de distintos artefactos (Cassany, 2019); la lectura está muy a mano en móviles, tabletas, ordenadores. Se está produciendo un cambio en la creación, la difusión, la interpretación, la vivencia del hecho lector.

No está claro quien comenzó ni cómo esta forma de animación a la lectura; sea cual fuera la persona pionera, creemos que se le debe agradecimiento por esta iniciativa por la cual se exponen y comparten reseñas de obras a través de vídeos compartidos por internet. Tampoco hay unidad sobre cuál fue el primer entorno digital que acuñó el formato, aunque sí los años de su inicio: 2009. Parece ser que, al año siguiente, se creó "PolandBananasBooks" para compartir de obras de diverso género, entrevista con sus autores y autoras.

Cuando el número de personas lectoras creció exponencialmente en el espacio YouTube, fue cuando nació el término designativo BookTubers que identificaba a los usuarios que animaban a la lectura compartiendo su sentir interior. Era un vocablo consolidado que permitía el cambio de la primera parte, "You", por uno sonoramente próximo,

“Book”; de dicho juego de sonoridad paronímica, que permitía conservar su fonación aproximada, se articula la remodelación de la referencia por la intención de su uso.

Una reflexión de ese “You” por “Book” conlleva una conclusión: eres según lees. Dando un giro de tuerca mayor, con esa recurrencia fonosimbólica, nos permitimos un uso humorístico al interpretarlo como “libros ‘por un tubo’”; es decir, es factible llegar a obtener unas pinceladas sobre muchos libros en ese va-y-ven a través de canales con miles de vídeos y con millares de suscriptores de alcance internacional. Estos vídeos nacen para ser compartidos.

En fin, esta animación a la lectura se activa a través de esos creadores de contenidos sobre libros en la plataforma de YouTube; la tipología es muy plural y dinámica, desde la temática (p.e., novela negra), desde la literatura infantil o juvenil (p.e. con Booktubers infantiles y adolescentes).

La empatía que se forja entre los creadores de contenido y los destinatarios de los vídeos sustenta las bases de la motivación extrínseca, articulando un plan de fomento de la lectura de manera más o menos consciente. Es más, se han ido formando clubs de lectores en los que cada semana se comparte la percepción del lector o de la lectora en la comunidad ‘booktuberense’ sobre una publicación recién ofertada en el mercado editorial. Con ello, se ha conseguido que lean por gusto propio, y que reflexionen sobre lo leído generando una recomendación o una crítica para ser compartida.

Estas dinámicas extracurriculares están atrayendo a la lectura a un público joven y conectado. Cuando se consideraba perdida una generación lectora, lo cierto es que se han reencontrado a sí mismos y a sí mismas gracias a estos formatos digitales, les hablan en su lenguaje. Es un fenómeno en curso, nos falta la perspectiva de los años para constatar la trascendencia de este fenómeno en la consolidación de los sujetos que conforman esta porción de cultura letrada compartida.

Antes únicamente se leía lo previsto en el plan docente; tras la experiencia booktuberense, se lee más que antes. En nuestro entorno, está naciendo una comunidad inter-escolar entre centros educativos, donde

se comparten las experiencias y se leen los libros, y donde aprenden. Booktuber se postula hoy como una herramienta pedagógica para el fomento de la lectura apta para todos los niveles educativos.

2. OBJETIVOS

Para la selección de los objetivos nos hemos basados en la identificación de las necesidades formativas y en la descripción de los conocimientos y competencias que son adquiridos en el quehacer docente; por ello, la propuesta estuvo imbricada sobre las competencias base y las competencias comunicativas mediante las cuales se haga viable la introducción de pautas de innovación y mejoras en el aula, usando recursos en red.

Por la cercanía y por la evidencia, se estimó más económico para la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Cádiz (España) traer a alguien a nuestras instalaciones en calidad de formadora o formador, que el traslado de todo el profesorado interesado al seminario docente de la escuela La Salle (institución en la que se adscribe el experto invitado). Asimismo, al ser un proyecto activo, resultaba ser una experiencia educativa vital y efectiva.

Por un lado, atendiendo a la parte de la organización de dicha formación académica, la primera meta fue encontrar un profesional de la enseñanza que ya hubiera desarrollado esta experiencia educativa en un centro docente; por ello se requería que fuera:

- Muy buen comunicador, con dotes para el trabajo en grupo.
- Creativo volcado en el sentido práctico en su investigación y en sus sesiones de aula.
- Autor y gestor de proyectos docentes para las escuelas a nivel nacional.
- Coautor en proyectos colaborativos en red, ortografía en red, libros 3.0.
- Colaborador externo en iniciativas del Centro de Escritura de la Universidad de Cádiz.

– Implicado en los procesos de aprendizaje de su alumnado en colaboración con otros docentes y con la asociación de madres y padres (AMPA) de menores escolarizados.

Por otro lado, tras recibir este curso, el destinatario de dicha formación podría elaborar su propio material y subirlo a la plataforma, para ponerlo a disposición de la comunidad universitaria, dando respuesta a sus propias necesidades educativas.

Si bien es cierto que algunas sesiones fueron necesariamente expositivo-interactivas, explicando cómo se trabaja con los recursos seleccionados, la propuesta fue eminentemente práctica, de manera que se dejó tiempo para que cada aprendiz elaborara sus propuestas con aplicación en sesiones de Grado y de Posgrado. Se les aportó ideas y propuestas que resultaran elocuentes en función de la docencia que imparten, y así pudieron aprovechar el tiempo, saliendo del curso con algo de material ya preparado para sus clases. Los tiempos de descanso también se convirtieron en espacios para el debate no guiado, compartiendo sus ideas e iniciativas para dinamizar más las clases con estos productos en red.

A tenor de lo expuesto hasta ahora, distinguimos dos grupos de objetivos, según se expresen para el desarrollo de los docentes o de los discentes.

2.1. Objetivos del Proyecto BookTuber dirigidos al profesional de la enseñanza

– Promover experiencias de metodologías innovadoras que mejoren la enseñanza y el aprendizaje.

– Explorar entre varias actividades de aprendizaje innovadoras en texto papel y digital.

– Crear escenarios de aprendizaje creativos.

– Conocer las estrategias pedagógicas de las TIC en el aula para aumentar la participación de los estudiantes.

– Utilizar diversos recursos disponibles para apoyar la enseñanza y el aprendizaje innovadores.

– Compartir experiencias e ideas con compañeros docentes.

2.2. OBJETIVOS DEL PROYECTO BOOKTUBER DIRIGIDOS AL ALUMNADO:

– Identificar las bases del empoderamiento personal a través de la lectura.

– Reconocer el objetivo y las partes de una reseña escrita.

– Relacionar imágenes elocuentes con textos para llevar al discurso audiovisual.

– Dar información sobre la autoría de una obra: la semblanza.

– Persuadir mediante palabras y con el diseño de un vídeo para animar a la lectura mediante su difusión en red.

– Valorar el placer de leer y de compartir su reseña y las percepciones subjetivas

3. METODOLOGÍA

Las pautas metodológicas se cifran en sendas vertientes, según se han distinguido en el apartado anterior, desde los objetivos. Por ello, las bases curriculares están en los cimientos de la descripción de la aplicación de los BookTuber en educación. A ello se suma el rol de la persona mediadora y guía; según recuerda un elocuente dicho popular: fray ejemplo es el mejor predicador.

Previo a la descripción de la metodología, pensamos: ¿qué trabajamos con BookTuber? Procuramos, pues, instrumentalizar este recurso de manera efectiva para que se activen estrategias que favorezcan la comprensión lectora, la expresión oral, la expresión escrita, sirviéndo-

nos del interés del alumnado como fragua de su motivación y con todas las cartas de la baraja en nuestras manos[21].

Hemos de recordar que los destinatarios del proyecto se convierten en sus mismos protagonistas, y eso resulta estimulante para la mayoría. Recordemos también que dos fueron sus principales agentes: un docente de dicho centro educativo, con el apoyo de colaboradores del AMPA, y una docente de la Universidad de Cádiz (UCA). De base, el puente entre ambos ya había sido activado.

A continuación, en el siguiente apartado, describimos los procesos de manera comparada (un círculo para lo escolar, una cabeza de flecha para lo académico, y una marca de visto bueno si se aplica lo comentado a ambas instituciones).

3.1. Antes del Diseño y de la Realización de los vídeos como BookTubers

Primer paso:

- En el centro educativo de La Salle, fueron recogidos en vídeo los testimonios de los menores explicando por qué no les gustaba leer
    - En la Facultad de Educación, se recurrió a una presentación con actividades en formato interactivo (con Near-Pod), las cuales contemplaban una revisión de las competencias y las habilidades que se conjugan en el desarrollo de habilidades comunicativas escritas con este fenómeno en red.

[21] Conocer el sistema de escritura y saber conjugar sus posibilidades en la comunicación no es suficiente, sino que hemos de poner en alerta otras variables. Por ejemplo, desde el enfoque "learning by doing", aquel adolescente que creó en tres dimensiones un agarrador cuya silueta recuerda la forma de un pájaro con las alas extendidas y con un agujero en el centro de su cuerpo para que el lector ubique su dedo pulgar; esto le ayudaba a que las páginas estuvieran bien sujetas para no perderse en el interlineado de los párrafos. Como lo había inventado y diseñado él, nació en él la afición por la lectura con este apoyo (cfr. http://dimglobal.ning.com/talleresalicante#basseda).

Segundo paso:

- Fue explicado a los menores el fenómeno BookTuber y el proceso creador del vídeo.
    - Se invitó a los adultos a hacer un barrido por los BookTubers en la red antes de invitarlos a participar en el mencionado debate (en Google Meet a causa del protocolo de pandemia en la UCA)

Las causas de esa reticencia por la lectura emergieron como un hecho coetáneo para los menores, y fruto del recuerdo para los mayores. En síntesis, no les gustaba leer porque: recortaba el tiempo de juego, no resultaba divertido, cada vez había menos imágenes en los libros de lectura, estaba asociada la lectura a un ejercicio aburrido, era una tarea impuesta, suponía tener a los adultos pendientes de su tiempo de lectura, e incluso se convertía en la aplicación de un castigo en ocasiones. Las entrevistas fueron grabadas y compartidas por privado; no se aplicó ninguna sistematización, de ahí, que no podamos ofrecer estadísticas con los porcentajes de cada razón de animadversión por el hecho lector.

3.2. Durante la Realización de sus BookTubers

Primer paso:

- Con los menores, se procuró involucrar a la familia como aliada, y se favoreció el uso de los espacios de biblioteca.
    - Con los mayores, únicamente se activaron los espacios de consulta y lectura en las bibliotecas.

Segundo paso:

En ambos centros educativos, escuela y universidad:

- Se impulsó el hecho de compartir la experiencia entre los implicados en el proyecto (contando con la aceptación de los padres y adultos responsables de los menores).

Únicamente en la universidad:

- Se animó a los mayores a participar en una propuesta de Aprendizaje y Servicio para llegar a las aulas hospitalarias, como lectura sanadora y como donación al entorno.
    - En época de pandemia, nace otro formato de voluntariado lector CuentUCAs[22].

Cuesta sintetizar el proceso en tan pocas palabras pues, de hecho, la práctica de la observación durante estos tiempos de realización de sus BookTubers ha proporcionado en muchas ocasiones evidencias sugerentes, consensuadas en tiempos de reflexión compartida, vertidas también en autoevaluación (retomando aquel dicho ya citado: fray ejemplo es el mejor predicador). Cuestiones que próximamente abordaremos en una próxima publicación.

3.3. Después de la Realización de sus BookTubers

Para generar debate y propuestas de mejora, en ambos centros educativos,

- Se visualizan los vídeos en grupos reducidos.
- Se comparte la muestra con compañeros docentes para recibir la retroalimentación 'inter pares'.

Teniendo presente que cada grupo acceden al conocimiento sobre los BookTubers por cauces diferentes (deductivo los menores e inductivo los mayores), con los futuros profesionales de la enseñanza se trabaja el concepto rúbrica para desglosar aspectos sobre:

- La lectura de disfrute y la lectura reflexiva
- La redacción de una reseña en papel borrador, y quizás convertido en prompter.

[22] Debido al protocolo de pandemia COVID-19, ya en el semestre de primavera anterior (febrero-junio de 2020), reinterpretando el Proyecto "El jardín de Leecuentos" y nació una versión digital; los CuentUCAs propusieron crear un canal YouTube con los vídeos de quienes gustaron colaborar con los menores hospitalizados. CuentUCAs son los voluntarios lectores de la UCA que participan en proyectos de animación a la lectura con centros educativos del entorno (cuentacuentos y leecuentos).

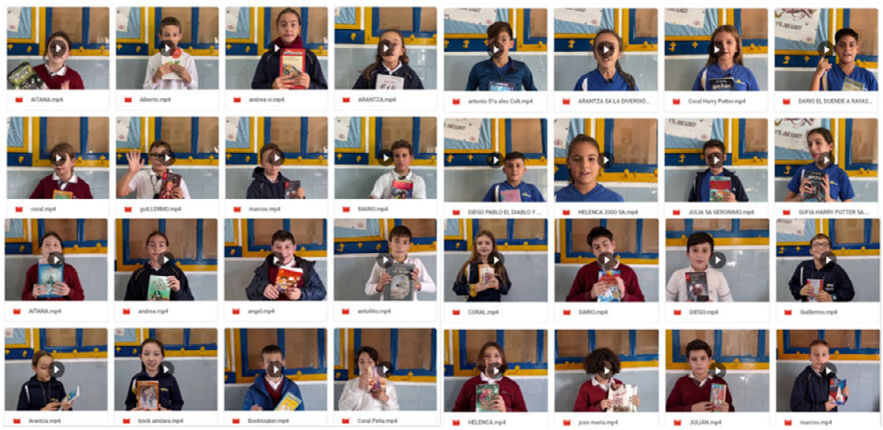
– La exposición de dicha reseña en formato audiovisual[23]

– La conjugación de la voz y de la imagen en su audiovisual.

Se organizaron refuerzos de la fluidez lectora entre alumnado universitario, pues se constata que muestran carencias en sus habilidades comunicativas escritas, en general, y lectoras, en particular[24]. Como botón de muestra de los frutos ya cosechados, diremos que varios estudiantes continuaron este refuerzo lector una vez terminados los exámenes.

A continuación, se ofrecen algunas imágenes del alumnado escolar (figura 1) y del universitario (figura 2) en el momento de grabar su BookTuber.

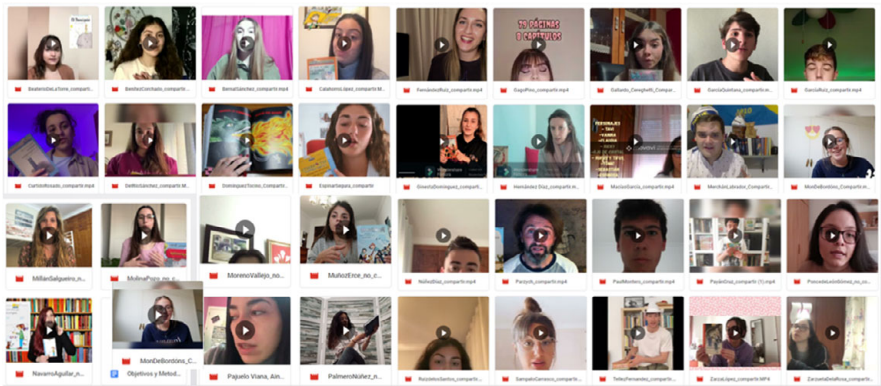
FIGURA 1.



[23] Siempre se ha recordado en clase la atención a la disfunción visual o auditiva, por lo que hemos de estar abiertos a la audio-reseña y a la signo-reseña. No hubo ningún caso entre los casi doscientos estudiantes que participaron, por lo que únicamente se amplió en clase el resultado de sus barridos sobre Booktubers en red; sin darse cuenta, únicamente se fijaron en sus iguales y no en los reconocidos como extraordinarios (en tanto fuera de lo ordinario).

[24] Con motivo del Día del Libro, se organizó una actividad a través de google meet en la cual este alumnado con dificultades lectoras elegía una fábula de Esopo o un cuento de Andersen para dramatizarlo; participaron unos 50 estudiantes, y se agregaron a la experiencia quienes no presentaron un buen BookTuber.

FIGURA 2.



Los pequeños disponían de un consentimiento firmado por los padres para el uso de las imágenes; los mayores, consintieron ellas mismas y ellos mismos. A estos últimos se les sugirió participar en las ApS de los CuentUCAs como complemento a su formación, aclarando que no puntuaba.

4. RESULTADOS

En las prácticas educativas de animación a la lectura lo que más cuesta es consolidar el hábito lector y el placer por la lectura. No estamos seguros de haber consolidado el primero, pero sí el segundo; por ello, confiamos en que ese placer por la lectura ayude a consolidar en ineludible hábito lector.

Por ello, pensamos que unos resultados llegan de inmediato, pero otros requieren un plazo. La novedad siempre suscita la curiosidad, y así esta actividad mantuvo la motivación por la lectura durante meses.

Descubrir que son 'prosumidores' y son protagonistas de y en sus reseñas en red ayudó a evitar el absentismo escolar entre los escolares, e impulsó una mayor implicación en las tareas de resultado mediato entre los universitarios. No obstante, quisiéramos repetir esta experiencia cuando terminen los protocolos de pandemia aún vigentes,

pues nuestra hipótesis es que quizás nos diera otros resultados, en especial con los universitarios.

Otro de los resultados a corto plazo fue la sesión de iniciación a "Lectura 3.0. BookTuber y aprendizaje a través de proyectos con el alumnado". En este marco nació la propuesta de colaboración con la Semana Universitaria del Libro, en torno al 23 de abril de 2021 (finalmente quedó cancelada pues se alargó la pandemia, pasando a una experiencia en Meet).

Hemos detectado que hay varios docentes interesados en aprender a usar esta metodología interactiva, colaborativa y de cooperación, con un elocuente perfil funcional y comunicativo.

Entre los resultados que dejarán huella a largo plazo se barajan la aplicación de rúbricas de autoevaluación entre los futuros profesionales de la enseñanza, con el hashtag #YoLeo_LeesConmigo.

Creemos que hemos derrocado ese porcentaje de jóvenes no lectores, constatando que sacan más beneficios de su lectura en lo personal y en la formación académica. Algunos estudiantes han creado su propio canal BookTuber con ilusión, quizás el curso próximo nos digan que ya están en esos clubs booktuberense de lectura semanal. Hemos de repetir esta propuesta didáctica cuando finalicen los protocolos de pandemia para comparar resultados.

5. DISCUSIÓN

El debate en red se ha activado gracias al espacio habilitado para visualizar las ponencias; lo cual ha permitido conocer la opinión de otros expertos respecto de la ponencia en vídeo subida a la plataforma https://comunicacionypensamiento.org/. La discusión se construyó sobre las siguientes cuestiones[25]

[25] Se ha respetado el orden cronológico de llegada de las preguntas, por lo que las últimas son las primeras en este listado.

- ¿Se proporcionó información al respecto a las familias implicadas y formación específica en tecnologías de la información y la comunicación y redes sociales?
- ¿Se ha considerado realizar la experiencia en otros niveles educativos?
- ¿Qué podéis pensar sobre los BookTubers y su repercusión durante la pandemia COVID-19?
- ¿Creéis que seguirán al alza y que haya más personas en este trabajo hará que haya mejor contenido?
- ¿Consideráis que tanto escuela como familia están preparadas para abordar los procesos educativos mediante la utilización de estas herramientas?
- ¿Cómo consideran que podemos ayudar las familias al éxito de este tipo de proyectos?
- ¿Pensáis que durante la pandemia ocasionada por COVID-19 los BookTubers han aumentado el número de visitas?
- ¿Consideráis que sería positivo que las bibliotecas apostaran por este perfil para estimular la animación a la lectura?

En la web aparecen las intervenciones completas de ponentes y participantes en este debate en red. Por si la página desapareciera de internet, la hemos reproducido en un anexo al final del artículo.

En síntesis, mantenemos la misma duda que muestran la mayoría de los participantes respecto de la misma práctica educativa fuera de tiempos COVID-19, por ello queremos repetir la experiencia. La diferencia es que es posible que la novedad desaparezca; por el contrario, creemos que contamos con el efecto expansivo que suelen tener las actividades más exitosas.

En este fin de curso, visto en perspectiva los resultados, mejoraremos la manera de informar en sendos centros educativos para sacar más rentabilidad del proceso de animación a la lectura. Para entonces, tendremos nuestro propio barómetro lector a través de propuestas de seguimiento durante los meses estivales entre una población un año mayor.

Respecto a la cuestión de involucrar las bibliotecas de los centros, la respuesta es sí, por supuesto. Si bien, hay que madurar en equipo los formatos para que BookTuber no monopolice el conjunto de estrategias, sino que sea una opción para estimular la lectura junto con otras tantas (por ejemplo, la creada por Diego Buendía con El Quijote en 17.000 tuits, @elquijote1605).

Asimismo, creemos que profundizaríamos en la escritura de un texto borrador de esa reseña motivadora; de este modo, cultivamos ese mencionado empoderamiento personal con la mejora de la escritura a partir de un plan de animación a la lectura.

6. CONCLUSIONES

Al término de la experiencia, se nos confirma que no hay aprendizaje más constructivo que aquel que se apoya en la práctica y se consolida en espacios de aprendizaje dialógicos. Evitamos la tentación de comentar el manido ejemplo de dar al necesitado una caña y no los peces, pero efectivamente es un hecho que las herramientas alimentan mejor la maduración de la cultura letrada. Resulta un verdadero acierto ayudarles a descubrir las ventajas de ese empoderamiento que forja cada cual con los efectos 'prosumidores', de los cuales es la comunidad BookTuber un claro ejemplo. Resulta más que recomendable aplicar las propuestas de la animación a la lectura sobre los canales de los textos multimodales y los lenguajes digitales entre futuros lectores, cualesquiera que sean sus edades.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Las premisas fueron presentadas como Formación Continua del Profesorado en formato de *actuación avalada*, siendo avalada por el decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, (ref.: UCA, actuación avalada 20/21). emitida por la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Cádiz, y concedida bajo el título es "Lectura 3.0. Booktuber y Aprendizaje a través de Proyectos con el alumnado/ Reading 3.0. Booktubers and Learning through Projects with students" (1 de diciembre de 2020, sol202000173145-tra).

8. REFERENCIAS

Bocanegra, C. Reseña de “La Revolución de la Riqueza” de Alvin Toeffler y Heidi Toeffler, Revista Región y Sociedad, Vol. XXI, 44, enero-abril, 2009, pp. 241-246, El Colegio de Sonora, Sonora, México.

Cassany, D. (2019). Laboratorio de lectura. Anagrama.

Dijck J. van (2016). La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales. Siglo XXI Editores. [ePub]

Fons Esteve, M. y J Palou Sangrà, J. (2016). Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil. Síntesis.

Graell, V. (2020). Fenómeno booktubers: los influencers de los libros, en El Mundo (4 enero 2020).

Huneke, H.W., e.a. (2013). Didáctica de la lengua -oralidad, literacidad y el espacio (inter)cultural. Proyecto de cooperación entre instituciones formadoras de maestros y maestras. Pädagogische Hochschule Freiburg (Alemania).

Ortega-Quevedo, V. et.al (2019). ¿Te animas a leer? Una experiencia de animación a la lectura en Educación Primaria, Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas, 5: 130-144. https://doi.org/10.1344/did.2019.5.130-144

Picado Sánchez, M.J, Alonso Durán, Fco J., Sibón-Macarro, T.G. (2021). Literacidad y diseño de recursos. Palabras y formas que nos definen. 55 Encuentro de Centros Innovadores [en línea].

Red Alfamed (2019). Competencia mediática y digital: Del acceso al empoderamiento. IV Congreso de la Red Alfamed sobre competencias mediáticas para la ciudadanía (5 de noviembre de 2019)

Ruiz Mateo, E. (2020). “¿Qué es un booktuber? Libros en YouTube”, en Estandarte.com (20 diciembre 2020).

Sibón-Macarro, T.G. y Picado Sánchez, M.J. (2021). Experiencia de Booktubers en el Colegio La Salle. 57 Encuentro de Centros Innovadores [en línea]

Sibón-Macarro, T.G. y Picado Sánchez, M.J. (2021). Booktubers en educación. Animación a la lectura de la mano de pequeños prosumidores, Comunicación y Pensamiento 2021. VI ª Edición: La revolución de los prosumers: Youtubers e instagramers [en línea]

VVAA (2020). “Booktubers en CREA 2020. Estudiantes de 4º de Primaria a 3º de Media enviaron videos con sus reseñas de libros de la Biblioteca País.” Uruguay: Plan Ceybal (9 noviembre 2020).

ANEXO:

- La propuesta me ha parecido muy interesante y motivadora. Me suscita una duda relativa a la identidad digital de los menores y los riesgos de su exposición en YouTube en su futura vida laboral o personal. ¿Se proporcionó información al respecto a las familias implicadas y formación específica en tecnologías de la información y la comunicación y redes sociales? Por último, ¿se ha considerado realizar la experiencia en otros niveles educativos? (N.I.R, 03/05/2021)

Muchas gracias por su interés. Así es, N., con cada grupo de aula a su nivel. Por los comentarios recibidos, los papás estaban encantados de ver a sus menores leer algo más; la confección del vídeo quedó en manos de una docente de La Salle, pero la maquetación era plena iniciativa de ellos. Sin duda que repetiremos la experiencia pues las ganas de salir y de comunicar durante el confinamiento no van a ser las mismas que cuando este protocolo finalice. Para entonces ya estará el MOOC lectura 3.0 en el aire y recibiremos también mayor retroalimentación.

- Hola ¡Enhorabuena por vuestro trabajo! ¿Qué podéis pensar sobre los BookTubers y su repercusión durante la pandemia COVID-19? ¿creéis que seguirán al alza y que haya más personas en este trabajo hará que haya mejor contenido? (A.A.-G, 30/04/2021)

Buena pregunta, y podría responder con "el tiempo lo dirá"; lo cierto es que muchos docentes nos hemos conocido más a nosotros mismos y, paralelamente, lo que podemos hacer con los recursos en red. Vendrán nuevas aplicaciones, descubriremos cómo funcionan y las revitalicemos en el aula para el desarrollo de prácticas didácticas. Confío y deseo que de esta forma consigamos que nuestros aprendices sean mejores personas y, con ello, vuelquen sus capacidades en su entorno mejorando las estrategias comunicativas, socioculturales, socioafectivas. Muchas gracias por su interesante cuestión.

– Enhorabuena por el trabajo presentado, la verdad es que me parece muy interesante. Puesto que las tecnologías han venido para quedarse, es fundamental que podamos enseñar a nuestros alumnos a aprovechar sus ventajas al 100%. La idea de los booktubers me parece increíble para el fomento de la lectura. Desde el punto de vista profesional, creo que puede servir como fuente de inspiración para trabajar en los colegios la lectura (aspecto fundamental en los procesos de enseñanza/aprendizaje). Por otro lado, a nivel personal, considero que es algo que se puede hacer en familia también, el hecho de ver los vídeos, compartir las lecturas, etc. ¿Consideráis que tanto escuela como familia están preparadas para abordar los procesos educativos mediante la utilización de estas herramientas? Muchas gracias. Un saludo (N.C.M. el 30/04/2021)

Muchas gracias por su generosa apreciación, Nuria. En cuanto a su pregunta, a mi entender, nadie nace preparado, pero sí con miras y motivación para estarlo, y esa es la baza que hemos de tomar al vuelo para formar "prosumidores" con sincero y valioso efecto comunicativo y socializador. Su cuestión abre la brecha para otras indagaciones; muy interesante. Gracias ;)

– Enhorabuena por su trabajo, no hay mejor educador que el que sabe emplear con éxito las herramientas de la que dispone. Considero que, la lectura es una actividad imprescindible en todas las etapas del desarrollo pero que, cobra una relevancia muy importante durante infancia y adolescencia. ¿Cómo consideran que podemos ayudar las familias al éxito de este tipo de proyectos? Gracias (C.G.M., 28/04/2021)

Gracias por su interés. Es clave contar con las familias para conformar una cultura letrada en armonía con todos los agentes; además de que contar con la familia como motor de empoderamiento y desarrollo de la Literacidad e identidad es clave. El primer lugar, como enseñantes, habría que observar el uso de las redes entre los adultos responsables de los menores a nuestro cargo en la escuela; después, proponer un

cinefórum en el AMPA para 'destapar' casuística y consensuar alternativas constructivas para consolidar familias alfabetizadas y alfabetizadas; por último, retomaría la charla en primera persona con los hijos en un tú a tú entrañable que las redes no consiguen, Si hay motivación, hay eficacia en la actuación. Le cuento que hemos de admitir que no hay varita mágica en educación... Ya se sabe... pero eso no conlleva 'brazos caídos' sino 'brazos unidos a pulso' por cobrar el pulso de los padres como agentes letrados.

– Enhorabuena por la propuesta didáctica y por mostrarnos los resultados de su puesta en práctica. Me parece muy motivador. Muchas gracias. (MªA.G.B., 28/04/2021)

Muchísimas gracias por tu comentario. La motivación es fundamental para el aprendizaje. Muchísimas gracias, MªA., por su amable comentario. Gracias a este evento que permite una ventana abierta a tantas y tantas tareas, reflexiones, aportaciones, aprendiendo de forma cooperativa. La motivación es uno de los mejores puntos de apoyo para mover el mundo. Un gusto

– ¡Enhorabuena! Una comunicación muy interesante. Considero que se deben de realizar cambios desde este enfoque y adaptar nuestros medios a las nuevas realidades emergentes. ¡MUCHAS GRACIAS! (C.C-G., 28/04/2021)

Muchísimas gracias, C., por tu comentario. Efectivamente: vivimos y educamos a nativos digitales. Es obligación de la educación saber usarlos en pro de la misma.

Muchas gracias, C., un lujo participar en un evento entre tantísimas personas comprometidas con la donación de sus saberes en abierto, haciendo eco de sus propuestas. Un mega aprendizaje colaborativo a todos los efectos, en-red-a-dos o más.

– Enhorabuena, me parece muy interesante que las niñas y niños tengan ese papel protagonista que proponéis. Saludos (E.M.C., 27/04/2021)

Sí, y desde ese protagonismo, que se sepan responsables y artífices de su futuro en la sociedad que los acoge. Los docentes hemos de ser

guías/ *posibilitadores y nunca moldes/ *encorsetadores; la diversidad es la mejor forma de acuñar personalidades de pro desde la vivencia del hecho lector sea desde medios en tinta, en red, en braille o en lengua de signos. Al final quien da gana más que quien recibe pues, en prácticas didácticas como estas, los menores se convierten en agentes latentes de nuestros aprendizajes emergentes.

– Estimados compañeros: En primer lugar, felicidades por vuestra contribución. ¿Pensáis que durante la pandemia ocasionada por COVID-19 los booktubers han aumentado el número de visitas? Atentamente (MªA.G.R., 27/04/2021)

Querida Mª A.: Agradecerte, antes que nada, tu comentario. Durante la pandemia, efectivamente, ha aumentado el número de visitas de los BookTubers. Pero este dato no debe ser alentador, puesto que en general aumentaron las visitas a prácticamente canales de todo tipo dentro de la plataforma YouTube. Por el contrario, dato (entre otros) que nos sugirió hacer esta experiencia; si aumentaron la creación de canales amateurs dedicados a las reseñas literarias. Espero haber contestado a tu pregunta. Un saludo.

Gracias, A. Creo que nos hemos descubierto a nosotros mismos a partir de esta situación de pandemia, sin duda. Tanto en creación de BookTubers en particular como en EduTubers en general, la progresión está siendo casi vertiginosa, resulta otra forma de ser nosotros mismos en un entorno digital, como relato y como identidad.

– Buenas tardes: Enhorabuena por la ponencia. Me ha resultado muy interesante, ya que investigo nuevas formas de incentivar la lectura en los jóvenes y la comunidad Booktube es todo un clásico. Sin embargo, me asalta una duda a la hora de llevar a cabo esta propuesta en un aula, ya que, al tratarse de menores, hay que contar con una serie de permisos de los padres para grabar su imagen. Me gustaría saber cómo han planteado esta cuestión a los padres de los menores y si se han topado con algún problema. Muchas gracias y un saludo cordial. (C.P-G, 27/04/2021)

Querida C.: En primer lugar, agradecerte tu comentario. Efectivamente, tal como aprecias, el trabajo con menores requiere autorización explícita para el proyecto por parte de los progenitores. Tuvimos una reunión informativa donde les explicamos la actividad, en qué consiste y los objetivos de la misma. Le explicamos también los riesgos de subir cualquier material internet. Las familias ponderaron la posibilidad y resultó positiva. Tan solo dos familias de las cincuenta participantes se negaron a que sus hijos fueran filmados; no obstante, hicieron la actividad como otro cualquiera: se le adaptaron algunas actividades (por ejemplo, ellos exponían los libros a otros profesores o a sus compañeros de aula) y no supuso mayor inconveniente. El «pero» que nos encontramos, fue el de ayudar a entender a los padres que las nuevas tecnologías, YouTube en este caso; también podía ser una fuente educativa: no un agente como tal, pero sí un medio más. Al principio todos se encontraban algo recelosos sobre la posibilidad del proyecto, pero después los resultados hablaron por sí solos. Espero haber podido responderte. Cualquier duda no dudes en contactar con nosotros: estaríamos encantados de compartir experiencias. Un saludo

Gracias por su cálida apreciación. Manuel ha sido quien lo llevó en su centro educativo y, de ahí, lo llevamos a la formación del profesorado. Por supuesto, hemos de conjugar aprendizaje y privacidad en ambos casos; es decir, guardarnos la producción para el seguimiento de los aprendizajes, pero no inducir al indiscriminado 'prosumer'.

– Buenos días. En primer lugar, felicitaros por vuestra ponencia, me ha resultado muy interesante. Quisiera preguntaros si creéis que la figura del Booktuber puede servir como herramienta de dinamización en bibliotecas, es decir, ¿consideráis que sería positivo que las bibliotecas apostaran por este perfil para estimular la animación a la lectura? Gracias. Un saludo. (IMª S.C., 27/04/2021)

Muchísimas gracias por tu comentario. La influencia de los YouTubers es innegable. Por extensión, los Booktubers también lo son. En mi opinión, sería muy positivo que las bibliotecas apostaran por este perfil: no sólo darían a conocer los libros, sino que supondrían un gran

incentivo para el uso de las mismas. Sería una forma de fomento lector muy atractiva por su innegable actualidad.

Sería y es muy interesante. Además, le adelanto que se nos descubre un panorama sugestivo por los cuatro costados cuando el BookTuber es una persona con cultura lectora de signolibros (texto [*audio]visuales para comunidad sorda y oyente) o de audiolibros (comunidad de personas con disfunción auditiva o visual). Estamos guiándonos por esta segunda vertiente en estos momentos. Gracias por permitirnos comentarlo. Quien trabaja la diversidad no necesita hablar de inclusión

Lo cierto es que hemos de agradecer al equipo organizador de la 6ª edición del Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Asimismo, muchísimas gracias a todas las personas que han hecho posible este reto en las aulas y con criaturas tan motivadas y alegres. También, gracias por la predisposición en el grupo del Proyecto, su buen hacer y el haber apostado por la experiencia. Gracias.

LAS REDES SOCIALES COMO ESPACIO INFORMAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

VICENTE GABARDA MÉNDEZ
Universitat de València

NURIA CUEVAS MONZONÍS
Universidad Internacional de Valencia

CRISTINA GABARDA MÉNDEZ
Universidad Internacional de Valencia

ANTONIA MARTÍ ARAS
Universidad Internacional de Valencia

INTRODUCCIÓN

Hace algunos años que se superó la idea de que el aprendizaje estaba vinculado únicamente a los espacios educativos formales y que una persona únicamente podía formarse durante una etapa muy concreta de su vida. En esta línea, el *lifelong learning* permitió identificar nuevos contextos, formales, informales y no formales, donde toda persona, por interacción natural y sin tener necesariamente una finalidad formativa, podía desarrollarse en las diferentes esferas de su vida (académica, profesional, personal, social, …). Este mismo planteamiento supuso una nueva consideración acerca de la edad en que se aprende, considerando que desde que se nace hasta que se muere los individuos interactuamos con nuestra realidad y, por tanto, somos sujetos de aprendizaje.

La introducción de las tecnologías en nuestras vidas ha contribuido a potenciar estas ideas, puesto que posibilitan la interacción de cualquier persona con entornos complementarios al que les ofrece su contexto físico más próximo y multiplicando, de este modo, las posibilidades de relación, socialización, trabajo o aprendizaje. Y es que la conexión a Internet por sí misma ya supuso un cambio radical de

nuestras vidas por la ruptura de las fronteras geográficas en nuestros procesos comunicativos, una cuestión que sufrió otro gran cambio con la aparición de las redes sociales o las herramientas de mensajería instantánea.

En el caso que nos ocupa, el de las redes sociales, han creado un nuevo escenario en el cual poder comunicarse y, en función de sus características específicas, compartir publicaciones en formatos diversos. Su naturaleza ha permitido, por tanto, la proliferación de perfiles individuales, colectivos e institucionales con múltiples finalidades, entre las que se encuentra la educativa.

De este modo, el presente trabajo pretende indagar acerca de la utilidad que se desprende del diseño e implementación de acciones educativas que integran el uso redes sociales. Podremos observar que, más allá de sus características inherentes de comunicación y socialización, pueden multiplicar las posibilidades de enseñar y aprender, constituyendo un recurso a tener en cuenta. Además, a tenor del uso de las redes por parte de la población adolescente y joven, las redes sociales constituyen una oportunidad de valor incalculable para conectar metodológicamente con el alumnado. Es por esto que tratamos de analizar de manera específica el modo en que las redes sociales pueden contribuir a la formación permanente del profesorado y la actualización de sus destrezas.

1.1. USO DE REDES SOCIALES EN ESPAÑA

No cabe duda de que nuestra vida está mediada digitalmente y que la tecnología ha ido impregnando las diferentes esferas de nuestro día a día (académica, laboral, social, personal, …). Los datos del Instituto Nacional de Estadística (2020) refrendan que el equipamiento tecnológico de los hogares tiene una tendencia al alza y que, cada vez más, utilizamos los dispositivos y la red para realizar tareas de carácter más diverso.

Este hecho ha producido, como comentábamos antes, nuevos modos de socializar, haciendo de las redes sociales uno de los mecanismos más habituales para generar espacios para relacionarse de manera co-

tidiana. Según We Are Social (2021), hay 29 millones de usuarios activos en las redes sociales en nuestro país, que suelen pasar casi 2 horas al día conectados y lo hacen mediante el smartphone. La red más utilizada es Youtube, utilizada por casi el 90% de la población de nuestro país, seguida de Whatsapp (86%) y Facebook (79%), que sería la red social con un mayor número de usuarios registrados (22 millones). Le siguen Instagram (20 millones), que ha duplicado sus datos desde 2016, Linkedin (con 14 millones de usuarios) y Twitter con más de 4 millones.

1.2. LAS REDES SOCIALES COMO ESPACIO FORMATIVO

Las redes sociales constituyen, en la actualidad, un espacio de información y comunicación, así como un contexto para el intercambio de ideas, opiniones y también de recursos. Su utilización es cada vez más frecuente entre la población, especialmente en el caso de los más jóvenes, quienes han integrado las redes sociales en sus dinámicas de socialización como un fenómeno natural. Esta situación es especialmente relevante en la situación de pandemia derivada del COVID-19, donde ha habido un crecimiento del consumo de la tecnología en todos sus formatos por cuestiones profesionales, académicas y de ocio.

El potencial más tradicional de las redes sociales, vinculado a la conexión de personas y la construcción de comunidades con una finalidad personal y vinculada precisamente a ese tiempo de ocio, ha dado paso a nuevos usos como la búsqueda de trabajo, la construcción de comunidades investigadoras o la generación de contenido de carácter educativo, que han contribuido a dotar de un potencial innegable a este tipo de herramientas.

Esta amplitud en su aplicabilidad responde a algunas de las características inherentes a este tipo de recursos y que facilita, según apuntan Fuentes et al., (2015) o Flores et al., (2016), un acceso fácil, una comunicación ilimitada (rompiendo los tradicionales ejes físicos y temporales) y unas oportunidades incuantificables de socialización. Además, se vinculan de forma directa con el reconocimiento social y posibilitan la creación de identidades virtuales sin necesidad de relacionarlo con datos reales de las personas que están detrás de cada uno de

los perfiles, algo que puede tener también implicaciones negativas por facilitar la comisión de actos delictivos desde cierta anonimidad.

Aun conscientes de estos beneficios para todos los agentes, estudios como el de Fernández et al. (2016) y el de González-Hernando et al., (2020) ponen de relieve la desconexión que suele haber entre la utilización de las redes en cuestiones de ocio y su integración didáctica, siendo una propuesta de los estudiantes cuando ésta se produce.

Estas potencialidades, que pueden ser diversos en función de la naturaleza de cada una de las redes sociales (Alcívar, 2020), se han puesto al servicio de los procesos formativos, habiéndose desarrollado diversas experiencias en distintas etapas educativas que integran las redes sociales en sus diseños metodológicos o, incluso, como herramienta de evaluación (García-Suárez et al., 2015). Los resultados de esta literatura avalan que, por una parte, tanto los docentes como los estudiantes tienen una percepción positiva acerca de la utilidad de las redes sociales como herramienta metodológica. Además, consideran, de forma específica, que su utilización contribuye al desarrollo de la motivación (Blasco-Serrano et al., 2018; Dans y Carril, 2016), dado que permite dinamizar el proceso formativo mediante la integración de recursos tradicionalmente al espacio de ocio. Por otro lado, estudios como el de Cascales y Carrillo (2018), concluyen que la implementación de estrategias con redes sociales en las aulas favorece la creatividad y la puesta en marcha de mecanismos para dotar de originalidad las tareas que se realizan. Además, e inherentes a las características del propio recurso, las redes sociales facilitan de manera explícita la colaboración y el aprendizaje cooperativo (Rodríguez et al., 2017), pero también el aprendizaje autónomo (Oria, 2020), dado el consumo individualizado y las tomas de decisiones que se vinculan a su utilización. Podemos concluir, de esta manera, que las posibilidades de implementar estrategias con redes sociales son diversas y los beneficios que pueden desprenderse de ellas, numerosos.

No es de extrañar, por tanto, que, en este nuevo contexto, son cada vez más comunes los perfiles en redes sociales como *Twitter*, *Instagram, LinkedIn*, *YouTube o TikTok* de docentes, comunidades docentes e instituciones educativas de índole diverso que crean y compar-

ten, mediante diferentes formatos, contenidos de carácter curricular y extracurricular, que cuentan con un potencial muy valioso para enriquecer los procesos formativos más tradicionales.

Con ello, pretendemos concluir que los espacios formativos informales van ganando peso en la generación y consumo de contenidos educativos, pudiendo ser un aliado complementario a los procesos educativos reglados y de carácter formal (Evans, 2019). Es clave, en este sentido, fomentar la competencia digital de los diferentes agentes de la comunidad educativa de pensamiento crítico para dar claves a los docentes, estudiantes y familias para hacer una buena selección y utilización de estos recursos.

1.3. LAS REDES SOCIALES Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Habiendo explorado el potencial de las redes sociales, centraremos ahora nuestra atención en su posible relación con la formación del profesorado. Cabe comenzar exponiendo que, desde hace algo más de una década, ya había unas algunas iniciativas que podrían considerarse las precursoras de las posibilidades que ofrecen hoy en día las redes sociales. Hablamos de las comunidades virtuales de práctica, que han constituido un espacio de valor innegable en la formación permanente del profesorado (Gros, 2008) a tenor de su potencial colaborativo. Estos espacios han sido complementados por la irrupción creciente de las redes sociales, que han proporcionado nuevos escenarios para su desarrollo (Sanz y Pantoja, 2015).

Aunque hay antecedentes en la literatura científica de finales de los 2000 y principios de 2010 que ya exploraban de un modo iniciático el papel que podían jugar las redes sociales en la formación del profesorado (Area, 2008; Bernal et al., 2012), ha sido en los últimos cinco años donde ha habido una proliferación de experiencias e investigaciones en esta área (Colás et al., 2018). Por un lado, son diversas las experiencias que se han implementado en los planes de formación inicial de los títulos conducentes a la capacitación pedagógica (Grado de Educación Infantil, Grado de Educación Primaria y Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria). Hay que tener

en cuenta que, bajo esta perspectiva, el uso de las redes sociales se propone como una alternativa metodológica que, aun siendo de naturaleza informal, se integra en un marco normativo formal (el de la formación inicial del profesorado).

En general, se constata una percepción positiva de los futuros docentes ante la integración de herramientas como las redes sociales en los procesos formativos (Domingo-Coscollola et al., 2019), pudiendo materializarse esta integración de modos muy diversos. Sirva como ejemplo la propuesta de Santisteban (2020) que integraba la red social como medio para el análisis y discusión de información sobre aspectos como la violencia de género, el machismo o la homofobia y que contribuía a la reflexión crítica sobre los contenidos publicados en Twitter.

En otros estudios, y aprovechando el potencial original de las redes sociales, se ha indagado acerca de su impacto en la construcción de conocimiento colaborativo (Pérez et al., 2019), concluyendo que constituyen efectivamente espacios de desarrollo profesional donde poder intercambiar ideas, reflexiones y recursos de índole académica. También en esta línea, Roig-Vila y Álvarez-Herrero (2019) pusieron de relieve el potencial de Twitter para el intercambio de contenido y su relación con las metodologías activas, concluyendo que un rol activo por parte del estudiante multiplica las posibilidades de aprendizaje para el grupo. De manera específica, Buxarrais (2016) destaca la utilidad de las redes sociales para el desarrollo de competencias inherentes al rol docente, así como de la dimensión ética de la persona. No es de extrañar esta afirmación si tenemos en cuenta que todos los beneficios que puede aportar la utilización de las redes sociales en el ámbito educativo (creatividad, trabajo en equipo, abordaje de temas actuales, etc.) pueden considerarse cuestiones transversales que son especialmente relevantes en el desempeño de la actividad docente.

En el caso de la formación permanente, también hay diversos estudios que han ayudado a identificar los beneficios de la integración de las redes sociales. Por ejemplo, Berrón y Régil (2018) concluyeron que la mera difusión de la oferta de formación continua mediante redes sociales había contribuido a un aumento del interés y de la participación

del profesorado en los cursos formativos, generando interacciones y creación de redes. Asimismo, Sangrà et al., (2019) concluían que, bajo la percepción de los docentes, las redes sociales constituían un espacio de gran utilidad para la formación permanente y para compartir contenidos. Estas conclusiones suponen un avance respecto a estudios anteriores como el de Molina et al., (2012) quienes apuntaban a un bajo uso de las redes sociales para el intercambio de recursos y buenas prácticas.

Resulta reseñable, por otro lado, que, aunque hay estudios contextualizados en las diferentes redes sociales, parece haber cierto consenso en relación a una de ellas que puede dotar de mayor riqueza a la formación permanente, siendo Twitter quien destaca entre la literatura científica (Luo et al., 2020). Este es el caso de Abella y Delgado (2015) o Jaén y Martín (2020), quienes concluyen los beneficios de esta red social para el intercambio de recursos y la generación de conocimiento compartido.

Hay, para terminar, una cuestión básica que condiciona el uso de redes sociales por parte de los docentes: su capacitación tecnológica. A este respecto, cuanta mayor sea la competencia digital, más posibilidades hay de que implemente estrategias con este recurso (García-Pérez et al., 2016). En este sentido, parece haber todavía margen de mejora, puesto que estudios como el de Casal et al. (2018) apuntan a que las redes sociales no son un canal prioritario para compartir contenidos por parte del profesorado.

2. OBJETIVOS

Partiendo del análisis de la realidad previo, en este trabajo se propone una reflexión acerca de algunos perfiles en redes sociales como *Twitter*, *Instagram, LinkedIn*, *YouTube o TikTok*, así como de los contenidos que se comparten desde ellos.

Se prestará especial atención a algunas cuestiones básicas como si el perfil es individual, comunitario o institucional, el número de seguidores o suscriptores, el formato de los contenidos que se generan, los destinatarios de estos recursos o si los contenidos guardan o no rela-

ción con contenidos curriculares de alguna etapa educativa en concreto. Asimismo, se analizará si las redes sociales pueden constituir, de igual manera, un espacio para la formación permanente del profesorado.

3. METODOLOGÍA

El enfoque de este estudio es eminentemente cualitativo e interpretativo, orientándose al análisis de los perfiles en redes sociales y el contenido publicado en ellos.

Para la selección de los perfiles a analizar se han seguido dos criterios básicos. Por un lado, que tengan una finalidad educativa. Esto implica que los perfiles están creados y/o gestionados por profesionales del ámbito educativo. Por otro lado, se ha utilizado como criterio de selección que los perfiles cuenten con un impacto considerable, medido en suscriptores o seguidores.

Una vez seleccionados los diez perfiles (dos por red social), se propone un análisis y una clasificación de la información publicada en base a unas variables elementales, de corte identificativo y de contenido de las publicaciones (tabla 1).

TABLA 1. Variables de análisis

Red social	Twitter, Instagram, LinkedIn, YouTube o TikTok
Nickname	Nombre de usuario
Tipo de perfil	Individual / Colectivo / Institucional
Suscriptores o seguidores	Número de suscriptores o seguidores
Formato de los contenidos	*Posts*, vídeos, infografías, …
Destinatarios	Profesorado, alumnado, familias, …
Vinculación curricular	Etapa y área
Formación permanente	Contribución a la formación permanente y temática

Fuente: elaboración propia

El tratamiento de esta información se ha realizado mediante un análisis de contenido, orientado a extraer y dar sentido a las fuentes de las que se extrae la información. Cabe matizar que, dado el alcance del estudio y la velocidad a la que cambia la información en este tipo de escenarios, para el análisis de las diferentes variables se ha considerado la información publicada entre los meses de marzo y mayo de 2021.

4. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados del análisis de los perfiles. Se organiza la información en varias tablas (una por red social), en la que se recogen los datos de las variables objeto de estudio y por cada uno de los diez perfiles analizados.

En primer lugar, en el caso de Twitter, se estudian dos perfiles individuales, creados y gestionados por docentes en activo que comparten, de diferente modo, contenidos en esa red social (tabla 2).

TABLA 2. Análisis de perfiles en Twitter

Twitter	***Nickname* o nombre de usuario**	maestradepueblo
	Tipo de perfil	Individual (No revela identidad real)
	Suscriptores o seguidores	+/- 90000 seguidores
	Formato de los contenidos	*Posts*: Reflexiones en tono humorístico sobre cuestiones cuotidianas de la vida de la maestra.
	Destinatarios	Docentes de cualquier etapa y público en general
	Vinculación curricular	No se genera contenido curricular.
	Contribución a la formación permanente	Generación de noticias de actualidad
	***Nickname* o nombre de usuario**	Manu_velasco (identidad real)
	Tipo de perfil	Individual
	Suscriptores o seguidores	+/- 44000 seguidores
	Formato de los contenidos	Reflexiones sobre cuestiones educativas Infografías e imágenes de diseño propio Recursos elaborados y publicados en otra cuenta de la que es colaborador (@AyudaMaestros)
	Destinatarios	Docentes, especialmente de Educación Primaria
	Vinculación curricular	Contenidos de áreas curriculares específicas (lengua, matemáticas, …) pero también transversales (lectura, emprendimiento, convivencia, …)
	Contribución a la formación permanente	Los recursos sirven para la actualización de competencias diversas en el profesorado de diferentes etapas educativas.

Fuente: elaboración propia

En el caso de los dos perfiles analizados, se trata de profesores en ejercicio que utilizan las redes sociales como medio de comunicación y reflexión. Mientras que en el caso de @maestradepueblo los contenidos que se comparten son de actualidad y no vinculados de manera explícita a contenidos de corte curricular, en el caso de @Manu_Velasco, la propuesta versa sobre la generación de recursos para la docencia, bien de manera directa en este perfil o recomendando un perfil colectivo @AyudaMaestros, en el que colabora.

En el caso de Instagram, por su parte, también se analizan dos perfiles individuales de docentes en ejercicio (tabla 3).

TABLA 3. Análisis de perfiles en Instagram

Instagram	***Nickname* o nombre de usuario**	@teachersinfluencers (identidad real: Alazne López)
	Tipo de perfil	Individual
	Suscriptores o seguidores	+/- 27000
	Formato de los contenidos	Imágenes (diseño propio)
	Destinatarios	Docentes, especialmente de Educación Primaria
	Vinculación curricular	Recursos sobre diversas áreas curriculares (matemáticas, inglés, ciencias sociales, …) y específicas (Audición y lenguaje).
	Contribución a la formación permanente	Sus publicaciones ayudan a los maestros a repensar su práctica e innovar mediante materiales y recursos diferentes
	***Nickname* o nombre de usuario**	Teachermigue (Identidad real: Miguel Ángel Caballero López)
	Tipo de perfil	Individual
	Suscriptores o seguidores	+/- 28000
	Formato de los contenidos	Imágenes (diseño propio) y fotografías
	Destinatarios	Docentes, especialmente de Educación Primaria
	Vinculación curricular	Recursos de áreas curriculares (especialmente inglés y educación física), pero énfasis en cuestiones transversales (salud)
	Contribución a la formación permanente	Sus publicaciones y recursos contribuyen a la mejora de la práctica educativa. Destaca también por el potencial para la preparación de oposiciones.

Fuente: elaboración propia

En el caso de @teachersinfluencers y de @teachermigue, encontramos perfiles muy similares. Dado que la red social tiene una naturaleza muy específica, los contenidos que se comparten tienen un formato muy determinado, destacando que, en ambos casos, se diseñan imágenes ad hoc por parte de los autores. Los recursos guardan una relación

directa con áreas curriculares de la etapa de Educación Primaria, sirviendo de herramientas para la actualización de los docentes.

El análisis de YouTube, por otro lado, analiza dos perfiles de carácter institucional o colectivo (tabla 4).

TABLA 4. Análisis de perfiles en YouTube

YouTube	***Nickname* o nombre de usuario**	TEDx
	Tipo de perfil	Institucional
	Suscriptores o seguidores	+/- 31 millones de suscriptores
	Formato de los contenidos	Vídeo
	Destinatarios	Docentes de cualquier etapa y público en general
	Vinculación curricular	Temáticas diversas, aunque generalmente de calado transversal (evaluación, motivación, metodologías,…)
	Contribución a la formación permanente	Contribuye a la reflexión sobre la propia práctica y a conocer buenas prácticas extrapolables a diferentes contextos formativos.
	***Nickname* o nombre de usuario**	Edutopia
	Tipo de perfil	Colectivo/ Institucional
	Suscriptores o seguidores	+/- 159000 suscriptores
	Formato de los contenidos	Vídeo
	Destinatarios	Docentes de Educación Primaria a nivel internacional
	Vinculación curricular	Contenidos de carácter transversal (tecnología, diversidad, metodologías, alfabetización, …)
	Contribución a la formación permanente	Mediante sus vídeos pone de relieven algunos de los principales retos a los que se enfrenta la educación y genera espacios de debate y reflexión para su mejora.

Fuente: elaboración propia

@TEDx es un canal que incluye vídeos de temáticas diversas dirigidas al público en general, pero tiene un apartado específico de Educación. En él, podemos encontrar recursos (en formato vídeo y con forma de monólogo habitualmente), donde se comparten temáticas de

tipo transversal que permiten a los docentes reflexionar sobre ellas y conocer nuevas formas de hacer. En el caso de @Edutopia, tiene una finalidad muy específica: la mejora de la calidad de la educación hasta los 12 años. En este sentido, publica vídeos donde se proponen retos de los sistemas educativos y se proporcionan algunas claves para abordarlos.

Por otro lado, en el caso de TikTok se analizan dos perfiles individuales de carácter diverso (tabla 5).

TABLA 5. Análisis de perfiles en TikTok

TikTok	***Nickname* o nombre de usuario**	Elprofesorinquieto
	Tipo de perfil	Individual (Identidad real: Juan Jesús Pleguezuelos)
	Suscriptores o seguidores	+/- 33000 suscriptores
	Formato de los contenidos	Vídeos
	Destinatarios	Estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato
	Vinculación curricular	Recursos de Historia
	Contribución a la formación permanente	La originalidad de las propuestas puede servir para la reflexión sobre la propia práctica y la mejora metodológica.
	***Nickname* o nombre de usuario**	Blogdelengua
	Tipo de perfil	Individual (Identidad real: Alberto Bustos)
	Suscriptores o seguidores	+/- 47000 suscriptores
	Formato de los contenidos	Vídeos
	Destinatarios	Público en general
	Vinculación curricular	Recursos para la mejora de la lengua
	Contribución a la formación permanente	Mediante temas de actualidad y cuestiones cuotidianas, profundiza en el origen de palabras o expresiones que pueden ayudar a mejorar el vocabulario.

Fuente: elaboración propia

Estos perfiles, por tanto, se orientan a destinatarios diferentes, aunque ambos pueden tener utilidad en la formación del profesorado. En el caso de @elprofesorinquieto, sus contenidos son eminentemente curriculares (específicamente en el área de Historia), pero pueden apor-

tar nuevos modos de diseñar e implementar los procesos formativos. En el caso de @blogdelengua, su utilidad se extiende a cualquier persona, puesto que ofrece claves para mejorar nuestro vocabulario y expresión.

Por último, se presenta el análisis de dos perfiles en LinkedIn. En el caso de esta red, de carácter profesional, se estudian dos perfiles de carácter institucional o colectivo (ver tabla 6):

TABLA 6. Análisis de perfiles en LinkedIn

TikTok	***Nickname* o nombre de usuario**	Educación 3.0.
	Tipo de perfil	Institucional
	Suscriptores o seguidores	+/- 71000 seguidores
	Formato de los contenidos	*Posts*
	Destinatarios	Docentes de cualquier etapa educativa
	Vinculación curricular	Recursos vinculados a las diferentes etapas educativas, las diferentes áreas curriculares y cuestiones transversales.
	Contribución a la formación permanente	Las publicaciones, de carácter eminentemente práctico, permiten reflexionar sobre la práctica y promover la innovación en las aulas.
	***Nickname* o nombre de usuario**	Fundación Aprender
	Tipo de perfil	Institucional
	Suscriptores o seguidores	+/- 70000 suscriptores
	Formato de los contenidos	*Posts*
	Destinatarios	Docentes de cualquier etapa y público en general
	Vinculación curricular	Recursos transversales vinculados con las dificultades específicas de aprendizaje
	Contribución a la formación permanente	Las publicaciones fomentan la formación del profesorado en materia de inclusión educativa, proporcionando pautas para la adaptación de su docencia a las necesidades específicas.

Fuente: elaboración propia

A modo de resumen, podemos decir que, en el caso de los perfiles seleccionados, hay diferencias en base a la red social en que se encuentran. Hay diferencias que vienen determinadas por la propia naturaleza de cada red social (por ejemplo, el formato de los contenidos que se comparten en Instagram, YouTube o Tiktok están predeterminados), mientras que Twitter ofrece mayor libertad en este sentido. Atendiendo de manera específica a cada red social, podemos concluir que:

- En el caso de Twitter, se trata de perfiles individuales, donde se comparten reflexiones y recursos en formatos diversos, dirigidos a diferentes destinatarios (especialmente docentes) y sobre contenidos transversales.
- En Instagram, los perfiles son individuales, los recursos eminentemente visuales (fotografías e infografías) y los destinatarios son generalmente docentes.
- En YouTube, se han analizado perfiles institucionales o colectivos, que comparten recursos en formato vídeo y se dirigen a un público amplio para el abordaje de temáticas transversales.
- Por su lado, en TikTok, los perfiles son individuales, los recursos son visuales (vídeos) y de temáticas específicas dirigidos a destinatarios diversos.
- Por último, en el caso de LinkedIn, se analizan perfiles colectivos o institucionales que comparten *posts* de contenido especializado y formato variado (materiales, reflexiones y eventos), dirigidos a destinatarios específicos.

5. DISCUSIÓN

No cabe duda de que estos resultados ayudan a confirmar que las redes sociales constituyen un nuevo espacio de aprendizaje que debe ser considerado, rompiendo la exclusividad de las esferas formativas tradicionales y formales.

El simple hecho de que haya perfiles con un número tan elevado de suscriptores o seguidores en perfiles de corte educativo permite identificar que las redes sociales favorecen la motivación hacia el aprendizaje (Blasco-Serrano et al., 2018). Por otro lado, independientemente de que se trate de perfiles individuales, colectivos o institucionales e incluso independientemente del formato de los contenidos compartidos, todos los perfiles analizados contribuyen a una que el profesorado pueda reflexionar sobre su propia práctica. En este sentido, las redes sociales cumplen se vinculan con una dimensión innovadora donde los docentes pueden repensar y conocer otros modos de hacer, favoreciendo la creatividad (Cascales y Carrillo, 2018) y constituyendo, de este modo, un punto de partida para la mejora. Más allá de esta utilidad general, los perfiles específicos atienden a cuestiones curriculares o transversales mediante la difusión de recursos específicos, sirviendo de promotores de herramientas y materiales para el aula, elaborados por los propios docentes, que complementan a los elaborados por las editoriales. La cantidad de recursos y la riqueza que aporta la diversidad de los formatos (posts, vídeos, infografías, imágenes, etc.) que aporta cada red social en función de su naturaleza (Alcívar, 2020), representan, asimismo, un abanico de múltiples posibilidades a disposición del profesorado que pueden contribuir a la mejora de su labor docente.

Se ha de destacar, asimismo, que la facilidad del acceso a estos contenidos, que son publicados en abierto, favorece tanto el aprendizaje autónomo (Oria, 2020) como las posibilidades de colaboración entre docentes (Rodríguez et al., 2017) y el intercambio de contenido (Roig-Vila y Álvarez-Herrero, 2019).

6. CONCLUSIONES

A tenor de la fundamentación teórica y del análisis de los perfiles, se ha podido constatar el potencial de las redes sociales como espacio para el aprendizaje y, más concretamente, para la formación permanente del profesorado de las diferentes etapas educativas. Su accesibilidad y la diversidad de redes y contenidos ponen a su alcance una

cantidad importante de recursos para la actualización de competencias de carácter diverso y pueden servir de palanca para la puesta en marcha de innovaciones en las aulas.

Sin embargo, para que se pueda optimizar este potencial, es necesario trabajar en diversas líneas: por un lado, se debe promover la mejora de la competencia digital de los docentes. De este modo, si cuentan con mayores destrezas tecnológicas, podrán diseñar estrategias formativas más adecuadas. Por otro lado, y a nivel más institucional, se debe trabajar en la integración de las esferas formativas formales y no formales, a fin de considerarlas como espacios de aprendizaje complementarios y no antagónicos (Fernández et al., 2016). Por último, y como apuntan Marcelo y Marcelo (2020), sería necesario indagar en el tipo de liderazgo que promueven los *influencers*, así como las motivaciones que les impulsan a compartir sus recursos en aras de la construcción de un aprendizaje más social. De este modo, se podrían promover nuevas iniciativas que se encaminaran hacia la creación de comunidades más especializadas donde cada vez más docentes pudieran participar de manera activa.

Estas cuestiones nos hacen concluir que, aunque hay un interés explícito de los docentes por continuar formándose, aún queda mucho camino por recorrer para aprovechar la utilidad que tienen las redes sociales no sólo en este sentido, sino en el diseño e implementación de cualquier proceso formativo.

8. REFERENCIAS

Abella, V. y Delgado, V. (2015). Aprender a usar Twitter y usar Twitter para aprender. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19*(1), 365-378.

Alcívar, A.M. (2020). Usos educativos de las principales redes sociales: el estudiante que aprende mientras navega. *Revista Científica Ecociencia, 7*, 1–14. https://doi.org/10.21855/ecociencia.70.294

Area, M. (2008). Las redes sociales en Internet como espacios para la formación del profesorado. *Razón y palabra, (63)*.

Bernal, A., Cascales, A., Clemente, A. e Izquierdo, T. (2012). El uso de Twitter como herramienta de formación del profesorado en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. En P. Miralles y A. Mirete (eds.). *Congreso Nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria* (pp. 203-211). Ediciones de la Universidad de Murcia.

Berrón, E. y Régil, M. V. (2018). Twitter como instrumento para fomentar la participación del profesorado en los cursos formativos. *@tic. revista d'innovació educativa, 20*, 43-51.

Blasco-Serrano, A. C., Lorenzo, J. y Sarsa, J. (2018). Percepción de los estudiantes al 'invertir la clase' mediante el uso de redes sociales y sistemas de respuesta inmediata. *Revista de Educación a Distancia, 18*(57), 1-19. http://dx.doi.org/10.6018/red/57/6

Buxarrais, M. R. (2016). Redes sociales y educación. *Education in the Knowledge Society, 17*(2), 15-20. https://doi.org/10.14201/eks20161721520

Casal, L., Fernández-Morante, C. y Cebreiro, B. (2018). La competencia en TIC del profesorado no universitario. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 5, 22-39. http://dx.doi.org/10.6018/riite/2018/334851

Cascales, A. y Carrillo, M. (2018). Creatividad, microcuentos y redes sociales en el fututo profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Creatividad y Sociedad, 27,* 123-144.

Dans, I. y Muñoz, P. C. (2016). Las redes sociales como motivación para el aprendizaje: opinión de los adolescentes. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation, 2*(1), 20-28. https://doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1041

Domingo-Coscollola, M., Bosco-Paniagua, A., Carrasco-Segovia, S. y Sánchez-Valero, J.A. (2019). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa, 38*(1), 167-182. https://doi.org/10.6018/rie.340551

Evans, L. (2019). Implicit and informal professional development: What it 'looks like', how it occurs, and why we need to research it. Professional *Development in Education, 45*(1), 3-16. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1441172

Fuentes, J. L. Esteban, F. y Caro, C. (2015). *Vivir en Internet. Retos y reflexiones para la educación*. Síntesis

Flores, O., Jiménez, M., González, M., Aragón, E. y Gazpar, J. (2016). Hábitos de los adolescentes sobre el uso de las Redes Sociales: caso de estudio en secundarias públicas. *Revista Digital Universitaria, 17*(10), 1-12.

García-Pérez, R., Rebollo-Catalán, Á. y García-Pérez, C. (2016). Relación entre las preferencias de formación del profesorado y su competencia digital en las redes sociales. *Bordón. Revista de Pedagogía, 68*(2), 137-153. http://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68209

García-Suárez, J., Trigueros, C. y Rivera, E. (2015). Twitter como recurso para evaluar el proceso de enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 12*(3), 32-45. https://doi.org/10.7238/rusc.v12i3.2092

González, J., Lleixà, M. y 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. https://doi.org/10.14201/eks20161722138

Gonzalez-Hernando, C., Valdivieso-León, L. y Velasco-García, V. (2020). Estudiantes universitarios descubren redes sociales y edublog como medio de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23*(1), 223-239. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24213

Gros, B. (2008). Las comunidades virtuales para la formación permanente del profesorado. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 1*, 1-10.

Instituto Nacional de Estadística (2020). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares 2020*. https://bit.ly/3i2ddHM

Jaén, A. y Martín, A. H. (2020). Uso de Twitter como herramienta para la creación de conocimiento compartido. En A.M. de Vicente y J. Sierrra (Coords.). *Aproximación periodística y educomunicativa al fenómeno de las redes sociales* (pp. 616-627). McGraw-Hill/Interamericana de España.

Luo, T., Freeman, C. y Stefaniak, J. (2020). Like, comment, and share—professional development through social media in higher education: A systematic review. *Educational Technology Research and Development, 68*(4), 1659-1683. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09790-5

Marcelo, C. y Marcelo, P. (2021). Influencers educativos en Twitter. Análisis de hashtags y estructura relacional. *Comunicar, 68*. http://doi.org/10.3916/C68-2021-06

Molina, M. D., Pérez, A. y Antiñolo, J. L. (2012). Las TIC en la formación inicial y en la formación permanente del profesorado de infantil y primaria. *Edutec, 41*, 1-23. https://doi.org/10.21556/edutec.2012.41.353

Oria, B. (2020). Edmodo como herramienta de aprendizaje telecolaborativo online en el aula de inglés. *Encuentro revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 28*, 49-70.

Pérez, A. Tur, G. Darder, A. y Marín, V. (2019). Reflexiones sobre la integración de Twitter en educación superior a partir de una experiencia educativa con estudiantes de maestro. *REDU. Revista de Docencia Universitaria. 17*(1), 89-104. https://doi.org/10.4995/redu.2019.11302

Roig-Vila, R., y Álvarez-Herrero, J. F. (2019). Repercusión en Twitter de las metodologías activas ABP, Flipped Classroom y Gamificación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 79-96. https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23272

Roríguez, M. R., López, A. y Martín, I. (2017). Percepciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación sobre las redes sociales como metodología didáctica. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 50*, 77-93.

Sangrà, A., Estévez, I., Iglesias, V. y Souto-Seijo, A. (2019). Desarrollo profesional docente a través de las ecologías de aprendizaje: Perspectivas del profesorado. *Edutec, 68*, 42-53. https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1307

Santisteban, A., Díez-Bedmar, M. C. y Castellví, J. (2020). La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter. *Cultura y Educación, 32*(2), 185-212. http://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875

Sanz, M. y Pantoja, A. (2015). Formación permanente del profesorado en las comunidades de práctica. *Aula De Encuentro, 17*, 105-130.

We Are Social. (2021). *Estudio sobre el uso de redes sociales en España*. https://bit.ly/3iUNoZI

LA IMPLANTACIÓN DE SALAS TRABAJO EN TWITCH COMO ENTORNOS DE COWORKING Y APRENDIZAJE ONLINE

SERGIO GUTIÉRREZ MANJÓN
Universidad Complutense de Madrid

MARÍA DEL MAR MARCOS MOLANO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Los medios sociales han cobrado especial protagonismo en la Sociedad de la Información, principalmente entre los más jóvenes que los utilizan para relacionarse con su entorno. Entre estos medios destaca Twitch, plataforma audiovisual adquirida por Amazon en 2014, que permite realizar transmisiones en vivo. Según el Estudio Anual de Redes Sociales de 2020, Twitch es el segundo medio social más utilizado con 1 hora y 40 minutos de consumo medio diario (IAB, 2020).

Este incremento en el consumo de redes sociales se ha debido en parte a la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19, que arrastró a España a un confinamiento de tres meses entre marzo y junio de 2020. Ante estas restricciones a la movilidad muchas instituciones, entre ellas los centros educativos, tuvieron que transformar su actividad presencial en virtual. Este cambio de paradigma desembocó en que muchas personas tuvieran que trabajar desde sus hogares, lo que promovió la creación de espacios alternativos de estudio y trabajo a través de herramientas digitales.

A lo largo de este capítulo de libro se analizará cómo algunos canales de Twitch, en este período de tiempo, utilizaron la plataforma como espacio de trabajo o estudio autónomo ante la imposibilidad de poder acudir a espacios físicos por el estado de alarma.

1.1. Desarrollo y consolidación de Twitch

La retransmisión de contenidos en directo es un formato propio de Internet en el que de forma interactiva se crea contenido de entretenimiento, principalmente sobre videojuegos. Este formato, con el paso de los años, ha ido incrementando su popularidad alrededor de todo el mundo y se espera que alcance una audiencia de 800 millones de personas en 2025 (Godoy, 2021). A diferencia de otros servicios de retransmisión, como la televisión o las plataformas de vídeo online como Youtube, este tipo de contenidos en directo posibilitan una interacción humana en tiempo real entre el *streamer* y sus espectadores, facilitando así el modo de interactuar entre ellos (Hilvert-Bruce et al., 2018).

La plataforma de vídeo en directo Twitch.tv se ha consolidado como el máximo exponente mundial de este nuevo tipo de consumo audiovisual (Gutiérrez y Cuartero, 2020). Sus orígenes datan de 2011 formando parte de Justin.tv y su propósito era transmitir partidas de videojuegos en directo cubriendo un nicho sin explotar hasta ese momento. Sin embargo, cuando la plataforma fue adquirida por Amazon en 2014 empezó a convertirse paulatinamente en el medio preferido para transmitir las competiciones más importantes de videojuegos (Burroughs y Rama, 2015).

Debido al auge de este tipo de contenidos, otras empresas como Facebook, Microsoft o Google desarrollaron sus propias plataformas de transmisión de vídeo en directo o *live streaming* especializadas en videojuegos: Facebook Gaming, Mixer y Youtube Gaming. No obstante, en 2020 la plataforma Mixer, propiedad de Microsoft, decidió abandonar la suya y aunar fuerzas con Facebook para competir frente a Twitch.tv (Linares, 2020).

De acuerdo con Hamilton, en la plataforma Twitch podemos encontrar dos tipos de roles: por un lado, los *streamers* o creadores de contenidos que son los que retransmiten su señal de vídeo para compartir dichos contenidos, y, por otro lado, los *viewers* o usuarios que ven la retransmisión y consumen los contenidos (Hamilton, 2014). De este modo, los que emiten los contenidos y los que ven las emisiones in-

teractúan mediante un chat comentando las acciones que realiza el creador de contenido, estableciéndose un canal de comunicación horizontal en el que no sólo el *streamer* tiene poder para comunicarse, sino que los *viewers* pueden comunicarse con él y con otros espectadores de forma sincrónica a la emisión.

Precisamente su éxito es debido al funcionamiento de la plataforma, la cual apela al fenómeno de la co-presencia de su audiencia. Entendiendo por co-presencia digital la situación en la que las personas están presentes en un espacio diferente a su ubicación física, pero perciben al resto de individuos que se encuentran en el mismo espacio y sociabilizan entre ellos (Diwanji et al., 2020). Siendo este fenómeno distinto al que se produce en la transmisión de otras plataformas como la televisión o YouTube, en el que se puede dar una situación de co-visión cuando más de una persona consume el mismo tipo de contenido pudiendo estar o no en el mismo espacio físico (Pires-de-Sá, 2018). Por tanto, en Twitch se producen ambos fenómenos, tanto el de la co-presencia como el de la co-visión.

Asimismo, muchas transmisiones de Twitch se consideran comunidades participativas, pues el emisor interactúa con su audiencia de múltiples formas y genera en ellos un sentimiento de pertenencia a un grupo, en este caso, al de su comunidad de seguidores. Dichos seguidores forman parte de la audiencia social definida como "aquella que utiliza simultáneamente dos pantallas o dispositivos" (Deltell, 2014, p. 35), pues comparten e interactúan en redes sociales con el contenido, pero, además, parte de ella cumple con las características de ser audiencia creativa, entendida como "aquella parte de la audiencia social que interactúa y crea opinión" (Deltell, 2014, p.35), puesto que generan contenidos nuevos en función de lo que han consumido, muchas veces en clave de humor, aludiendo al creador del contenido.

En este sentido, según la teoría de la identidad social, cuando las personas se unen a una comunidad virtual automáticamente piensan que su grupo es mejor que el de otros de los que no forma parte. En consecuencia, su comportamiento se establece de acuerdo a su contexto y dicho entorno se configura en base a una serie de características sociales de los usuarios que conforman ese grupo, por lo que su sentimien-

to de identidad y su comportamiento social determinan el autoconcepto del individuo dentro del grupo y su manera de relacionarse en él (Tajfel y Turner, 1986).

Así pues, a través del sentimiento de pertenencia a un grupo y la interacción social que se establece entre el emisor y su audiencia, se puede entender el éxito de Twitch.tv, pues se origina una relación de confianza que promueve que los usuarios se conviertan en espectadores regulares de sus emisiones, lo que supone fidelizar a un público muy heterogéneo a través de sus gustos e intereses.

1.2. Impacto psicológico y desarrollo personal durante la COVID-19

La pandemia de la COVID-19 ha supuesto una situación de emergencia sanitaria, en la que, desde mitad del mes de marzo hasta finales de junio, se cerraron los servicios no esenciales, tales como centros educativos, centros de ocio u oficinas, para contener la expansión del virus. Tal y como recoge el Real Decreto-ley 7/2020 de 12 de marzo "la situación generada por la evolución del COVID-19 ha supuesto la necesidad de adoptar medidas de contención extraordinarias por las autoridades de salud pública, dentro del actual escenario de contención reforzada" (BOE, 2020, p. 24996).

Este cambio de modo de vida ha estado rodeado de circunstancias sin precedentes, en las que muchas personas han tenido que afrontar cambios radicales en su forma de vida. Por ejemplo, en el caso de las universidades en España, acatando la norma, se optó por suspender la actividad presencial, lo que conllevó pasar de forma abrupta de un modelo presencial a uno totalmente telemático (Gutiérrez-Manjón y Marcos, 2021).

Ante esta tesitura, las personas que tuvieron que confinarse a causa de la cuarentena podían reaccionar de dos maneras, por un lado, los que se pudieron sacar lo mejor de sí mismos para soportar la compleja situación, por otro lado, los que empezaron a presentar síntomas de estrés, agobio y otros desórdenes psicológicos (Brooks et al., 2020). Igualmente, este mismo estudio señaló que durante la pandemia se han

producido otros factores estresores como miedo a la infección, estigma, información inadecuada o frustración y aburrimiento. Esto último sucede cuando las personas aisladas no pueden realizar su rutina diaria (Piña-Ferrer, 2020).

Durante el estado de emergencia sanitaria se identifican tres grupos más propensos a ser vulnerables emocionalmente durante la pandemia: el de los profesionales de la salud, las personas con psicopatologías previas y el de las personas que a partir de la crisis han sido sometidos a hechos potencialmente traumáticos (Inchausti et al., 2020). En estudios previos sobre estrés postraumático se evidencia que las pandemias y su contención a través de cuarentenas y aislamientos pueden crear una condición traumática a padres y jóvenes (Sprang y Silman ,2013).

En un estudio realizado en País Vasco en 2020 se obtuvo como resultados que había más casos de estrés, ansiedad y depresión entre la población entre 18-25 años. Gran parte de esa población eran estudiantes que tuvieron que adaptarse a un nuevo contexto educativo sin clases presenciales (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020).

Las estrategias más frecuentes para afrontar la cuarentena y el impacto psicológico fue utilizar Internet y las redes sociales —65,9% y 49,1% respectivamente—, según una muestra tomada entre la población española. Este mismo estudio apunta que los jóvenes y los estudiantes son los más vulnerables a las secuelas psicológicas de la pandemia, ante las dificultades para desarrollar el curso académico y las medidas estrictas de aislamiento social (Parrado-González y León-Jariego, 2020).

1.3. Resignificación de espacios virtuales: de la transmisión de videojuegos a las salas de trabajo

El avance tecnológico de las últimas décadas ha transformado la sociedad tal y como la conocemos. A este cambio de modelo se le conoce como la Sociedad de la Información, ya que mediante una serie de invenciones técnicas se han establecido nuevas formas de comunicación entre las personas (Castells, 2006). Con la llegada de Internet y,

más concretamente con las redes sociales, no sólo se ha alterado la manera en que los individuos interactúan entre sí y cómo se relacionan con el medio utilizando múltiples dispositivos, sino que también ha mutado la manera en cómo las personas acceden a la información.

La consolidación de la Sociedad de la Información se sustenta por el continuo desarrollo tecnológico y el incremento exponencial de la información generada y distribuida a través de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). De esta manera, las personas al enfrentarse a un ingente volumen de información simultánea dejan paso a una nueva forma de conocimiento, lejos de su habitual experiencia (McLuhan y Powers, 1993). Esta revolución tecnológica no sólo ha influido en el ámbito digital, también ha tenido repercusión en la esfera analógica: la sociedad actual ha legitimado las redes sociales como la base de las relaciones humanas (Bauman y Donskis, 2015).

Castells plantea que es en este contexto donde surge la autocomunicación de masas, es decir la comunicación que seleccionamos nosotros mismos, pero que tiene el potencial de llegar a masas en términos generales (2009) y recalca que se trata de una comunicación de masas "porque potencialmente puede llegar a una audiencia global, como cuando se cuelga un vídeo en YouTube, un blog con enlaces RSS" (2009, p. 88). No obstante, Morozov expone que entre las necesidades de las personas primero se encuentra pasarlo bien para socializar, mientras que el aprendizaje se posicionaría en el último lugar en su lista de necesidades (2011).

Ambos autores coinciden en el fin de comunicarse para establecer relaciones. Sin embargo, Morozov sostiene que los usuarios usan principalmente el ámbito digital para el ocio y, por tanto, no se puede construir un espacio de aprendizaje pues se encuentra en el último lugar de la lista de necesidades de las personas, aunque Castell señala que mediante la revolución tecnológica han surgido nuevas formas de organización en las que las personas buscan más cosas a parte de entretenerse.

Según el informe Digital 2021, creado por la agencia We are social en colaboración con Hootsuite, se apunta que 42,5 millones de españoles

son usuarios de internet y que 37,4 millones de ellos son usuarios activos en redes sociales. De esa población el 95,1% consumen vídeos online, de los cuales el 17,8% en una población entre 16 y 65 años consumen habitualmente contenidos en Twitch.

Como se ha mencionado anteriormente, la mayor parte de los contenidos en Twitch están relacionados con *gameplays* y retransmisiones de eventos de deportes electrónicos que están vinculados al ocio de sus espectadores. Ahora bien, dentro de los contenidos del medio social, hay otras categorías populares como música o IRL (In Real Life). Esta última fue creada en 2016 para abarcar una apremiante necesidad: "los creadores de contenido están interesados en compartir su día a día, pensamientos y opiniones con su comunidad. Por ello, se ha creado IRL para ayudar a los creadores a fomentar ese tipo de interacción con sus comunidades" (Plaugic, 2016).

Dentro de esta categoría se encuentran los formatos de los "*talk-shows"* y *"just chatting"* donde el emisor interactúa con sus seguidores de forma más directa. En 2019 fue el formato más visto incluso entre las emisiones de videojuegos, obteniendo 81 millones de horas de visionado, superando por más de 7 millones de horas a *League of Legends*, uno de los más videojuegos emitidos más populares de la plataforma (Perry, 2020). Con la aparición de la COVID-19, estos datos se han incrementado y en 2020 el formato más visto fue "*just chatting*" con 2552 millones de horas consumidas en Twitch[26]. Precisamente, es en esa categoría donde han surgido iniciativas como las salas de trabajo donde tanto el emisor como sus seguidores están trabajando o estudiando telemática y comparten dicha experiencia durante la retransmisión.

Así pues, ante una causa extraordinaria como la pandemia de la COVID-19, se han impulsado iniciativas como las salas de estudio o trabajo durante el confinamiento. Esto ha resignificado el espacio virtual de Twitch, pensado para el entretenimiento, pero que, dadas las circunstancias y su flexibilidad como plataforma, ha permitido crear

[26] Datos extraídos de https://sullygnome.com/games/365/watched

espacios de intercambio de conocimiento y desarrollo personal en tiempos de pandemia.

2. OBJETIVOS

A lo largo del presente estudio se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Analizar dos casos de salas de trabajo en España para explicar a nivel cualitativo cómo funcionan y su forma de fidelizar a su audiencia a través de la plataforma.
- Medir el impacto y la repercusión a nivel cuantitativo de ambos canales de Twitch.
- Averiguar la relevancia actual de este tipo de formato una vez se han relajado las medidas para combatir la propagación de la COVID-19.

3. METODOLOGÍA

En esta investigación se ha aplicado la metodología de la etnografía virtual tomando como objetos del estudio los canales de Twitch de dos *streamers*, Jaime Altozano y Lynx Reviewer. Para ello, desde un enfoque cualitativo se ha aplicado el método de la observación directa no participante, que supone que los objetivos a analizar se fijan antes de empezar el estudio, especificando el evento antecedente, las salas de trabajo en Twitch; el núcleo observado, la relación entre el emisor y su audiencia; y el evento posterior, su perdurabilidad en el tiempo y su impacto en su audiencia. Todo ello sin interactuar con los objetos a estudiar. En este sentido, se observó durante los meses de junio y septiembre de 2020 varios directos de Jaime Altozano y durante los meses de febrero y marzo de 2021 varios directos de Lynx Reviewer.

También se ha hecho una aproximación a los objetos de estudio desde un enfoque cuantitativo. Para este cometido, se ha utilizado la herramienta de Twitch Tracker, sitio web en abierto que muestra las analíticas de los canales de Twitch, para medir el impacto de ambos cana-

les cuando han retransmitido este tipo de formato y su evolución en el tiempo.

4. RESULTADOS

4.1. Observación directa no participante

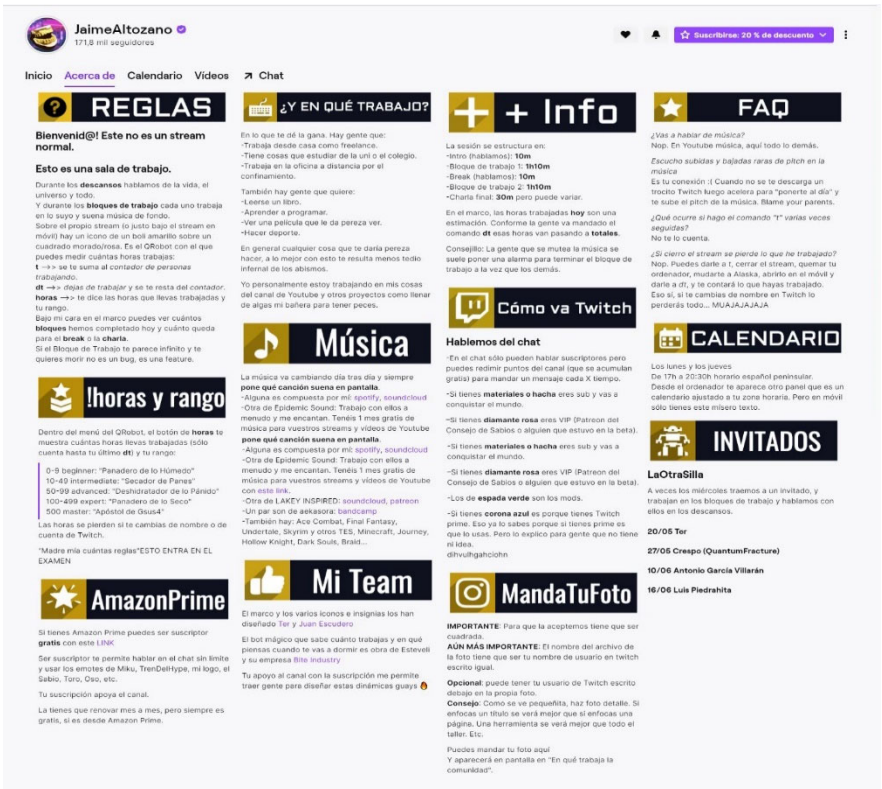
4.1.1. Jaime Altozano

Jaime Altozano es divulgador y compositor musical que se dio a conocer a través de un canal de YouTube que trata sobre divulgación musical. Ha participado en varios programas de televisión y colaborado con otros creadores de contenido para difundir temas culturales y científicos en sus apariciones en redes sociales. En su canal de YouTube acumula 2,76 millones de seguidores y en su canal secundario donde ha resubido sus vídeos sobre salas de estudio y de trabajo tiene 18600 seguidores, mientras que en el canal de Afterdark acumula 182000 seguidores donde colgaba sus charlas posteriores a los bloques de productividad. Cabe destacar que en su canal de Twitch cuenta con 171800 seguidores. Debido a la pandemia y al confinamiento, Altozano decidió lanzar un formato distinto al contenido habitual en la plataforma Twitch, utilizando su canal para crear salas de trabajo.

Entre las personas que se sumaron a esta iniciativa como usuarios, según recoge una entrevista de elDiario.es, “hay desde niños de 14 años haciendo deberes hasta adultos con hijos”. Con ello, se puede observar que las personas que han formado parte de su comunidad de estudio varían mucho tanto en edad como en intereses o profesiones, por lo que ha agrupado a un colectivo heterogéneo de personas que acudieron durante meses a sus directos para trabajar o estudiar con él. La dinámica que seguía el creador de contenido con su audiencia consistía en emitir durante 3 horas en un horario de lunes a viernes a partir de las 17:00. Sus emisiones se dividían en dos partes: en primer lugar, una introducción, en la que el emisor habla con su comunidad durante 10 minutos. Después, dos bloques de trabajo durante 2 horas y 20 minutos, 1 hora y 10 minutos respectivamente, con música de fondo y entre ambos bloques se produce un descanso de 10 minutos. En

segundo lugar, el bloque de “charla” con una duración media de 30 minutos aproximadamente. En este bloque se establecía una mayor comunicación entre la comunidad y el creador de contenido donde hablaban sobre diversos temas, aunque siempre se intentaban relacionar con asuntos sobre productividad, técnicas de estudio o cuestiones prácticas que a su público le inquietaba durante los directos. También había intervenciones de otros creadores de contenido que colaboraron con él durante esas charlas hablando de temas sobre arte, ciencia, aspectos relacionados con la productividad o las habilidades blandas, como hablar en público, o asuntos más ligeros como recompensa por el esfuerzo hecho por la comunidad durante el directo. En la información de su canal de Twitch se encontraba la metodología de trabajo que se seguía durante este formato.

Figura 1: *Captura de pantalla sobre la información del canal*



Fuente: Canal de Twitch de Jaime Altozano

Esta metodología que fomentaba el emisor se basa en la técnica de estudio Pomodoro. Un método creado en los años 80 para gestionar y administrar el tiempo que se dedicaba a cada tarea. Esta técnica se puede aplicar tanto al estudio como a un trabajo y permite saber al usuario el tiempo real que invierte en cada tarea. Precisamente con esa subdivisión del tiempo en bloques de trabajo y de descanso los usuarios podían administrar el tiempo que empleaban en sus actividades personales.

Asimismo, tanto el descanso como la charla final eran alicientes para los usuarios que acudían de lunes a viernes a las salas de trabajo, pues no sólo buscaban una forma de sentirse acompañados durante sus horas de trabajo personal siendo parte de una comunidad, sino también poder interactuar de algún modo con el propio Altozano que respondía a preguntas lanzadas por el chat y compartía imágenes de los trabajos que estaban haciendo sus seguidores en las retransmisiones.

Figura 2: *Captura de pantalla del directo del 30 de mayo de 2020*

Fuente: Canal de Twitch de Jaime Altozano

En cada bloque de trabajo las personas podían unirse al grupo de "personas trabajando" mediante comandos que permitían mostrar en el directo cuántas personas se encontraban desarrollando sus actividades junto con el *streamer*. Durante cada bloque las personas estudiaban o trabajan al igual que el creador de contenido, sin interactuar él con

ellos, aunque había usuarios que mediante el chat interaccionaban con otros compartiendo sus proyectos o resolviendo dudas con la comunidad.

A lo largo de los directos, la retransmisión fue mejorando y se añadieron más funcionalidades que o bien desarrolló un equipo con el que contó el propio Altozano, dos programadores y dos diseñadores gráficos, o bien la propia comunidad le enseñó a crear esas funcionalidades complementarias para que las implementase en sus directos. Todo ello supuso un salto cualitativo entre sus primeras emisiones (figura 2) hasta las últimas de dicha temática (figura 3), en las que se incluyeron mejoras en el apartado gráfico, así como *bots* que le ayudaron a gestionar mejor su comunicación con la comunidad.

Figura 3: *Captura de pantalla del directo del 17 de diciembre de 2020*

Fuente: Canal de Twitch de Jaime Altozano

En los últimos directos este salto cualitativo se materializó en la posibilidad de que los usuarios pudieran consultar cuántas horas había trabajado la comunidad, cuántas horas totales desde que empezó la iniciativa habían trabajado todos e incluso comandos privados que no aparecían en el directo, pero sí podían consultar el propio usuario sobre su tiempo trabajando mediante el comando “horas”. Todo ello intensificó el sentimiento de pertenencia a este grupo y más personas

se fueron sumando a esta iniciativa, en la que en sus últimos directos alcanzaba miles de personas trabajando o estudiante durante la retransmisión.

Para que un usuario se pudiera unir al grupo de "personas trabajando" debía introducir en el chat el comando "/t" o pulsar en el botón con el mismo comando, de esa forma empezaba a contar su tiempo de productividad en el directo. Cuando dejaba de trabajar debía ejecutar el comando "/dt" para dejar de trabajar y contabilizar en el tiempo del grupo que seguía trabajando. Además, según las horas trabajadas durante la emisión se establecieron una serie de rangos para establecer un estatus dentro de la comunidad:

– 0-9 horas: "Panadero de lo Húmedo".
– 10-49 horas: "Secador de Panes".
– 50-99 horas: "Deshidratador de lo Pánido".
– 100-499 horas: "Panadero de lo Seco".
– 500 horas: "Apóstol de Gsus4".

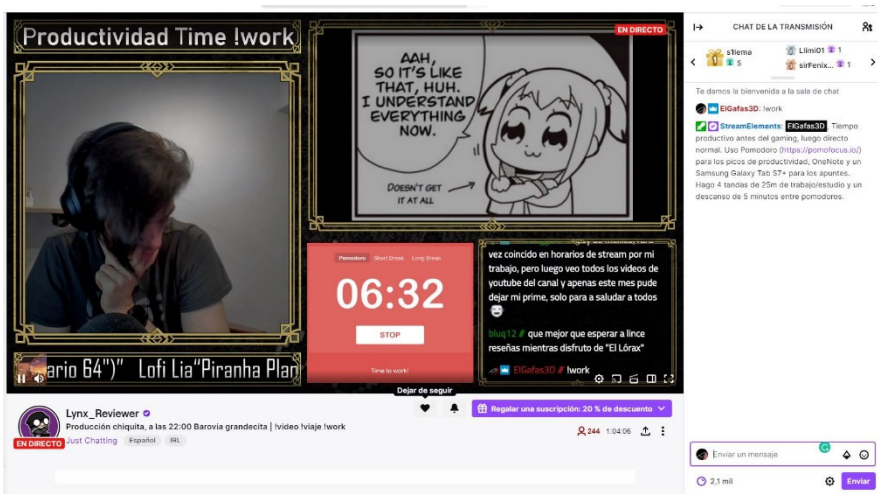
De este modo, se ludificó la experiencia del trabajo personal y se promovió una mayor fidelización de su audiencia con respecto a este formato al dar una serie de rangos según su contribución al directo mediante su esfuerzo personal. Todos esos rangos, además, aludían a bromas internas que estableció la propia comunidad con Jaime Altozano.

4.1.2. Lynx Reviewer

Lynx Reviewer es un creador de contenido conocido por sus ensayos audiovisuales sobre videojuegos en YouTube donde cuenta con 258000 suscriptores. Además, también ha lanzado un canal destinado a rol y otro donde sube sus *gameplays*. Desde hace 4 años empezó su recorrido en Twitch donde acumula 74792 seguidores. En esta plataforma sube contenido variado que programa semanalmente para su audiencia. En dicha programación se pueden encontrar contenidos relacionados con *gameplays* de videojuegos, rol, charlas con sus seguidores y salas de trabajo, las cuales habitualmente se programan una vez a la semana.

También utiliza la técnica Pomodoro para establecer una metodología de estudio y trabajo con su audiencia. En este caso, el tiempo de la sala de trabajo suele durar una hora, puesto que fragmenta el tiempo en unidades de trabajo de 25 minutos. Al igual que Jaime Altozano, dentro de su emisión habilita un espacio para que la gente pueda compartir su trabajo personal e introduce música de fondo mientras él también estudia o trabaja. Entre cada bloque de trabaja hace un descanso de 5 minutos en los que charla con su comunidad.

Figura 4: *Captura de pantalla del directo del 15 de marzo de 2020*



Fuente: Canal de Twitch de Lynx Reviewer

Se observa que durante estas emisiones baja la cantidad de espectadores que le acompañan, ya que estas salas de trabajo que él denomina como "Producción" suelen ser un fragmento del total de lo que transmite, pues posteriormente realiza otros contenidos como *gameplays* o covisionados de películas con sus seguidores. Asimismo, en algunos de sus directos ha comentado que los viernes apenas participa gente en este tipo de iniciativa al estar cansada de la semana. Por ello, suele realizar estas dinámicas dos días por semanas, de lunes a jueves.

En este caso, no hay dinámicas de ludificación o *bots* que permitan unirse a la cola de trabajo. Se trata pues de un sistema más sencillo, en el que el creador de contenido quiere compartir su tiempo de trabajo

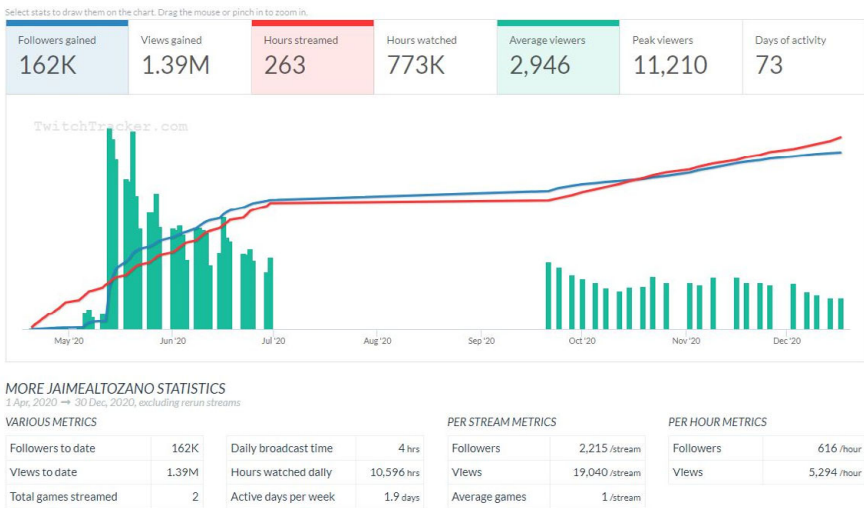
personal con su audiencia y que ésta pueda sentirse acompañada mientras ellos también realizan sus tareas personales.

4.2. Análisis de la evolución de las audiencias

4.2.1. Jaime Altozano

En el primer caso, se puede observar que Jaime Altozano abrió su canal de Twitch para usarlo exclusivamente como sala de trabajo. De este modo, el contenido de su canal estaba vinculado en su totalidad con dicha temática y, como se puede observar en el gráfico, una vez esta experiencia terminó, la actividad del canal cesó.

Figura 5: *Captura de pantalla de las analíticas de Jaime Altozano*



Fuente: Twitch Tracker[27]

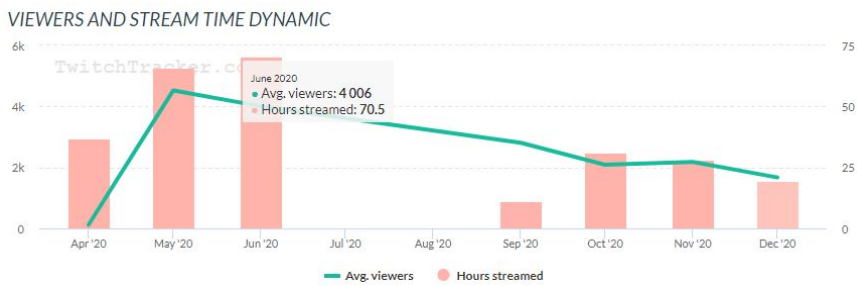
En la figura 5 se observa cómo la media de espectadores al principio del proyecto no era muy alta, unos 100-200 espectadores, pero que según transcurría el tiempo esta cifra iba en aumento, sobre todo en el período en que el proyecto fue obteniendo difusión en medios de co-

[27] Consulta de los datos de la estadística: https://twitchtracker.com/jaimealtozano/statistics

municación de masas y en los meses más duros del confinamiento, mayo y junio, con picos de más de 9000 personas viendo sus directos.

En la figura 6 se aprecia que, durante el mes de septiembre, su media de espectadores bajó, debido a que en los meses de julio y agosto el creador de contenido hizo un descanso y retomó su actividad en esos meses. Sin embargo, la audiencia del canal siguió siendo elevada con más de 3000 espectadores por directo.

Figura 6: *Captura de pantalla de las analíticas de Jaime Altozano*



Fuente: Twitch Tracker

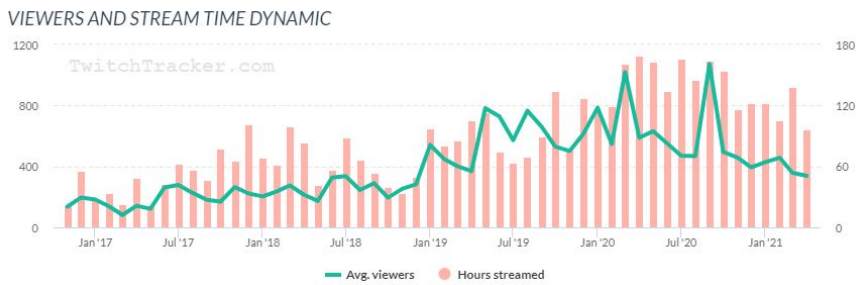
Durante este segundo período de actividad, en la gráfica se observa que se dejó de hacer diariamente *streaming* y se fue espaciando en el tiempo. A finales de diciembre de 2020, el creador de contenido dejó de emitir salas de trabajo y retomó sus labores habituales como divulgador musical. Cabe destacar que, en este tiempo, dentro de las restricciones a la movilidad, en España y el resto de los países hispanohablantes a los que pertenece su audiencia se fue retomando la presencialidad en sus trabajos o estudios, por lo que menos gente acudió a este tipo de directos.

4.2.2. Lynx Reviewer

En este segundo caso, la trayectoria de Lynx Reviewer es diferente a la de Jaime Altozano, pues ya contaba con emisiones previas y un contenido predefinido en base a sus intereses y gustos. Por ello, en la figura 7 se observa cómo su ritmo de emisión se ha mantenido cons-

tante desde que empezó y que, actualmente, sigue transmitiendo con una media de seguidores alrededor de 1000 personas.

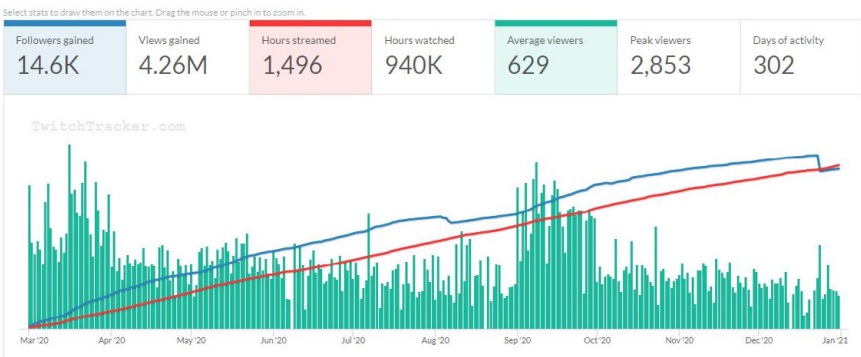
Figura 7: *Captura de pantalla de las analíticas de Lynx Reviewer*



Fuente: Twitch Tracker

Al analizar los datos del mismo período que los del anterior creador de contenido se observan diferencias de calado. En la figura 8 se aprecia que los días en los que Lynx Reviewer emitió salas de trabajo su audiencia media disminuyó, estando en torno a los 200-300 espectadores, mientras que en los días en los que emitía otro tipo de contenido su audiencia media se duplicaba hasta los 500-600 espectadores.

Figura 8: *Captura de pantalla de las analíticas de Lynx Reviewer*



Fuente: Twitch Tracker[28]

[28] Consulta de los datos de la estadística: https://twitchtracker.com/lynx_reviewer/statistics

Así pues, a pesar de tener menor audiencia en términos generales Lynx Reviewer con respecto a Jaime Altozano, se puede señalar además que dentro de la audiencia del primero tenían mayor interés en contenidos diferentes a las salas de trabajo. Sin embargo, a pesar de reducirse a la mitad dicho público, la mitad de su comunidad le siguió acompañando y realizando sus actividades personales durante esas emisiones.

5. DISCUSIÓN

Ante estos resultados se presenta una disyuntiva sobre la evolución de la Sociedad de la Información y el impacto que están teniendo las TIC en el desarrollo personal de la ciudadanía. Según la lectura que hagamos, siendo ésta ciberoptimista o ciberpesimista, se pueden obtener conclusiones complementarias a pesar de la disparidad de ambos enfoques.

Partiendo de lo dicho anteriormente por Castells, referente en el ciberoptimismo, se evidencia que los recursos digitales pueden ayudar a las personas en su desarrollo personal. Al tener en cuenta la teoría de la autocomunicación de masas, en este caso, al analizar el ejemplo de Jaime Altozano, se resalta que la tecnología se puede usar para crear canales de comunicación que construyan conocimiento y tengan un impacto positivo en la audiencia, en este caso, en la del creador de contenido. Reflejo de ello es que tras el éxito de esa iniciativa numerosos medios de comunicación se hicieron eco del proyecto de Jaime Altozano, lo que promovió que más personas se sumasen.

En varios artículos publicados en diferentes medios, se recogen testimonios de numerosos suscriptores que siguieron día a día estas salas de trabajo y comentaron lo beneficioso de la experiencia ante el confinamiento por la pandemia. Entre esta audiencia se encontró una población muy heterogénea en sus intereses, edad o perfil socioeconómico que, sin embargo, se unieron en torno a la iniciativa de Jaime Altozano con el fin de ser productivos y mitigar los efectos psicológicos adversos del confinamiento.

No obstante, si observamos este fenómeno desde un enfoque ciberpesimista, también se comprueba que, a pesar de este hecho aislado debido a la pandemia, muchas más personas siguen buscando más contenidos vinculados al ocio que al aprendizaje o trabajo personal. Así, según señala Galeano, los *streamers* más populares dentro de la plataforma de Twitch son aquellos relacionados al mundo de los videojuegos o el entretenimiento (2021).

En consecuencia, tal y como afirma Morozov sobre la lista de prioridades de las personas en Internet, se corrobora en el caso de Lynx Reviewer que su audiencia seguía prefiriendo ver contenido sobre videojuegos antes que salas de trabajo. Ahora bien, aunque esa sea la tendencia general, es cierto que la mitad de su público siguió acompañándolo durante las emisiones de "productividad" para trabajar con él durante ese tiempo.

Por tanto, pese a la coyuntura del momento y a la limitación temporal de la actividad realizada por Jaime Altozano, se muestra cómo otros creadores de contenido como Lynx Reviewer, aunque a menor escala, mantienen activo este tipo de contenido para que su audiencia trabaje con ellos involucran de otra manera a su comunidad.

Así pues, el desarrollo de este tipo de contenidos depende de la disposición de la audiencia en querer consumirlos y en la forma en que éstos se presenten, puesto que la competencia en Twitch es muy alta, pero ofrece las herramientas necesarias para que cualquier persona pueda dinamizar estos formatos con el público de sus emisiones.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se ha concluido cómo funcionan las salas de trabajo mediante *bots* y comandos vía chat para facilitar la interacción entre emisor y audiencia. A través de estos recursos, distintos creadores de contenido han llevado a cabo el formato de salas de trabajo para involucrar a su comunidad. De esta manera, apelando al sentimiento de pertenencia al grupo y estableciendo un objetivo común muchas personas se han sumado a esta iniciativa que en la actualidad sigue en marcha.

A raíz de ello se ha podido medir el impacto de este tipo de contenido mediante el sitio web de Twitch Tracker, el cual ofrece analíticas medianamente precisas sobre las estadísticas de los creadores de contenido en Twitch. Asimismo, no sólo los creadores generan sentimiento de comunidad en esta plataforma, sino que también tienen impacto en otras redes sociales y plataformas como YouTube, Twitter o Discord, donde los propios seguidores se comunican entre ellos, lo que facilita que haya un diálogo fluido entre sus integrantes.

Sin embargo, como apuntan recientes informes, a pesar de la democratización de la plataforma, que permite que cualquiera pueda ser emisor y crear su propia comunidad, se señala que en España hay más de 1 millón de canales de Twitch, pero el 90% de ellos tienen menos de 3 espectadores (Arjona, 2021).

Por tanto, se requiere de cierta competencia digital previa para manejar esta herramienta y, sobre todo, haber generado previamente una comunidad a la que le interese el contenido a transmitir, en este caso, productividad o trabajo personal. Por ello, en esta investigación se ha comprobado que durante la etapa más dura del confinamiento los contenidos vinculados a salas de trabajo crecieron exponencialmente en cuanto a número de espectadores. No obstante, cuando este período de excepcionalidad terminó, el número de usuarios interesados en estos contenidos disminuyó.

En definitiva, en la actualidad siguen existiendo canales que utilizan este formato, pero no de forma continua, pues su objetivo es crear contenido variado con el que relacionarse con su comunidad. Una comunidad heterogénea y diversa que se une en torno a un líder de opinión, el cual inspira, entretiene y acompaña a las personas que se conectan diariamente a la plataforma.

7. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido posible gracias a la Universidad Complutense de Madrid por la concesión de un contrato predoctoral UCM en el año 2018 a uno de los firmantes de este capítulo de libro.

8. REFERENCIAS

Arjona, K. (2021, 8 de marzo). ¿Cuál es el panorama de Twitch y las emisiones en directo en español? Twitter. https://bit.ly/2QTLkGR

Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). *Ceguera moral: La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida.* Paidós Ibérica.

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N y Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet, 395*(10277), 912-920. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8

Burroughs, B. y Rama, P. (2015). The eSports Trojan horse: Twitch and streaming futures. *Journal For Virtual Worlds Research*, *8*(2). https://doi.org/10.4101/jvwr.v8i2.7176

Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global.* Alianza Editorial.

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder.* Alianza Editorial.

Deltell-Escolar, L. (2014). Audiencia social versus audiencia creativa: caso de estudio Twitter. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, *20*(1), 33-47. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2014.v20.n1.45217

Diwanji, V., Reed, A., Ferchaud, A., Seibert, J., Weinbrecht, V. y Sellers, N. (2020). Don't just watch, join in: Exploring information behavior and copresence on Twitch. *Computers in Human Behavior*, *105*. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106221

Galeano, S. (2021, 7 de abril). Top 20: los streamers más seguidos en Twtich en español… y en el mundo. *Marketing 4 Ecommerce*. https://bit.ly/32PpMxK

Godoy, J. D. (2021, 21 de marzo). La transmisión de videojuegos y deportes electrónicos atraerá a mil millones de espectadores para 2025. *El País*. https://bit.ly/3sbUGKT

Gutiérrez, J. F. y Cuartero, A. (2020). El auge de Twitch: nuevas ofertas audiovisuales y cambios del consumo televisivo entre la audiencia juvenil1. *Ámbitos, 50,* 159-175. https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i50.11

Gutiérrez-Manjón, S. y Marcos, M.M (2021). Análisis de las destrezas digitales docentes en la gestión del campus virtual durante la pandemia del COVID-19. En *Competencias comunicativas en la Educación Superior*. Fragua.

Hamilton, W. A., Garretson, O., y Kerne, A. (2014). Streaming on twitch: fostering participatory communities of play within live mixed media. In *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1315-1324). https://doi.org/10.1145/2556288.2557048

Hilvert-Bruce, Z., Neill, J. T., Sjöblom, M. y Hamari, J. (2018). Social motivations of live-streaming viewer engagement on Twitch. *Computers in Human Behavior, 84*, 58-67. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.013

IAB Spain. (2020). Estudio anual de redes sociales 2020. Interactive Advertising Bureau. https://bit.ly/2Qm0bcY

Inchausti, F., García, N. V., Prado, J. y Sánchez, S. (2020). La psicología clínica ante la pandemia COVID-19 en España. *Clínica y Salud, 31*(2). https://doi.org/10.5093/clysa2020a11

Kemp, S. (2021). Digital 2021: Spain. 10 de febrero. https://bit.ly/3rHN6sX

Linares, I. (2020, 23 de junio). Microsoft cierra Mixer, la competencia de Twitch, y se alía con Facebook para el streaming de juegos. *Xataka Móvil*. https://bit.ly/3dYTDJh

McLuhan, C. y Powers, B. R. (1993). *Aldea Global*. Editorial Gedisa.

Morozov, E. (2011). *Net delusion: The dark side of Internet Freedom*. Editorial Public Affairs Books.

Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M. e Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cuadernos de salud pública*, 36(4). https://doi.org/10.1590/0102-311x00054020

Parrado-González, A. y León-Jariego, J. C. (2020). COVID-19: Factores asociados al malestar emocional y morbilidad psíquica en población española. *Revista Española de Salud Pública*, *94*(8), 1-16. https://bit.ly/2PtepIY

Perry, E. (2020, 25 de febrero). How Twitch is defining the future of IRL streaming. *Social Media Week*. https://bit.ly/3sSaHpQ

Pires-de-Sá, F. (2018). Researching co-viewing on social media and instant messaging applications: Ethics and challenges. *Comunicaçao e Sociedade, 33*, 409–424. https://doi.org/10.17231/comsoc.33(2018).2924

Plaugic, L. (2016, 15 de diciembre). Twitch's new IRL category is for streaming everyday life stuff. *The Verge*. https://bit.ly/3vqlKIF

Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. https://bit.ly/2QVopeg

Sprang, G. y Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Cambridge University Press*, *7*(1), 105-1010. https://doi.org/10.1017/dmp.2013.22

Tajfel, H. y Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, y W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relation* (pp. 7–24). Hall Publishers.

EDUTUBERS: LOS INFLUENCERS DE LA EDUCACIÓN INFORMAL A TRAVÉS DE YOUTUBE

DANIEL PATTIER
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA IRRUPCIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA SOCIEDAD

Los cambios sociales que se han producido a lo largo de la historia de la humanidad se han dado, en su gran mayoría, de una manera paulatina. Por ejemplo, la invención de la escritura propició un cambio en la manera en que los seres humanos se comunicaban. Pero esta transición se produjo no de un modo abrupto, sino poco a poco con el paso del tiempo. En las últimas décadas hemos podido constatar una transformación social derivada de la rápida irrupción de las nuevas tecnologías en prácticamente todos los ámbitos de la sociedad.

La llegada de las nuevas tecnologías al día a día de las personas originó un nuevo panorama social en el que autores como Marc Prensky (2001) definieron los dos tipos de generaciones que comenzaban a convivir en la sociedad: por un lado, los nativos digitales que nacían ya en un mundo digitalizado, y, por otro lado, los inmigrantes digitales, a los que la tecnologización les había llegado a edades más tardías. Desde entonces, se ha escrito mucho sobre esta terminología acentuándose dos posiciones extremistas en contra o a favor de la utilización de estos términos. Sin profundizar en ello por ahora, consideramos útil la metáfora lingüística utilizada para evidenciar una transformación social producida por la abrupta llegada de las nuevas tecnologías.

Las últimas investigaciones apuntan a que, actualmente, pasamos conectados a internet una media de 6 horas y 54 minutos (Kemp, 2021),

lo que demuestra el gran uso que damos a los diferentes dispositivos electrónicos que permiten dicha conexión online. Sin duda, la tecnología ha modificado no solamente nuestra manera de comunicarnos, de trabajar, de relacionarnos o de aprender, sino los procesos cognitivos que subyacen a cualquier acción humana.

En el ámbito educativo es importante tener en cuenta el impacto que ha tenido la utilización de las nuevas tecnologías en los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje de cualquier nivel o etapa escolar. Por un lado, dentro de la educación formal, que podemos encontrar dentro de cualquier institución o centro educativo a nivel nacional e internacional, podemos constatar el cambio originado en la utilización de recursos tecnológicos, y en la consecuente transformación metodológica que la implementación de este tipo de recursos muchas veces necesita. Es importante señalar, además, la gran apuesta por la educación online que numerosos centros educativos, sobre todo de educación superior, han realizado a lo largo de los últimos años para atender una demanda de aprendizaje más flexible. Por otro lado, la educación informal, aquella que sucede fuera de las instituciones educativas tradicionales, en la interacción del ser humano con otras personas o cosas, también ha sufrido un proceso de transformación en el que el uso de materiales digitales ocupa una gran cantidad del tiempo de ocio de las personas, que, en parte, es dedicado al ámbito educativo.

1.2. EL MUNDO DE YOUTUBE

Una de las plataformas que han nacido en las últimas décadas dentro de esta vorágine de implementación tecnológica a nivel global es YouTube, como un banco de recursos audiovisuales en continua construcción de manera pública.

Desde que fuera subido el primer vídeo a YouTube titulado *Me at the zoo en 2005*, los recursos que esta plataforma ha ido acogiendo han crecido de manera exponencial. Actualmente podemos encontrar millones de vídeos de cualquier temática que luchan por un posicionamiento web dentro de la plataforma y que generan que, actualmente, pasemos, de media, un día entero al mes utilizando YouTube (Kemp, 2021).

Situada como la segunda página web más utilizada a nivel internacional, podemos comprender el increíble impacto que tiene en el ámbito educativo, tanto en la perspectiva formal como en la informal. Así, muchos docentes utilizan vídeos de YouTube dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como complemento de las clases que imparten (Moreira et al., 2019). La gran cantidad de recursos que dispone la plataforma favorece que esta página se sitúe como una de las más utilizadas por el profesorado. Esto influye también en la educación informal en la que las personas acceden en su tiempo libre a la plataforma YouTube para aprender cualquier temática.

Las claves del éxito de YouTube se centran en varios factores que determinan su popularidad y su actual uso. En primer lugar, es una plataforma pública. Cualquier persona puede acceder de manera gratuita a una cantidad ingente de recursos audiovisuales. En segundo lugar, ofrece una accesibilidad online, lo que permite una fácil implementación desde cualquier dispositivo electrónico con conexión a internet. En tercer lugar, es una plataforma que constantemente actualiza sus recursos audiovisuales. Se suben millones de nuevos vídeos a YouTube todos los meses desde cualquier parte del planeta y, una vez dentro de la plataforma, el algoritmo de YouTube posiciona los vídeos teniendo en cuenta las interacciones de la audiencia, las visualizaciones, el canal de procedencia, etc. De esta manera, por ejemplo, los nuevos vídeos grabados con mejor definición, como puede ser HD o 4K, y que suele gustar más a los usuarios actuales, se irán posicionando por encima de vídeos cuya calidad ha quedado obsoleta.

Por el contrario, podemos entender que si uno de estos tres factores fuera modificado, tal vez el impacto social y el número de usuarios de la plataforma pudiera caer en picado. Si YouTube comenzase a cobrar por cada vídeo que se ve, si empezase a no ser accesible de manera online y tuvieras que descargarte algún tipo de software en el ordenador, o si no hubiera una actualización de los diferentes vídeos que se suben a la plataforma, YouTube perdería el interés generado por muchos de los usuarios.

Desde 2005, se ha creado un mundo de YouTube en el que las estrellas son un grupo selecto de creadores de contenido audiovisual que

originan millones de seguidores a sus canales: los youtubers. Estas personas han encontrado en la plataforma YouTube una forma de influir en la sociedad a través de la creación de materiales audiovisuales que, incluso, pueden llegar a generar fortunas por la disposición de estos materiales de manera pública.

Aun así, es importante resaltar que conseguir dinero a través de YouTube no es un proceso sencillo, y que los youtubers suelen pasar muchas horas de trabajo al día dedicadas a la preparación, grabación, edición o publicitación de sus vídeos. Si fuese fácil lucrarse a través de YouTube mucha más gente optaría por hacerlo (Wilson y Wu, 2020).

Si antiguamente preguntabas a un niño qué quería ser de mayor, te solía contestar que futbolista o cantante. Actualmente, los niños dicen que quieren ser youtubers. Y lo hacen porque este tipo de personas se han convertido en verdaderos influyentes de masas.

Es más, existen investigaciones que aseguran que los youtubers transfieren aspectos identitarios en los proyectos personales de los seguidores de sus canales, es decir, tienen un papel clave y significativo en la construcción de la vida de las personas (Moreno y Castañeda, 2019). En este sentido, la evidencia apunta hacia una influencia mayor en la etapa de la adolescencia debido a la proximidad cultural y de entretenimiento entre los youtubers y los usuarios de estas edades (Aran-Ramspott et al., 2018). Debido a ello, los gamers, es decir, youtubers que suben vídeos a YouTube en el que muestran cómo jugar a videojuegos, se sitúan como los youtubers más vistos por los adolescentes.

Ahora bien, la influencia en el mundo de YouTube no solamente recae en los usuarios de la plataforma, sino también en los creadores de contenido. En este aspecto, destacan las investigaciones que apuntan hacia una vulnerabilidad debido a la exposición mediática que sufren los youtubers en la red (Montes-Vozmediano et al., 2018). La posibilidad de interactuar con la audiencia produce una influencia en el creador de contenido que puede recibir buenos o malos comentarios, que, a la larga, pueden ser generadores de enfermedades relacionadas con la ansiedad o con diversos aspectos psicológicos.

Dentro de este mundo de YouTube, que, como podemos, observar, tiene sus beneficios y desventajas tanto para los creadores de contenido como para los usuarios, han ido surgiendo poco a poco un colectivo de youtubers que han subido materiales audiovisuales con la finalidad de promocionar diversos aspectos de la educación. Así, los edutubers, los youtubers educativos, han ido confeccionando vídeos que actualmente son usados desde la educación formal, pero, sobre todo, desde la educación informal, por personas de todo el mundo. De esta manera, podemos considerar a los edutubers como verdaderos influencers de la educación informal, cuyo impacto evidencian los cientos de miles de suscriptores a sus canales y los millones de visualizaciones a sus vídeos.

Es importante resaltar que durante el tiempo de la pandemia de la COVID-19 que produjo el cierre de centros educativos a nivel internacional y una necesidad de aplicar metodologías telemáticas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, el papel de los edutubers fue clave en la continuación de la educación de millones de estudiantes que encontraron en YouTube una manera sencilla de poder acceder a contenidos de calidad sobre las diferentes temáticas que necesitaban.

Incluso la OCDE se hizo eco de la efectividad de la disposición a la población general de este tipo de recursos audiovisuales educativos, señalando el programa *Aprendo en casa* como una práctica de éxito durante la pandemia, y que centró sus esfuerzos en la emisión en la televisión pública española de vídeos educativos divididos por franjas de edad y áreas curriculares (Encinas-Martín, 2020). En dicho proyecto, muchos edutubers ofrecieron sus recursos de manera altruista para mitigar la brecha digital que impedía a un número considerado de estudiantes poder acceder a contenidos educativos de calidad cuando los centros educativos estuvieron cerrados.

Nuestro trabajo centra su mirada en estos edutubers, en los que la literatura se ha centrado de una manera sesgada y a través de estudios de caso, pero no lo ha hecho de una manera sistemática y con grandes muestras que puedan producir datos significativamente generalizables al conjunto de los demás canales o a diversas áreas o temáticas de la educación.

2. OBJETIVOS

Uno de los grandes problemas a los que nos enfrentamos los investigadores de esta temática es que no existen listados oficiales que tengan en cuenta a los edutubers como colectivo de creadores de contenido a través de la aplicación de una serie de pautas generalizables.

Por ello, centraremos este trabajo en dos objetivos que permitirán la puesta en marcha de numerosas investigaciones acerca del colectivo de los edutubers:

Por un lado, nuestro objetivo 1 es la estipulación de una serie de pautas que sirvan para poder elaborar búsquedas sistemáticas a través de YouTube de canales de edutubers.

Por otro lado, nuestro objetivo 2 es la elaboración de un listado de los canales de edutubers de mayor éxito que pueda servir de referente para la atención e investigación de este colectivo a través de la aplicación de muestras de gran tamaño.

3. METODOLOGÍA

La metodología desarrollada para el objetivo 1 se centró en la estipulación de una taxonomía de especificación de categorías predefinidas basada en las actuales investigaciones acerca de las redes sociales y, en concreto, de YouTube, para el establecimiento de pautas de búsqueda generalizables.

La metodología llevada a cabo para el objetivo 2 fue una búsqueda sistemática de canales de edutubers, que se realizó durante los años 2019 y 2020, a través de la propia plataforma de YouTube y de la indagación en otras redes sociales como Instagram, Twitter, Facebook, LinkedIn o Pinterest. Entre mayo y junio de 2020 se cribó dicho listado atendiendo a las pautas que describiremos a continuación (objetivo 1) conformando así el listado de los canales de *edutubers* de mayor éxito (objetivo 2).

La muestra obtenida se caracteriza por una mayor presencia de hombres que de mujeres, en una proporción en la que 3 de cada 4 canales

de YouTube son creados por hombres. Por otro lado, la mitad de los canales de *edutubers* exponen materiales audiovisuales que pueden ser utilizados en varias etapas educativas, mientras que dentro de los canales que se pueden situar dentro de una etapa escolar en concreto, destaca el número de canales destinados a Educación Primaria y Secundaria.

4. RESULTADOS

A continuación, expondremos los resultados de nuestro trabajo que están íntimamente relacionados con los objetivos descritos anteriormente.

Por un lado, en lo concerniente a las pautas para el establecimiento de una búsqueda sistemática de canales de éxito de *edutubers*, nuestro estudio apunta hacia las siguientes categorías y consecuentes pautas:

En primer lugar, se establece la categoría *país* para delimitar la posible muestra. Al ser una plataforma pública y accesible desde cualquier parte del mundo, la delimitación por el país de origen del canal (que puede ser distinto al país de nacimiento o nacionalidad del creador del canal) ayuda a conformar una muestra dentro de un mismo patrón social. Nuestra investigación se centra en los canales de *edutubers* de éxito de España.

En segundo lugar, se determina la categoría *propiedad del canal*. Los canales de YouTube pueden pertenecer a una o varias personas a nivel personal (particular) o pueden pertenecer a diversas instituciones, centros educativos o incluso empresas. Para nuestro estudio, escogeremos los canales de *edutubers* con propiedad perteneciente a particulares.

En tercer lugar, se dicta la categoría *número de suscriptores* como delimitante de canales que pueden ser considerados de éxito. Para ello, se tiene en cuenta la división que ofrece YouTube de sus canales teniendo en cuenta este tipo de categorización: nivel grafito (menos de 1,000 suscriptores), nivel ópalo (1,000 suscriptores), nivel bronce (10,000 suscriptores), nivel plata (100,000 suscriptores), nivel oro (1

millón de suscriptores), nivel diamante (10 millones de suscriptores). Considerando que YouTube estima clave que el canal de YouTube esté al menos en el nivel ópalo para poder solicitar, por ejemplo, la monetización al Programa de Socios de YouTube, atendemos en nuestra búsqueda los canales de *edututubers* que se sitúen, al menos, en dicho nivel.

En cuarto lugar, estipulamos la categoría *número de visualizaciones*. Otra manera de evidenciar que un canal de YouTube tiene éxito es asegurándonos de que las visualizaciones totales a sus contenidos superan un número considerable de reproducciones. Nuestro trabajo tiene en cuenta los canales de *edututubers* que poseen al menos 300,000 visualizaciones totales a sus vídeos.

En quinto lugar, determinamos la categoría *ámbito*. Debemos delimitar el área al que están destinados los vídeos de los canales de YouTube. No es lo mismo investigar canales de *gamers* que de *edututubers*. De este modo, nosotros tomamos en consideración para nuestra búsqueda sistemática los canales que pertenecen claramente al área de la educación. Así, por ejemplo, quedan fuera de nuestra búsqueda canales de entrenamiento deportivo (área deportiva) mientras que los canales de educación física sí son tenidos en cuenta (área educativa).

De esta manera quedaron estipuladas las categorías para la realización de una búsqueda sistemática de canales de *edututubers*. Dependiendo de las pautas que se escojan para dichas categorías, la búsqueda se podrá hacer desde una mirada más limitada o desde una perspectiva más general.

En nuestro caso, tal y como muestra la Tabla 1, las pautas escogidas dentro de las diferentes categorías conducen a la elaboración de un listado de los canales de *edututubers* de mayor éxito de España a través de una muestra de tamaño considerable. Esto nos permite la obtención de datos fiables a través de la investigación de los canales y la oportunidad de obtener resultados generalizables al resto de canales educativos de YouTube.

TABLA 1. *Categorías para la búsqueda sistemática de canales de edututubers*

Categorías	Pautas del estudio
País	*España*
Propiedad del canal	*Particular*
Número de suscriptores	*Al menos 1,000*
Número de visualizaciones	*Al menos 300,000*
Ámbito	*Educación*

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, y teniendo en cuenta nuestro objetivo 2, de confección de un listado de canales de *edututubers*, tras aplicar las pautas descritas anteriormente se determinaron un total de 204 canales educativos que pueden ser considerados de éxito.

Para facilitar las investigaciones que pretendan utilizar dicho listado, dividimos los canales dependiendo del área de conocimiento al que destinan sus recursos audiovisuales. Así, en el área de Ciencias obtenemos un total de 41 canales: Alex Riveiro, Amigos de la Química, AntonioProfe, Aprendo, Aventuras Barbudas, Bio[ESO]sfera, BiotecX, CdeCiencia, Ciencia Solidaria, Cienciabit: Ciencia y Tecnología, CienciaDeSofa, Ciencias de la Ciencia, Cuarentaydos, Date un Vlog, Date un voltio, EcologíaVerde, efi-ciencia red, Estela BioMicro, ExpcaserosKids, fatherandteacher, FiQuiMates, FlipYourLearning, GlóbuloAzul, Javier Valdés Gómez, Juan Sanmartin, La Hiperactina, Manuel Gracia, Noelia Valle, Oakademia, Profe Arantxa, Profes.TV, PROFESOR JANO, QuantumFracture, Quimitube. Tu libro de química, Raulophis, Ruben Sebastian, Sígueme la corriente, Todo sobresaliente, Unicoos, WillDiv, Xacobo de Toro Cacharrón.

En el área de Arte y Cultura, encontramos los siguientes 39 canales de edututubers: Alonmusicfive, Álvaro Castillo, Antonio García Villarán, Arte vivo y divertido, ARTEHISTORIA, Arturo Geometría, audio cuentos infantiles, Ba-Ba Educación Musical Infantil, "Batucado, Educación musical", Carlos Álvarez Lanzarote, Carmen Carvajal Romero, CatacricatacraC Cuentos Infantiles, CONSUELO ALBERT

MAS, Cuentacuentos Beatriz Montero, Cuentos en la nube, DonLu-Musical, El Profe de Piano, El Rincón de Don Lu, Elisa Hernández, Estrella Ratón Pérez, Jaime Altozano, Juan Antonio César, La gata verde, Maestro de música Lorca, maria jesus camino, Miguel de Lys, Miquel Mariano, Musicadictos Aula de música, Musicawa, Pablo Abarca, Pablo´s flipped music classroom, PDD Profesor de Dibujo, Pequeño Mozart, Rafael Fernández de Larrinoa, Raquel Aller, Sheila Blanco, Solfeando. Aula virtual de Música, Tatarachin, Toni Gallart.

Teniendo en cuenta el número considerable de canales de matemáticas y considerando sus características propias, determinamos la búsqueda de canales solamente del área de matemáticas encontrando los siguientes 29 canales de **edutubers** de éxito: alfonsoeducador, Antonio González Crespo, Antonio Martín 2020, Aprendiendo Matemáticas con Malena, Clasemáticas Canal, Concepción Bonilla Arenas, Derivando, ECONOSUBLIME, explicamates, Flipp Math, isabel garcia, Jaime Martínez Montero Martínez Montero, Jaque en Mates, José Miguel de la Rosa Sánchez, Joseángel Murcia, Juan Francisco Hernández, Juan Martínez-Tébar Giménez, lasmatemáticas.es, Matecitos, Mates con Andrés, Miguemáticas, No todo es matemáticas, Píldoras Matemáticas, Profesor 10 de mates, Raíz de pi, Shurprofe, Susi Profe, Tuto mate, Yo Soy Tu Profe.

En el área de Ciencias Sociales obtuvimos como resultado 23 canales de edutubers de éxito: A toda leche, Academia Play, Antonio Guirao, Clionautas, Daniel al aparato, El Cubil de Peter, El profesor inquieto, Felix Gonzalez, Félix Rodríguez Sanjurjo, historia en comentarios, Historias de la Historia, Ignacio Suarez-Zuloaga, José María Hercal, La cuna de Halicarnaso, “La historia no se aprende, se comprende”, leccionesdehistoria, Mañana sin falta, Memorias de pez, Pero eso es otra historia, Profe de Economía, Profesora Guiomar -Geografía e Historia-, TerraeAntiqvae, WebHistorias.

En el área de Humanidades nuestra búsqueda sistemática consiguió determinar 18 canales: Adictos a la Filosofía, Agustin Iruela, Blog de Lengua, El Blog para Aprender Español, El tarro de los idiomas, Ernesto Castro, Español con Hanane, Eugenia Romero, Leyendo Historia de la Filosofía, Lluna Pineda, Pablo Poó Gallardo, Practiquemos

by Catalina Moreno E., Profe Spanish. Aprender español, Quique Castillo - La lengua con TIC entra – LtiCyL, Sapientia, Tio Spanish: aprender español online, Tu escuela de español, Unboxing Philosphy.

En el área de Tecnología se encontraron 10 canales de *edututubers* de éxito: Alehandoro VR, Educatutos, Hektor profe, Innovación educativa, Javier Leiva, La clase de Laura, ProfeTIC, Programamos, TuttoTIC, VideoTutoriales Education | Formación en Software Libre.

En el área de Educación Física, nuestra búsqueda obtuvo como resultado 4 canales: Educación Física Cooperativa, Francisco J. Vázquez -kisco-, Juegos EF, Silvia Profesora Educación Física.

Por último, se determinaron 40 canales de *edututubers* de éxito que, al no tener una tendencia acentuada hacia alguna de las áreas anteriormente enunciadas, los consideramos como una categoría aparte denominada "otros" canales: 2Profes EnApuros, Aaron Asencio, Aaron de masquemaestros, Antonio García Megía, Aula de Elena, Beatriz Cánovas, Canta y Aprende, Daniel Pattier Bocos, Docuhistory, EducatPals, El Edén de los Cínicos, El Maestro Vicente, Elena Prieto, Flipped Primary, HUGO IGLESIAS, Ideas para profes, Ignacio Martín Jiménez, imgende, InspiraTICs, Isaac Collado, James Van der Lust, Jesús C. Guillen, Jesús Chacón Chaparro, José David - Innovación Educativa, José Luis Usero Vílchez, Jose M. Sánchez, La Eduteca, La profe Noemí, Miguel Ruiz Pina, Mundo Primaria, Oscar Ordiales, princippia, Profesor chuletas, profesor10experimentos, Rosa Liarte Alcaine, Santiago Moll, Sinapuntes, TU MAESTRO EN CASA Luis Verdu Miralles, Un profesor, Videoprofe.

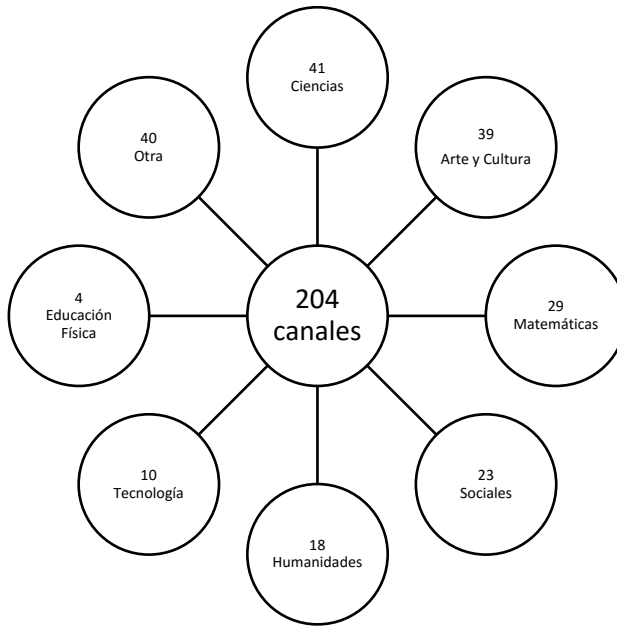
Como ejemplos concretos de este listado de canales de éxito de *edututubers*, podemos destacar, en el área de Ciencias, a José Luis Crespo, creador del canal de YouTube *Quantum Fracture*, que consigue acercar todos los temas relacionados con el universo a cualquier persona interesada en la temática. En el área de Arte y Cultura, destaca el famoso *youtuber* Jaime Altozano que describe su canal de la siguiente manera: "Todo sobre música. Cómo funciona, por qué es como es. Tu canal para entender lo que oyes". Para aprender matemáticas, destaca Sergio Castro, que a través de su canal de YouTube *Pro-*

fesor 10 de mates, consigue que numerosos estudiantes de Secundaria, Bachillerato y Universidad, entiendan mejor las matemáticas y consigan aprobar las asignaturas relacionadas con esta área curricular. En el área de Ciencias Sociales podemos destacar el canal de Rubén González llamado *A toda leche,* en el que enseña Historia a través de un lenguaje juvenil y ameno descubriendo al usuario numerosas curiosidades que se han ido dando a través de toda la historia de la humanidad hasta la actualidad. En Humanidades hay que reconocer el éxito del canal de YouTube *Tu escuela de español*, creado por Elena Prieto, profesora de español para extranjeros, y que afirma en el panel de inicio de su canal que pretende "enseñar todo lo necesario para que puedas comunicarte en español con hablantes nativos, con vídeos de gramática, vocabulario, fonética, ortografía, expresiones coloquiales, etc. Además, te muestro cómo es mi país, España, y cómo vivimos los españoles". En el área de Tecnología, es reseñable VideoTutoriales *Education | Formación en Software Libre* que destaca en la descripción de su canal el impacto que tuvo la pandemia de la COVID-19 en las estadísticas de su canal señalando que "la actual crisis sanitaria ha provocado que la educación haya tenido que pasar del aula a las pantallas. El Canal ha notado este cambio creciendo al doble de ritmo de lo habitual, tanto en visualizaciones como en suscriptores". En el área de Educación Física podemos resaltar el canal de *Francisco J. Vázquez -kisco-*, en el que este profesor del CEIP Miguel Rueda de Sevilla, ofrece materiales relacionados con el área y unidades didácticas que implementa él mismo en su centro educativo. Por último, destacamos dentro de los canales que no se pueden enmarcar en una única tendencia de área de conocimiento al canal *unProfesor*, "donde podrás encontrar las clases que se enseñan en el colegio de las principales asignaturas y explicadas a través de vídeos por otros profesores, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria".

Debe tenerse en cuenta que los canales de YouTube están en continuo movimiento y actualización, por lo que, puede que con el tiempo estos canales modifiquen el área de conocimiento al que enfocan sus recursos audiovisuales. Además, con el paso de los meses o años, otros canales conseguirán superar las pautas que marcamos en nuestra bús-

queda sistemática en lo relativo al número de suscriptores y de visualizaciones totales al canal. Aun así, el listado que ofrecemos es fiable y puede facilitar su utilización en investigaciones sobre la temática. De este modo, como muestra el gráfico 1, nuestro listado quedó conformado por áreas de conocimiento con un total de 204 canales de *edutubers* de éxito.

GRÁFICO 1. *Canales de edutubers identificados a través de la búsqueda sistemática*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Las dos grandes problemáticas al intentar investigar sobre *edutubers* son, por un lado, la falta de pautas para llevar a cabo una búsqueda sistemática sobre la temática, y, por otro lado, la inexistencia de listados de *edutubers* oficiales. Por ello, la literatura se ha acercado a esta realidad a través de investigaciones centradas en un solo canal de YouTube, como la de Pattier (2020) que expone el impacto en educación a través del canal educativo *Canta y Aprende*, o como la de Ló-

pez et al. (2020) que enfocan su trabajo en un estudio de caso de 8 *edutubers* de Iberoamérica (Aprende Lengua y Literatura con Claudia, Alejo Lopera Inglés, Unicoos (David Calle), Quimiayudas, Álvaro Tejedor, Rodrigo Palco, Julio Ríos Gallego (Julio Profe), y Diana Uribe-Casa de la Historia.

Sin menospreciar este tipo de aportaciones, que ayudan a entender el fenómeno e impacto de los *edutubers* en la sociedad actual, son necesarias investigaciones con muestras de tamaño mayor que puedan evidenciar, por ejemplo, factores de éxito de los mejores canales educativos de YouTube. De ahí la gran importancia de este trabajo que presentamos.

El impacto de estos canales, que se puede evidenciar en el gran número de suscriptores y visualizaciones a los canales de nuestro listado, evidencia una tendencia en la educación actual, sobre todo desde una perspectiva informal, en la que las personas se acercan al conocimiento a través de estos grandes *influencers* de la educación. Además, momentos como los vividos durante la pandemia de la COVID-19 han demostrado la utilidad de los recursos audiovisuales en el ámbito educativo (Encinas-Martín, 2020).

Por eso es interesante poder ofrecer unas pautas generalizables para el resto de investigadores que se acerquen a esta temática y generar un listado que pueda servir de base para su trabajo. Estas investigaciones deben acercarse a este fenómeno desde una perspectiva objetiva intentando despojarse de los prejuicios (positivos o negativos) que pueden tener como consumidores de recursos digitales.

Así, abrimos la puerta a investigaciones que evidencien las ventajas que ofrecen los vídeos en el ámbito educativo, donde los *edutubers* tienen un rol clave actualmente, como una mejora considerable de los resultados académicos de los estudiantes a través de su utilización (Bohloko et al., 2019), la potenciación de las capacidades comunicativas de los discentes (Karami, 2019) o el aumento de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Yildirim, 2018).

Sin embargo, también es importante investigar las desventajas que los usos de este tipo de recursos audiovisuales pueden acarrear para el

estudiantado ya sea desde una perspectiva formal como informal de la educación, como la pérdida de la atención por parte de los estudiantes durante el visionado de los vídeos (Zureick et al., 2018), la pérdida del control de la clase cuando se implementan este tipo de recursos en el aula (Behesti et al., 2018) o la posible falta de idoneidad de los vídeos teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje estipulados (Burgos et al., 2020).

Es importante destacar que la plataforma YouTube sigue un algoritmo de posicionamiento web que no determina que un vídeo muy popular y que aparezca en los primeros resultados de nuestra búsqueda a través de la página, ofrezca datos actualizados o, incluso, fiables. El posicionamiento dentro de la plataforma, tiene en cuenta, entre otros factores, las interacciones de los usuarios, como pueden ser las suscripciones al canal, las reproducciones del vídeo o los *Me gusta*. Por ello, esta forma de determinación del posicionamiento de los vídeos puede generar que, en algunos casos, aparezcan vídeos en las primeras posiciones tras una búsqueda en la plataforma, con noticias falsas o que ofrezcan datos sin rigurosidad o con una mala calidad. De ahí la importancia del papel del profesor, por un lado, como profesional que puede cribar los vídeos para su implementación a través de la educación formal (Sari, 2020), y, por otro lado, como educador del pensamiento crítico de los estudiantes que estimula la capacidad de los educandos para que, incluso dentro de la educación informal, estos puedan reflexionar acerca de la idoneidad, certeza o calidad de la información que ofrece el recurso audiovisual que encuentra en la plataforma YouTube.

Es reseñable que el listado que presentamos de los *edututubers* de mayor éxito de España, ha servido para la obtención de datos relevantes que comienzan a ofrecer luz en un ámbito todavía no muy estudiado. Así, el análisis de los canales de Ciencias ha conseguido establecer las pautas de éxito que pueden ser adoptadas por educadores o por creadores de contenido educativo de esta área, destacando, entre los factores más significativos del éxito, la tipología explicativa de los vídeos, la aparición física del *edututuber*, o la utilización de un lenguaje cercano y abierto a todos los públicos (Pattier, 2021).

El gran impacto que generan los **edutubers** en la educación actual (Pattier, 2020) no puede permanecer fuera del ámbito de la investigación. Tenemos mucho que aprender de este colectivo que se ha posicionado en los últimos años como verdaderos referentes e *influencers* de la educación informal de las personas, en primer lugar, para entender este fenómeno, y, en segundo lugar, para poder obtener pautas de mejora que puedan ser adoptadas también por la educación formal de las nuevas generaciones de estudiantes.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo consigue alcanzar los objetivos planteados. En primer lugar, teniendo en cuenta el objetivo 1, hemos establecido unas pautas para una búsqueda sistemática de canales de *edutubers* señalando las siguientes categorías: país, propiedad del canal, número de suscriptores, número de visualizaciones y ámbito.

Las diversas elecciones dentro de las categorías enunciadas derivarán búsquedas investigativas de muestras más específicas o más generales que podrán aportar datos de valor a la discusión global sobre la temática.

En segundo lugar, en lo relativo al objetivo 2, podemos afirmar que hemos conseguido establecer el primer listado oficial de *edutubers* de éxito que podrá servir de base para otras investigaciones que quieran profundizar en este colectivo. Para ello hemos establecido las siguientes pautas dentro de las categorías anteriormente descritas: canales de YouTube de España, con propiedad particular del canal, con al menos 1,000 suscriptores, con al menos 300,000 visualizaciones a sus vídeos, y que tengan una finalidad claramente educativa.

Las limitaciones de este estudio recaen en la continua actualización de los canales de YouTube. Por lo tanto, este listado debe ser cribado por los profesionales investigadores que lo utilicen para corroborar que no ha habido un cambio de tendencia en la finalidad de los vídeos o en el área de conocimiento. Además, deben tenerse en cuenta otros posibles canales que desde junio de 2020 hasta la actualidad hayan podido al-

canzar las pautas establecidas en el análisis entrando en el listado de los mejores canales de *edututubers* debido a esta actualización.

La proyección de este trabajo es muy halagüeña. Es la primera vez en la literatura que se establecen unas pautas claras para realizar búsquedas sistemáticas de canales de *edututubers*, y la primera vez que se ofrece un listado elaborado mediante metodología científica que pueda servir como referente de este colectivo de gran influencia en la educación actual. Además, es importante el actual momento que estamos viviendo durante la pandemia de la COVID-19 en el que los recursos educativos audiovisuales han tomado un claro protagonismo. Por tanto, será muy interesante comparar datos sobre la temática, una vez finalizada la pandemia, que puedan evidenciar el impacto de este tipo de recursos durante un período de inestabilidad metodológica en el ámbito de la educación formal.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España a través del proyecto I+D+i "#LobbyingTeachers: Fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado de España" (PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033).

8. REFERENCIAS

Aran-Ramspott, S., Fedele, M. y Tarragó, A. (2018). YouTubers' Social Functions and their Influence on Pre-adolescence. *Comunicar, 26*, 71-80.

Beheshti, M., Taspolat, A., Kaya, O. S. y Sapanca, H. F. (2018). Characteristics of instructional videos. *World Journal on Educational Technology: Current Issues, 10*(1), 61-69.

Bohloko, M., Makatjane, T. J., George, M. J. y Mokuku, T. (2019). Assessing the effectiveness of using YouTube videos in teaching the chemistry of group i and vii elements in a high school in Lesotho. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education, 23*(1), 75-85.

Burgos, M., Beltrán-Pellicer, P. y Godino, J. D. (2020). La cuestión de la idoneidad de los vídeos educativos de matemáticas. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 27-50.

Encinas-Martín, M. (2020). *Spain: Aprendo en casa (Learn at home), Education continuity stories series*. OECD Publishing.

Karami, A. (2019). Implementing audio-visual materials (videos), as an incidental vocabulary learning strategy, in second/foreign language learners' vocabulary development: A current review of the most recent research. *I-Manager's Journal on English Language Teaching, 9*(2), 60-70.

Kemp, S. (2021). *Digital 2021: Global overview report*. Datareportal. https://bit.ly/3ezwlu3

López, J. L., Maza-Córdoba, J. y Tusa, F. (2020). Educar en el contexto digital: el reto de ser edutuber. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E25), 188-200.

Montes-Vozmediano, M., García-Jiménez, A. y Menor-Sendra, J. (2018). Teen Videos on YouTube: Features and Digital Vulnerabilities. *Comunicar,* 54, 61-69.

Moreira, J. A. M., Santana, C. L. y Bengoechea, A. G. (2019). Enseñanza y aprendizaje en redes sociales digitales: el caso Mathgurl en YouTube. *Revista de la SEECI*, 50, 107-127.

Moreno, K. P. y Castañeda, S. E. V. (2019). Los YouTubers: espejos influyentes en el proyecto de vida adolescente. *Imaginario Social, 2*(2).

Pattier, D. (2020). Mirando al futuro: Cómo influir en educación a través de un canal de YouTube. *Revista Tecnología Educativa, 5*(1), 85-94.

Pattier, D. (2021). Science on YouTube: Succesful Edutubers. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review*, *10*(1), 1-15.

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants. On the horizon*. NCB University Press.

Sari, W. N., Samosir, B. S., Sahara, N., Agustina, L. y Anita, Y. (2020, March). Learning Mathematics “Asyik” with Youtube Educative Media. In *Journal of Physics: Conference Series* (p. 022012). IOP Publishing.

Wilson, L. y Wu, Y. W. (2020). Crowdfunding on Patreon by YouTube sailing channels. *SSRN, 1-32.*

Yildirim, S. (2018). The effect of educational videos used in History education on academic success. *Journal of Education and e-Learning Research, 5*(3), 193-207.

Zureick, A. H., Burk-Rafel, J., Purkiss, J. A. y Hortsch, M. (2018). The interrupted learner: How distractions during live and video lectures influence learning outcomes. *Anatomical Sciences Education, 11*(4), 366-376.

EXPERIENCIAS TIC EN LA ENSEÑANZA DEL CATALÁN EN ADULTOS: YOUTUBE, TIKTOK E INSTAGRAM EN EL MARCO DEL PROYECTO *DE MICA EN MICA*

AINA MONFERRER-PALMER
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

En ese texto explicamos los contenidos didácticos audiovisuales e hipermedia que forman parte del proyecto de virtualización de la enseñanza del catalán C1 y C2 para adultos *De mica en mica*. El proyecto cuenta con presencia regular en YouTube y en Instagram; con presencia esporádica en Twitter, TikTok y Twitch, y aglutina todas las fuentes en el sitio web *De mica en mica* (*ainamonferrer.com*).

Cassany (2016: 2) define los recursos lingüísticos en línea como un conjunto heterogéneo de fuentes de información alojadas en internet que permiten al internauta solucionar problemas lingüísticos corrientes. El proyecto *De mica en mica* para la virtualización de la enseñanza del catalán de cara a la preparación de las pruebas oficiales de C1 y de C2 en el territorio valenciano, se enmarcaría en este tipo de materiales que pueden servir de apoyo en tres sentidos: a otros profesores, al Entorno Virtual de Aprendizaje de estudiantes presenciales o bien para el autoaprendizaje de estudiantes autónomos.

Nos situamos en el marco epistémico de los estudios de nuevas literacidades (Cassany 2012), también conocidas como alfabetizaciones digtales (Ibarra y Ballester 2017). Así pues, este texto no se limita al análisis de un discurso didáctico existente, sino que es una descripción crítica desde la perspectiva de la elaboración de materiales de aprendizaje de lenguas en redes sociales, una reflexión a partir de la aplicación real, analizando sus limitaciones y posibilidades pragmáticas.

Cassany (2021) imagina el contexto de aprendizaje global del estudiante como un conjunto de mundos adosados en el que cohabitan el aula física, el entorno virtual de aprendizaje (EVA de ahora en adelante) y el entorno personal de aprendizaje (EPA de ahora en adelante). Desde esta perspectiva, el consumo de los materiales de *De mica en mica* contempla las siguientes dos realidades:

a) la de los alumnos que asisten a clases de catalán C1 o C2 y que tienen los materiales de *De mica en mica* en el marco del EPA o del EVA, si el profesor los ha incluido en los materiales virtuales de la asignatura;

b) una gran mayoría de candidatos a las pruebas de valenciano C1 y C2 para los que no existe el aula física y que intentan prepararse únicamente con recursos del EPA.

En principio, es más efectivo el método de clases presenciales complementado por un EVA y por un EPA adecuados, es decir, que sean ricos pero que no se pierdan en el ruido informativo. Sin embargo, tal como afirma Cassany (2021, p. 44) en relación con los estilos de aprendizaje:

> L'alumne té dret a aprendre de la manera que vulgui. Tampoc hi ha dades fiables que indiquin que un mètode és millor que l'altre. Per això, val més la pena dedicar-se als alumnes que encara no tenen cap estratègia personal d'aprenentatge.

Si hay algo imprescindible a la hora de conseguir estudiantes autónomos es fomentar su competencia digital y de aprender a aprender más allá del aula, y así lo indican los documentos del Consejo de Europa para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas (2001, capítulo 2, 2.1.1.; 2018, p. 29).

2. HIPÓTESIS

A la hora de diseñar esta experiencia de virtualización de la enseñanza avanzada del catalán en adultos, se partía de las siguientes hipótesis:

- Existe una necesidad real, por parte de los docentes y de los estudiantes autónomos, de acceso a materiales fiables online

de refuerzo de contenidos de competencia lingüística, discursiva y de aprendizaje autónomo (consejos sobre fuentes fiables, sobre el estándar lingüístico de referencia para las pruebas, etc.).

– Existe una necesidad por parte del docente de lenguas de aproximarse a las perspectivas del joven estudiante de lenguas (observada en la enseñanza a distancia y presencial de C1 en Escuela Oficial de Idiomas y en docencia en asignaturas de catalán en los grados de comunicación y de magisterio de la UJI y de la. UV) para fomentar su creatividad, su capacidad argumentativa y para desmitificar el críptico ámbito de los conocimientos filológicos desde los canales de comunicación multimedia e interactivos que internet ofrece.

– Las redes sociales ofrecen amplias potencialidades para el desarrollo de géneros discursivos de didáctica de las lenguas que se están empezando a experimentar y en los que los docentes debemos aprender a movernos cómodamente durante los próximos años, especialmente si trabajamos con estudiantes de secundaria o universitarios.

3. OBJETIVOS

– Crear materiales para la docencia online del catalán C1 y C2 para alumnos oficiales de Escuelas Oficiales de Idiomas y de universidades valencianas. Poner en acceso abierto vídeos que pueden utilizarse para aplicar metodologías inversas (*flipped classrooms*) y a su vez para ofrecer un aprendizaje más personalizado; aplicaciones funcionales enfocadas a trabajar las cuestiones problemáticas específicas de cada alumno, desde la idea del entrenamiento funcional orientado a suplir las carencias individuales de cada estudiante.

– Ofrecer recursos públicos y abiertos (en el marco de la cultura *crowd* y *open source*) de apoyo para la autopreparación para la certificación de pruebas oficiales de catalán C1 y C2

en la Comunidad Valenciana, pensando en estudiantes autónomos que se preparan por libre. La preparación de estas pruebas oficiales se ha convertido en una exigencia profesional para muchas personas que intentan acceder a trabajos en el sistema público de educación, sanidad, justicia o administración.

- Plantear materiales audiovisuales para el trabajo de la argumentación en niveles avanzados de catalán a partir de elementos culturales reales, tanto de redes sociales como del entorno físico. Este último punto se ha trabajado específicamente en 2020-2021 con el proyecto etnolingüístico de *Postesmorzars hipertextuals*, que desgranaremos más adelante.

- Ensayar prácticas creativas de co-construcción de conocimiento del catalán a través de plataformas con nuevos códigos comunicativos y extendidas entre los jóvenes (el ejemplo que mostraremos es una explicación co-construida a base de vídeos de TikTok).

- Abrir vías de comunicación con estudiantes autónomos de catalán que se preparan para las pruebas oficiales de certificación de niveles avanzados a través de Instagram y de Twitch. Se trata de crear una comunidad en la que se ayude a resolver dudas y se haga un acompañamiento de las personas con una misma preocupación: la obtención de la certificación lingüística de valenciano.

En definitiva, se plantea el uso de las redes sociales como laboratorio de ensayo de prácticas y de materiales eficientes para nuestras aulas de lenguas en EOI y en universidad y viceversa, creando una dinámica de punto de encuentro y de interacción entre los diferentes públicos (docentes y estudiantes) que se preparan las pruebas de valenciano C1 y C2 por motivos principalmente extrínsecos.

Esta dinámica permite una perspectiva plural y realista sobre la preparación y la ejecución de dichas pruebas. Este proyecto difundido por

redes nos sitúa en una perspectiva privilegiada de la estructura: cerca de los alumnos oficiales, de los alumnos libres, de los docentes que preparan para estas pruebas y de los evaluadores de dichas pruebas.

El proyecto *De mica en mica* contribuye especialmente a orientar a los candidatos libres (es decir, que se preparan por su cuenta sin recibir cursos oficiales) de manera que les sea más accesible entender en qué consiste pragmáticamente cada prueba. A su vez, se orienta y homogeneiza a los preparadores de dichas pruebas. Por tanto, indirectamente, este proyecto ejerce una acción de cohesión y de mediación entre las partes.

3. METODOLOGÍA

La iniciativa de publicar los materiales de *De mica en mica* en acceso abierto y gratuito en la web, en forma de vídeos de YouTube y en Instagram, ha sido, en parte, consecuencia del desinterés mostrado por algunas editoriales. El origen de estos materiales estaba en las clases en línea de valenciano de nivel C1 que, desde el curso 2017-2018, se imparten en el País Valenciano coordinadas desde la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Castellón de la Plana, en el marco del programa PIALP de formación lingüística del profesorado, impulsado por la Conselleria de Educació de la Generalitat Valenciana. En 2017, empezamos a elaborar los materiales para el aula virtual de dicho programa piloto para la formación en línea de cara a las pruebas de certificación del nivel C1.[29]

Como se trata de un proyecto piloto, hasta la fecha no se ha abierto al público en general.; solo es posible seguirlo dentro del programa para docentes en activo que necesitan conseguir el nivel C1 de valenciano (y el B2/C1 en inglés) como requisito para poder impartir sus asignaturas en valenciano (o inglés) como lengua vehicular y trabajar en el sistema educativo público valenciano según la Ley 4/2018, de Plurilingüismo. Entre 2017 y 2021, se han beneficiado de estos cursos ofi-

[29] Plan Integral de Aprendizaje de Lenguas para el Profesorado (PIALP, Conselleria d'Educació, Generalitat valenciana): https://ceice.gva.es/es/web/dgplgm/pialp

ciales a distancia de EOI, PIALP en línea de valenciano C1, unos doscientos alumnos. En este marco es en el que se han elaborado y pilotado principalmente los materiales de *De mica en mica*.

Como el proyecto *De mica en mica* parte de la creación, diseño e implementación del programa PIALP en línea desde la Escuela Oficial de Idiomas de Castellón, se ha usado una metodología inductiva. Dicho de otra manera, íbamos creando materiales a medida que surgían las necesidades didácticas. Poco a poco, se ha ido tejiendo un complejo manto de textos virtuales y multimodales creados dentro del proyecto que se retroalimentan y que van llegando a una audiencia que los consume de manera muy diversa según sus necesidades.

Los materiales se centralizan y se dinamizan desde tres vértices, que a su vez están triangulados entre sí y tienen algunas ramificaciones que no mostramos en el cuadro: la página web, el canal de YouTube y la cuenta de Instagram. La página web está creada con una plantilla de WordPress, ya que es un servicio de gestión web que permite la interfaz en catalán y la posibilidad de diseño y de edición sin necesidad de manejar código *html*, es decir, a nivel usuario no experto en informática.

A continuación, mostramos un croquis, unas capturas y un breve comentario de cada uno de los tres vértices del triángulo del proyecto *De mica en mica*, que funciona interconectado como plasmamos en el siguiente esquema:

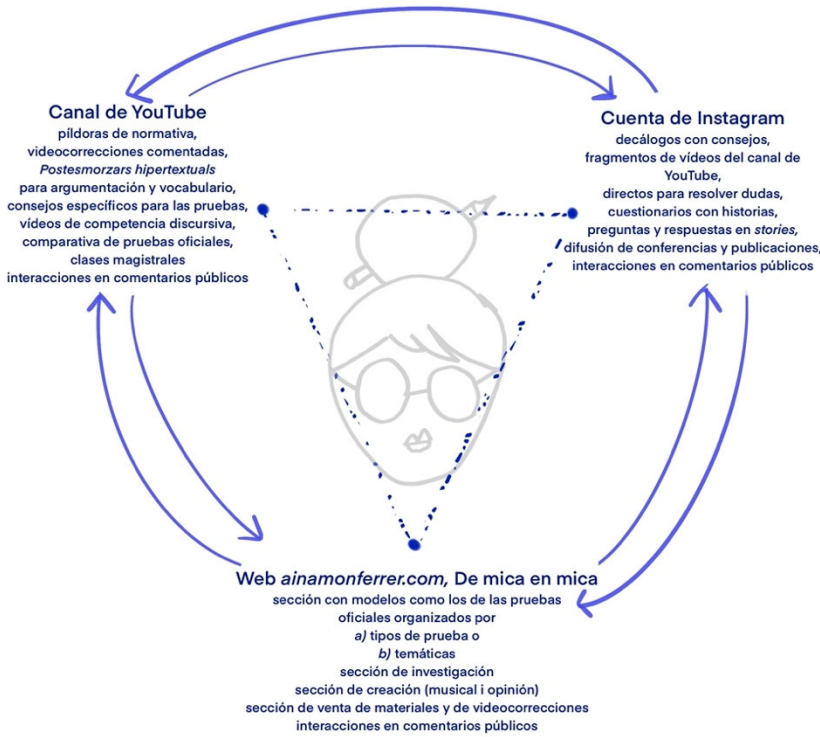


FIGURA 1. *Croquis de la estructura del proyecto* De mica en mica*. Este proyecto cuenta con tres plataformas principales que están conectadas entre sí: el canal de YouTube, la cuenta de Instagram y la página web. La más antigua de todas es la página web, que empezó como repositorio de publicaciones predoctorales de la autora pero que, a partir de 2019, se recondujo a plataforma con materiales de autoaprendizaje del valenciano C1 y C2 (pese a que conserva el apartado de investigación, de publicaciones y de creación que todavía se va actualizando). Esta página web contiene también un apartado con materiales de pago y con servicio puntual de videocorrecciones de expresiones orales y escritas que incluyen asesoramiento para el autoaprendizaje. El canal de YouTube nació en 2010 pero se ha dinamizado masivamente a partir de 2019. Contiene vídeos muy diversos y de acceso abierto para la preparación del C1 y del C2 de valenciano. Accesoriamente, el proyecto cuenta con otro canal de YouTube más centrado en experiencias de investigación dirigidas a un público experto en didáctica de lenguas, en literatura o en análisis del discurso, así como creación musical. Este segundo canal se llama* Miscel·lània de coses ràndom*:* https://www.youtube.com/channel/UCOdaPZgW0E-6LOtSKOi5-sA*. Por último, está el vértice más reciente del triángulo: la cuenta de Instagram, que nació en enero de 2021 y que cuenta ya con más de 1.000 seguidores. El aspecto más fructífero de esta cuenta son las historias (*stories*), como explicaremos más adelante. Cabe destacar que, en las tres plataformas, se intentan evitar las interacciones*

por mensaje privado, sean mensajes directos en redes sociales (MD) o sean correos electrónicos. Esta dinámica es clave porque, reconduciendo las consultas hacia el contexto público: a) *se fomenta la dinamización de todo el proyecto* De mica en mica *y* b) *se evita el colapso y la invasión del entorno privado y del tiempo libre de las autoras, que de otro modo tendrían que responder muchas veces a lo mismo, dedicándole un tiempo inestimable.*

FIGURA 2. *Imagen de portada de la web* ainamonferrer.com*. En la parte superior, aparecen las pestañas de las secciones. En "Per a estudiants de C1 i de C2", se encuentran todos los recursos, modelos de pruebas, vídeos explicativos, cuestionarios de normativa, etc., que se pueden descargar o consultar gratuitamente. Se pueden buscar por dos vías:* a) *por ámbitos temáticos;* b) *por tipos de actividad como las que salen en las pruebas oficiales. Hay que destacar que estos materiales son muy valiosos para los estudiantes y para los docentes porque las pruebas oficiales de EOI valencianas apenas ofrecen dos modelos completos de pruebas anteriores para practicar y tienen prohibido el uso o reproducción de otros materiales de convocatorias anteriores.*

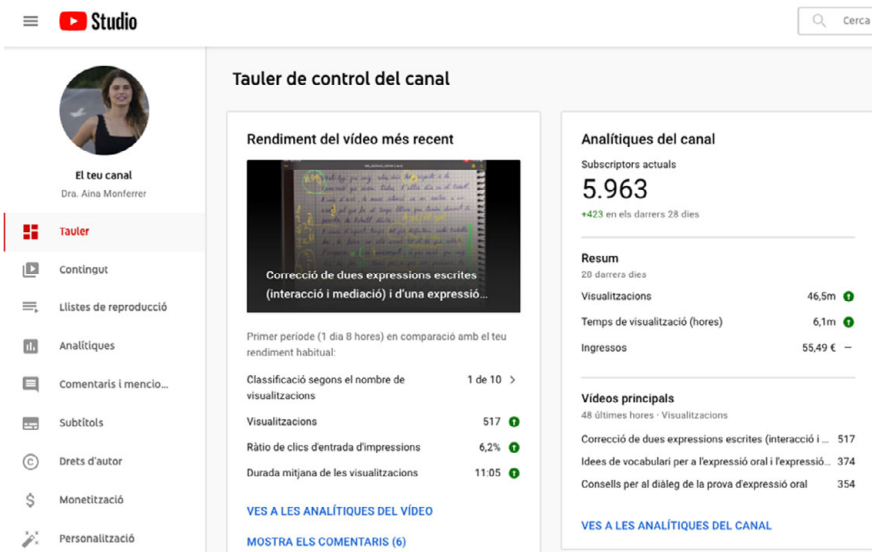


FIGURA 3. *Panel de control del canal de YouTube para la preparación del C1 y del C2 de catalán Aina Monferrer. Más de 6.500 subscriptores y de 200 vídeos publicados en tres años. Contiene clases magistrales, correcciones comentadas de expresiones orales y escritas de todos los tipos de las pruebas oficiales realizadas por estudiantes de C1 y de C2; píldoras de normativa breves, vídeos sobre errores macrotextuales (signos de puntuación, conectores, el borrador, mecanismos de referencia). Además, en este canal, se incluyen los programas etnolingüísticos hechos por profesores de valenciano de la EOI de Castellón* Postesmorzars hipertextuals.

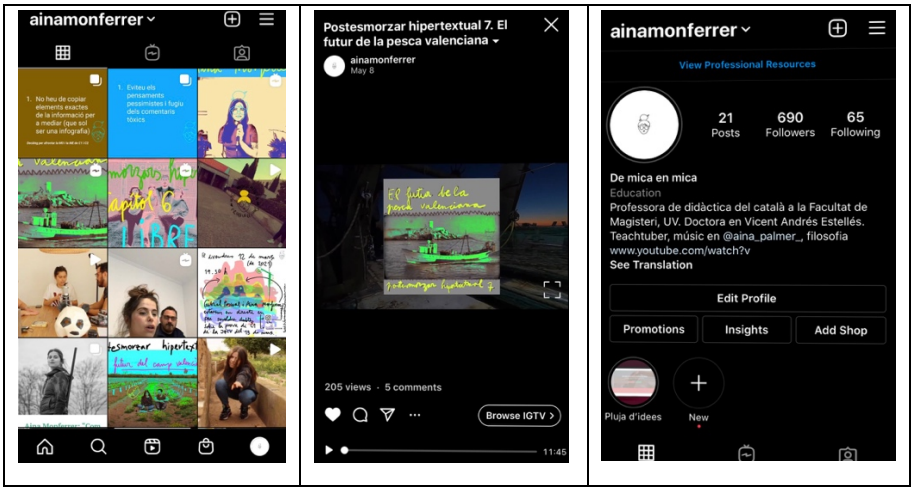


FIGURA 4. *Canal de Instagram en el que aparece contenido seleccionado del canal de YouTube, cuestionarios tipo test en historias, píldoras de normativa en historias, preguntas y respuestas en historias, directos de Instagram para resolver dudas, decálogos con consejos prácticos de cara a cada parte de las pruebas oficiales de C1 y de C2, novedades, apariciones del proyecto* De mica en mica *en medios de comunicación y en conferencias, entre otros recursos.*

4. RESULTADOS

Como hemos dicho más arriba, en la actualidad, el EPA de los estudiantes, en la mayoría de casos, se encuentra en internet, es decir, que coincide con el EVA. En este sentido, se han elaborado vídeos para saber cómo usar las herramientas de consulta en internet y también vídeos en los que se resumen y se muestran libros, música, canales de YouTube, Podcasts, programas de televisión y otros recursos reales en catalán a modo de catálogo para que los estudiantes conozcan su existencia y puedan escoger de entre ellos según sus necesidades y gustos.[30] A continuación, describimos brevemente las tres novedades discursivas del proyecto *De mica en mica* en el año 2021:

[30] *Que no us donen garsa per perdiu. Fonts de consulta fiables a la xarxa*: https://www.youtube.com/watch?v=dSJnrNz2uKQ&t=3s. La moraleja de este vídeo es que los estudiantes han de saber identificar qué fuentes son fiables (lo serían cuando la autoría es de organismos oficiales públicos generalistas) y cuáles no, así como discernir entre obras de consulta orientativas (como los traductores y los verificadores) y obras prescriptivas (como

1. El programa *Postesmorzars hipertextuals* en el canal de YouTube con más de 6.500 subscriptores de *De mica en mica.* Es un formato de contenido etnolingüístico que trata sobre temas de actualidad susceptibles de ser usados para la argumentación en las pruebas de C1 y de C2. En estos programas, se usa el catalán estándar por parte de docentes, pero de manera desenfadada. De hecho, el eslógan del programa es *parlem de coses sense trellat en valencià formal*. En el programa, no se deja nunca de utilizar la variedad estándar de la lengua independientemente del tema que se esté tratando. Literatura, agricultura, pesca de bajura, redes sociales o recomendaciones audiovisuales son algunos de los temas tratados hasta la fecha, que se corresponden con posibles temas que pueden aparecer en las pruebas oficiales y sobre los que el candidato habrá de argumentar.
2. Los vídeos de TikTok para la reparación nemotécnica del error entre alumnos universitarios.[31] Esta dinámica se ha aplicado en el grupo-clase de catalán de primer curso de Comunicación Audiovisual (UJI, 2020-2021) con el objetivo de fomentar el uso creativo de las narrativas audiovisuales breves en TikTok para crear píldoras visuales sintéticas sobre puntos de la normativa del catalán y compartirlas con los compañeros de manera que se estimula la inteligencia visual (Gardner, 2003).

---

los diccionarios y las gramáticas oficiales). Además, en el caso de las fuentes de consulta en internet del valenciano, es fundamental que conozcan el peligro de las páginas presuntamente oficiales de normativa del valenciano que son en realidad falsas páginas de consulta anticatalanistas que siguen las normas del Puig y que pueden llevar a los estudiantes a graves confusiones. En cuanto a recomendaciones culturales, destacamos los capítulos 3 y 6 de *Postesmorzars hipertextuals*:

https://www.youtube.com/watch?v=YWVAxMNzvJI&list=PLCypAsAPbptjCk4bgau4bCgr3LKHkSuLH&index=1 y

https://www.youtube.com/watch?v=nqkr-ylPPM4&list=PLCypAsAPbptjCk4bgau4bCgr3LKHkSuLH&index=7

[31]https://www.youtube.com/watch?v=KJRQOHDzlqo, https://www.youtube.com/watch?v=c6a5vuwL5JA&t=3s y https://www.youtube.com/watch?v=mkWpsLmT9Co&t=83s.

Cassany (2001, pp. 55-56) recomienda la creación de equipos (no grupos, sino más que eso) y sugiere co-construir conocimientos por parte del grupo clase a modo de rompecabezas. En el presente caso, se pretende reflexionar sobre la normativa microtextual del catalán a partir de la creación de minivídeos nemotécnicos referentes a los errores cometidos en textos de los mismos alumnos. Las instrucciones de la tarea fueron las siguientes:

Pràctica 2. Normativa del català amb TikTok
A partir de les correccions de la pràctica 1, per parelles, haureu de triar un punt molt concret de la normativa del català relacionat amb l'ortografia, la sintaxi, la pronúncia, els signes de puntuació, els elements tipogràfics o qualsevol altre element de la normativa que vos coste d'entendre o de retindre, i elaborar un vídeo de TikTok que sintetitze la idea de la norma que costa de retindre.

El vídeo de TikTok ha de ser creatiu. Podeu fer servir qualsevol tècnica d'edició, animació, maquetació o qualsevol altre recurs, des dels més analògics fins als digitals. Heus ací un exemple del que vull (però que heu de millorar) fet pels alumnes de Publicitat d'aquesta assignatura l'any 2014 amb una App anomenada Vine, precursora del TikTok: *https://www.youtube.com/watch?v=mkWpsLmT9Co&t=4s*
Un camí estiguen tots fets, els compilaré en un vídeo i el penjaré al canal d'aprendre valencià *De mica en mica Aina Monferrer*.

Termini de lliurament: Al llarg de tot el dimarts 27 d'octubre, heu de tindre visible el vídeo a TikTok amb l'etiqueta *#demicaenmica*. M'heu d'escriure un missatge privat per TikTok a *@aina_palmer* perquè jo sàpia que teniu penjat el vídeo i el puga veure. En aquest document de Google Drive, us heu d'anotar i indicar sobre quin punt de la gramàtica penseu fer la pràctica perquè jo ho revise i no hi haja solapaments. Insistesc que ha de ser un punt molt específic que haureu de sintetitzar de manera atractiva i entenedora amb recursos audiovisuals adients per al gènere textual vídeo de TikTok: *https://docs.google.com/spreadsheets/d/18RqyGOCMl3V6J6G_YB0exwJvWbtesjtp4qwMvyTukfA/edit?usp=sharing*

Termini per anotar-se en el document: dilluns 19 d'octubre a mitjanit.

FIGURA 5. *Instrucciones de los vídeos de normativa con TikTok en parejas para los alumnos de catalán de primero de Comunicación Audiovisual de la Universitat Jaume I.*

3. El tercer tipo de discurso didáctico con el que hemos experimentado durante el curso 2020-2021 son las historias de Insta-

gram para la enseñanza de lenguas en el perfil de Instagram *@ainamonferrer*.[32] Desde el perfil de Instagram del proyecto, y a partir de referentes de *instagrammers* que enseñan lenguas en esta red social como *@marrimemesval* o *@hadar.accentsway*, hemos experimentado con cuestionarios, directos, decálogos, preguntas abiertas, microexplicaciones y otro tipo de técnicas de narrativa audiovisual breve y efímera que es consumida significativamente por los estudiantes autónomos.

En definitiva, se trata de nuevos géneros didácticos hipermedia y audiovisuales con los que se ha experimentado satisfactoriamente durante el curso 2020 y 2021; nuevas formas de presentar los mismos contenidos, pero con estrategias comunicativas acordes a las tendencias en la alfabetización digital y en consonancia con los usos populares en estas redes sociales.

Además de las tres propuestas que hemos mostrado, en la actualidad, estamos experimentando con otras posibilidades narrativas en este panorama comunicativo tan cambiante: los directos en Twitch para resolver dudas antes de las pruebas oficiales de valenciano C1 y C2, entre otros. No obstante, tendremos que esperar a ponerlas en práctica con más intensidad y analizar los resultados obtenidos para extraer conclusiones significativas a partir de la praxis. Lo haremos en futuros trabajos que amplíen el presente capítulo. La didáctica de lenguas en entornos virtuales se encuentra en un *work in progress* permanente.

También se encuentran en proceso de experimentación una serie de vídeos del canal de YouTube de *De mica en mica* centrados en el trabajo de la competencia discursiva o pragmática (Consejo de Europa 2001, capítulo 2, epígrafe 2.1.2) y que resumiremos a continuación, partiendo de la perspectiva de Cassany (2021, pp. 160-162) cuando subraya la importancia de trabajar con los alumnos sobre el proceso de elaboración de los escritos y no solo sobre el error en el resultado

[32] Podéis revisar algunos de los destacados (*highlights*) con historias de Instagram que están guardados en el perfil y que dan muestra de los principales usos didácticos que se han dado a las historias en esta cuenta https://www.instagram.com/ainamonferrer/

final. En este sentido, hemos elaborado un vídeo sobre cómo diseñar buenos borradores a partir de la comparativa de borradores elaborados por alumnos reales de C1 de la Escuela Oficial de Idiomas de Castelló.

El vídeo ha sido compuesto de manera inductiva, desde la perspectiva discursiva, según las necesidades de un grupo clase de C1 de EOI, en el que se detectaron problemas de redacción generalizados. Se desglosa el proceso de elaboración del texto y se hace hincapié en la importancia de dedicarle tiempo y esfuerzo a un buen borrador, así como de practicar una técnica de elaboración consciente de borradores.

Además, en el contexto del trabajo discursivo y aplicado a las pruebas oficiales, en el decálogo para afrontar la expresión escrita de C1 y de C2 publicado en Instagram, la cuarta norma se centra en el borrador, apuntando a la regla del 25-60-15 (25% de tiempo para el borrador, 60% para redactar y un 15% para la revisión final.[33]

Se han elaborado dos vídeos más desde la dimensión macrotextual, uno explicando el uso de los signos de puntuación y otro sobre la pronominalización como mecanismo de referencia por antonomasia en catalán, que se encuentra profundamente interferido por los mecanismos de referencia en español. Ambos vídeos, al igual que el de los borradores, contienen ejemplos de errores y de buenas prácticas reales de estudiantes de C1.[34] Consideramos que la explicación, tanto de las normas discursivas como de las microtextuales, se debe enfocar desde la práctica contextualizada de textos globales y, si es posible, a través del análisis del error cometido por los propios alumnos, de manera que sea doblemente significativa.

Por último, Cassany (2021, p. 136) recomienda que, para fomentar la lectura, hay que buscar las condiciones idóneas para que el estudiante

[33] Decálogo para afrontar la expresión escrita de C1 y de C2: https://www.instagram.com/p/CPifO64hHzF/

[34] Vídeo sobre cómo puntuar correctamente una redacción (https://www.youtube.com/watch?v=cteGpQu5G24&t=1301s). Vídeo sobre cómo usar correctamente los mecanismos de referencia discursivos propios del catalán (https://www.youtube.com/watch?v=XIeGkKeUrYM&t=1064s).

se anime a leer por su cuenta. Coincidimos en que es provechoso ceder a los alumnos la libertad para escoger el libro que prefieran de una lista amplia de propuestas, hacerles recomendaciones adecuadas según sus perfiles y gustos para que escojan y se sientan más motivados. Es lo que intentamos hacer desde nuestros canales de YouTube y de Instagram en el día del libro de 2021.[35]

5. CONCLUSIONES

Después de lo aplicado y lo expuesto, consideremos que, con las dinámicas generadas en este proyecto, se optimizan recursos y se aprovechan sinergias de manera que los materiales *De mica en mica* están a su vez destinados a alumnos oficiales de EOI y de universida; se ofrecen al estudiante autónomo, pero también sirven a profesores y a preparadores de pruebas oficiales de certificación de catalán de los niveles C según el *Marco Común Europeo de Referencia* (2001).

Cassany (2021, p. 74) reivindica la utilidad, y a su vez denuncia el tabú, de la mayoría de docentes con respecto a que sus compañeros entren en su aula y les vean impartiendo clase. Afirma que, a los docentes, nos suele dar mucha vergüenza que otros compañeros entren en nuestras clases. Por este motivo, colgar vídeos en internet puede ser una terapia y una buena manera de mejorar para el propio docente, siempre que se haga con un ego suficiente como para ser inmune a las críticas infundadas (también conocidas como *troleos*).

Como anécdota ilustrativa, quien escribe estas líneas, publicó en 2020 un vídeo sobre pronunciación en el que cometía un error:[36] afirmaba que la pronuncia correcta del conector *doncs* era /dɔnks/. Dos profesores y seguidores del canal le hicieron ver acertada, rápida y educadamente que la pronuncia es /dɔns/ y no / dɔnks/. Como cualquier docente sabe y ha experimentado en sus carnes, no hay nada más efecti-

[35] Con el capítulo 6 de *Postesmorzars hipertextuals*, citado más arriba, más el Google Sites que creamos para acompañar la selección de libros, libre pero guiada, para los estudiantes: https://sites.google.com/view/quinllibreesculls/inicio

[36] Enlace al vídeo en cuestión, donde se pueden leer los comentarios a los que no referimos en el ejemplo: https://www.youtube.com/watch?v=pKMlQb8fdRs

vo para la estimulación de la memoria que equivocarse en público y que el auditorio se dé cuenta y nos lo haga saber.

Una de las ventajas del uso de materiales didácticos audiovisuales de creación propia parte de la idea de que, en el contexto actual, dedicar tiempo de la clase presencial a exposiciones magistrales síncronas es absurdo. Quizá sería preferible que éstas fuesen en vídeo y que los contenidos se trabajasen de manera invertida para posteriormente resolver las dudas con los alumnos en el aula.

Cassany (2021, p. 117) denuncia que las aulas virtuales con fines educativos todavía no muestran al docente un análisis de datos pormenorizado. En cambio, las redes sociales más populares hoy, como ventaja, sí que ofrecen este tipo de análisis. Las cuentas didácticas en YouTube y en Instagram también pueden ser hoy muy útiles porque permiten un análisis de datos más avanzado que el Moodle para un usuario no experto en informática ni en análisis de datos.

En conclusión, el proyecto *De mica en mica* es solo una muestra más de iniciativas que parten de la educación reglada por necesidades de ampliación de los recursos que se encuentran al alcance de los estudiantes para convertirse en un proyecto autónomo y altruista, en consonancia con la manera de generar y de compartir contenidos en la cultura *crowd* de internet. En palabras de Cassany:

> La cooperació ha conquerit espais nous. A la xarxa cooperem amb desconeguts, pel fet de compartir interessos i propòsits. Arribem a cooperar amb centenars i milers de persones en tasques concretes, amb el micromecenatge (*crowdfunding*), redistribució de fonts (*crowdsourcing*) o participació en projectes científics o d'aprenentatge (*crowdlearning*). És la cultura *crowd*, que copia l'organització de les formigues o de les abelles (2021, p. 71).

Probablemente, *De mica en mica* es un proyecto que beneficia a todas las partes (a las autoras, al resto de profesores, a los estudiantes autónomos y a los estudiantes de otros profesores que necesitan ampliar los recursos de su EVA). *De mica en mica* sirve como campo de experimentación de nuevos géneros textuales que nacen desde la *didacticidad* silvestre surgida espontáneamente en internet, para pasar a formar parte de nuevas técnicas comunicativas efectivas en el aula de lengua.

En la línea del concepto de *didacticidad* (Beacco 1992) en el campo del análisis del discurso, ésta se da por generación espontánea en internet, pero puede ser adaptada al aula con gran utilidad. Para ello, el docente debe salir con su cazamariposas a buscar en el campo abierto y ingobernable que es internet. Se podrá encontrar con nuevas narrativas útiles para enseñar lenguas como las siguientes: el videotutorial (para las clases invertidas), el decálogo (síntesis máxima de instrucciones), las historias de Instagram (para la interacción) y los vídeos de TikTok (para el trabajo creativo de co-construcción de los conocimientos por equipos pequeños para unir con el grupo clase al estilp rompecabezas).

Por otro lado, pese a que existen profesores de lenguas con iniciativa propia que deciden emprender altruistamente proyectos de divulgación desde plataformas autoeditadas en internet, no todo lo que es oro reluce. Por eso, hay que enseñar a los alumnos que no pueden fiarse de cualquier cuenta en redes sociales, canal de YouTube o página web que, anónimamente, aparezca con nombres del tipo *aprende español*, *español para todos*, *clases de español*, *español fácil*, *aprèn català*, *aprén valencià*, *professor de valencià*, *learn English* etc.

En estos casos, es necesario que los internautas estudiantes autónomos sepan que existen dos vías para asegurarse de la fiabilidad de dichos materiales: *a)* que esa cuenta o canal de enseñanza de cualquier materia pertenezca oficialmente a una institución acreditada (universidad pública, plataforma activista acreditada, técnicos lingüísticos de un ayuntamiento, instituciones autonómicas...); o *b)* que una persona se acredite con nombre y apellidos como autora de dicha plataforma y que podamos consultar por internet la veracidad de su identidad y su prestigio como persona experta (porque aparece como profesora de la lengua o como técnica lingüística en alguna institución acreditada, preferiblemente pública, por su formación, su experiencia u otros datos significativos).

En la era del tutorial, los contenidos de normativa se buscan en formato vídeo o en formato decálogo. *De mica en mica* pone la fisonomía de una experta acreditada académicamente para transmitir dichos co-

nocimientos formales y expertos de manera divulgativa y accesible al público no experto en filología.

6. REFERENCIAS

Beacco, J. C. (1992). *Un lieu d'inscription de la didacticité: les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne.* Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.

Cassany, D. (2021). *L'art de fer classe (segons un lingüista).* Anagrama.

Consejo de Europa. (2001). *Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües: aprendre, ensenyar, avaluar.*

Consejo de Europa. (2018). *Companion Volume with New Descriptors.*

Gardner, H. (2013). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían escolarizar las escuelas*. Paidós.

De mica en mica. Aina Monferrer Palmer. (2021, 15 de abril) [canal de vídeos]. https://bit.ly/3BJE6YQ

De mica en mica, materials didàctics i recerca. (2021, 16 de abril) [web]. http://ainamonferrer.com/

Ibarra, N. y Ballester, J. (2017) De literatura, cine, publicidad e internet: relatos digitales y *book* tráilers en la formación de docentes. *@TIC Revista d'Innovació Educativa, 10*, 48-54.

¿QUÉ SE ESTUDIA DE LA ERA DE LOS YOUTUBERS E INSTAGRAMERS EN LA INVESTIGACIÓN ESPAÑOLA? UNA REVISIÓN DE LITERATURA

CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ
Universidad de Granada

JAVIER MULA FALCÓN
Universidad de Granada

CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Estamos inmersos en nuevas formas de difusión de conocimiento y nuevos referentes de cultura digital (Area y Guarro, 2012). En este escenario la figura de los *youtubers* e *intagramers* ha adquirido gran relevancia (Vizcaíno-Verdú et al., 2019). Estas figuras son los nuevos referentes para adultos, niños y adolescentes y están influyendo en nuevas formas educativas, de relación, de participación e integración social, así como en la construcción de la identidad cultural. Estas nuevas formas de interacción pueden convertirse en armas de doble filo y requieren de cuidado, atención y estudio. Este hecho hace que exista la necesidad de investigar en las nuevas formas de difusión de conocimientos como son las plataformas de YouTube o Instagram, para conocer de primera mano a que se exponen los niños y (pre) adolescentes, que contenidos están consumiendo, que interacciones tienen y como son sus nuevas formas de relacionarse socialmente. Al mismo tiempo de conocer como son los seguidores y sus influencias directas como los *youtubers* e *instagramer*.

A partir de esta necesidad, surge la presente propuesta de trabajo, que trata de indagar a través de una revisión sistemática y topográfica la literatura existente sobre la temática. Se plantea como propósito prin-

cipal conocer y analizar en qué se centran las investigaciones que tratan el tema de los *youtubers* e *instagramer* en el área de investigación educativa en el contexto español. Concretamente nos interesa conocer qué se estudia de estos *influencers* y de las plataformas sociales. A partir de este propósito, surgen una serie de preguntas de investigación.

- ¿Cuáles es la evolución temporal y los contextos de investigación de los artículos?
- ¿En qué revistas de publicación se encuentran indexados los estudios analizados?
- ¿Cuáles son los propósitos de investigación de la literatura incluida?
- ¿Qué metodología es utilizada por los estudios incluidos en la RSL?
- ¿Cuáles son los principales hallazgos e implicaciones de los estudios incluidos
- ¿Cuáles son las temáticas emergentes de nuestro análisis temático?

A continuación, se expone el método llevado a cabo para conseguir los objetivos propuestos y preguntas de investigación. Seguidamente se exponen los resultados de nuestro estudio, para finalizar con una discusión y conclusiones finales.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación consiste en una revisión sistemática de la literatura (Hallinger, 2014). Además de una revisión topográfica de la literatura (Hallinger y Bryan, 2013). Con el fin, por un lado, de mapear las características dominantes con respecto a la literatura acerca de los *youtuber* e *instagramer* en el área de ciencias sociales y educativas en el contexto español y por otro, analizar los principales focos temáticos.

3.1. Recogida de datos

Se utilizaron tres bases de datos principales para la recogida de información: WoS, ERIC y Scopus. Además, se realizaron búsquedas en google académico para acoger literatura gris relevante sobre la temática y que respondieran a nuestro propósito de investigación. Se utilizaron los siguientes descriptores combinándolos con operadores boléanos para la construcción de una ecuación de búsqueda: ("youtuber" OR "instagramer"). Tras la búsqueda exhaustiva de literatura que abarcase la temática, se aplicación una serie de criterios de inclusión y exclusión.

- Incluiremos los artículos que respondan a nuestro propósito de investigación. Que se centren en la temática los *youtuber* e *instagramer* en el área de ciencias sociales y educativas.
- Incluiremos toda la literatura sin contemplar la distribución temporal.
- Incluiremos exclusivamente los artículos pertenecientes al área de investigación "Educación social" y campo de investigación "educational, educational research".
- Excluiremos todos los artículos que no contengan el formato "Article". Por ejemplo, capítulos de libro, libro, actas a congresos…
- Excluiremos todos los artículos que no se han desarrollado en el contexto español.

3.2. Proceso de búsqueda

Finalmente, un total de 12 artículos fueron incluidos en este documento. Fueron evaluados para su elegibilidad en un consenso entre todos los autores. A continuación, en la tabla 1, se muestra el proceso de búsqueda traducido en un diagrama de flujo, siguiendo los pasos de la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009).

TABLA 1. *Proceso de búsqueda y diagrama de flujo.*

<table>
<tr><td rowspan="5">Identificación de los estudios</td><td>WOS
(n=218)</td><td>ERIC
(n=800)</td><td>Scopus
(n=236)</td><td rowspan="5"></td></tr>
<tr><td colspan="3">Estudios obtenidos tras la aplicación de búsquedas en las bases de datos
(n=1254)</td></tr>
<tr><td>WOS
(n=8)</td><td>ERIC
(n=7)</td><td>Scopus
(n=41)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Número total de registros tras el cribado y aplicación de criterios de inclusión y exclusión
(n=56)</td></tr>
<tr><td>Examen inicial</td><td colspan="3">Número total de registros o citas duplicadas eliminadas
(n=30)</td><td>Número total de registros eliminados
(n=26)</td></tr>
<tr><td>Elegibilidad temática</td><td colspan="3">Número total de artículos de texto completo analizados para su elegibilidad
(n=12)</td><td>Número total de artículos excluidos y motivo de la exclusión
(n=18)*
*No corresponden a nuestro propósito de estudio</td></tr>
<tr><td>Estudios incluidos</td><td colspan="3">Número total de estudios incluidos en la síntesis cuantitativa de la revisión sistemática
(n=12)</td><td></td></tr>
</table>

Fuente: elaboración propia

3.3 Análisis de datos y Fiabilidad del estudio

Una vez seleccionados los 12 estudios incluidos en la revisión, se creó una hoja de cálculo añadiendo los datos principales de los estudios: a) autor (s) y año; b) temática principal; c) propósito de estudio; d) método y participantes; e) principales hallazgos; y f) discusión/conclusiones e implicaciones. Del mismo modo, con el fin de facilitar el análisis de información se apoyó en el software de análisis cualitativo Nvivo 12, donde se volcó toda la información para sintetizar y destacar los principales focos temáticos. Con el fin de procurar fiabilidad a nuestro estudio, se llevó a cabo una revisión por pares en todo el proceso de búsqueda, recogida y análisis de información.

3. RESULTADOS

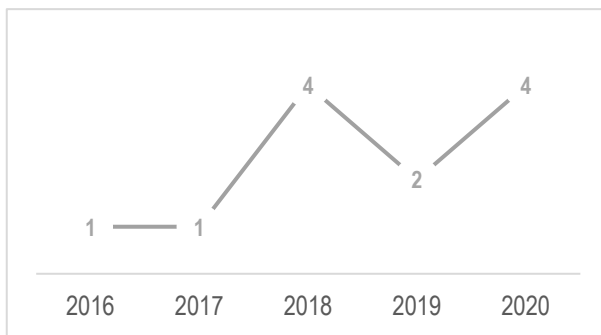
En la presente sección presentamos los resultados extraídos de los 12 artículos incluidos en la revisión sistemática. Por un lado, se recoge el análisis topográfico, en el cual se incluye la distribución temporal, los contextos de investigación (territorios), las revistas de publicación en las que se encuentran indexados los estudios analizados, el análisis temático, la síntesis de los propósitos de estudio y los métodos de investigación. Por otro, se manifiesta los principales hallazgos e implicaciones, para concluir con los puntos clave de las temáticas emergentes analizadas.

3.1. ÁNALISIS TOPOGRÁFICO

a) Distribución temporal

En el presente estudio, no excluimos ningún año en el proceso de búsqueda de literatura. Por el contrario, nuestro propósito fue analizar los primeros años en los que la temática era emergente. Centrándonos en los estudios finalmente añadidos en la revisión tras aplicar los filtros de búsqueda, el primer manuscrito encontrado corresponde al año 2016. No existe ningún registro en fechas anteriores. Desde ese año, hasta la fecha actual, se ha visto un pequeño incremento en la literatura estudiada. Llegando a su máximo pico en 2018 y 2019. Los resultados revelan el incremento y el interés reciente de estudios que abarcan la temática de los *youtuber* e *instagramer* en el área de ciencias sociales.

GRÁFICO 1. Análisis de la producción científica a lo largo del tiempo

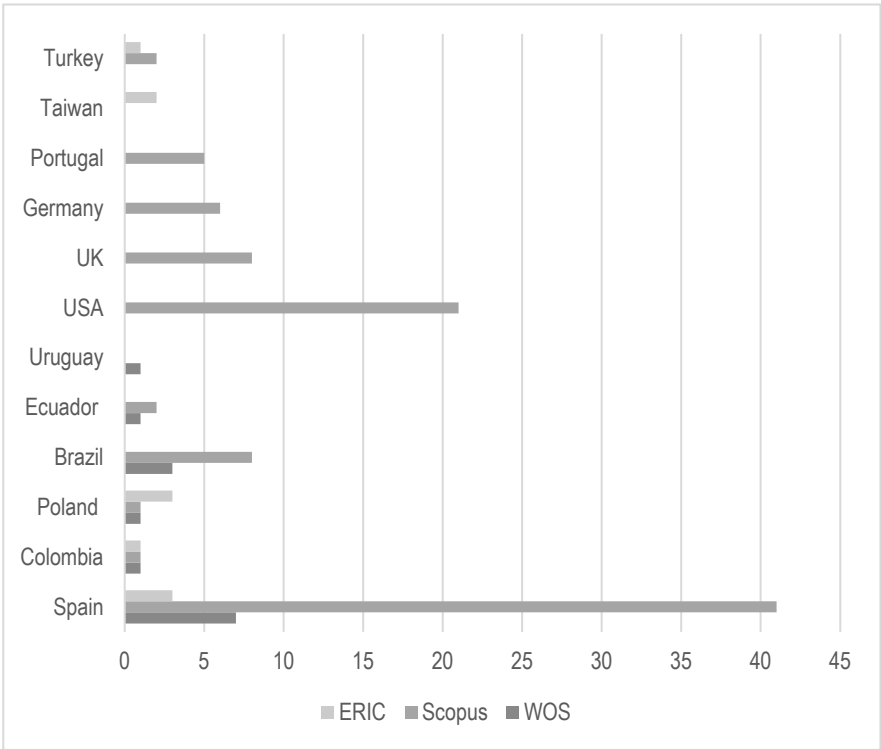


Fuente: elaboración propia

b) Contexto de investigación

Nuestro propósito fue identificar la literatura existente sobre la temática en el contexto español. No obstante, en un primer registro y previo a la aplicación de filtros y criterios de inclusión y exclusión, nos pareció interesante analizar los países pioneros sobre la temática. Como muestra el gráfico 2, en el que se analizan los contextos de investigación de las tres bases de datos seleccionadas, nos damos cuenta de la disparidad encontrada según la base de datos seleccionada. Sin embargo, todas ellas, coinciden en mayor y menos medida, como España es el País pionero en este tipo de literatura y concretamente en el área de ciencias sociales y educativas. Podemos identificar la preocupación que existe en España sobre la temática abarcada en nuestro estudio.

GRÁFICO 2. Contextos de investigación



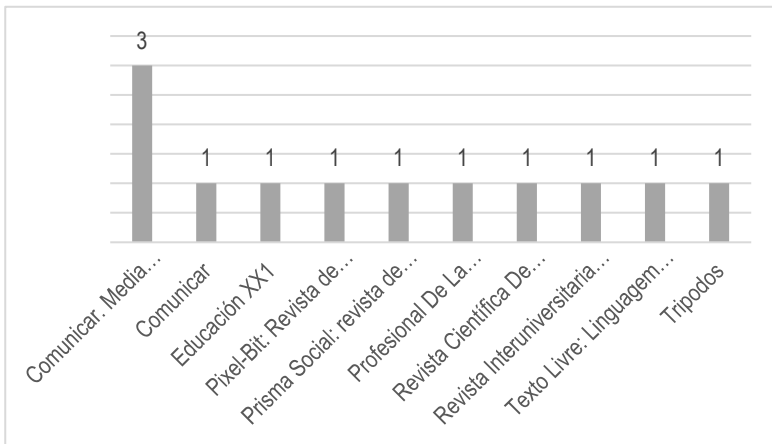
Fuente: elaboración propia

c) Revistas de publicación en las que se encuentran indexados los estudios analizados

En el gráfico 3, se muestran las diferentes revistas en las que están publicados los estudios analizados en la revisión sistemática y topográfica de la literatura. De los 12 artículos analizados, son tres los que coinciden en la publicación de la misma revista científica, titulada "*Comunicar. Media Education Research Journal*". Las demás revistas registradas a continuación son representadas con un solo artículo de investigación. Se puede apreciar como predominan las revistas destinadas a comunicación e información.

- Comunicar.
- Educación XX1.
- Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación.
- Prisma Social: revista de investigación social.
- Profesional De La Información.
- Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes.
- Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado-Rifop.
- Texto Livre: Linguagem E Tecnologia.
- Tripodos.

GRÁFICO 3. Revistas de publicación



Fuente: elaboración propia

d) Propósitos de los estudios

En este apartado se identifican los estudios según sus propósitos de investigación (tabla 2). Encontramos como todos los artículos menos uno (Gil- Quintana y Fernández-Galiano, 2020), ponen su foco de estudio en la plataforma de YouTube por encima de Instagram. A su vez, identificamos 5 focos centrales de estudio. (1) Cuatro estudios, se centran en analizar en el empoderamiento cultural, los valores, aspiraciones y representaciones de YouTube y los *youtubers* en adolescentes y preadolescentes. (2) Identificamos otros tres artículos, cuyo foco de interés se encuentra en analizar los contenidos de vídeos, contenidos científicos y canales de YouTube destinados a los niños y adolescentes. (3) Además, dos estudios centran sus esfuerzos en analizar los riesgos y vulnerabilidades de YouTube e Instagram. Finalmente, existen dos temáticas más con un artículo cada uno los cuales se centran en (4) la competencia y entorno digital y (5) en el género y los nuevos espacios de participación.

TABLA 2. *Propósitos de investigación*

Temas	Propósitos de estudio	Autor/año
YouTube: Empoderamiento cultural, valores aspiraciones y representación en adolescentes y preadolescentes.	Identificar la relación entre preadolescentes y youtubers, con el objetivo de observar cómo los primeros integran a los youtubers como referentes de una cultura digital juvenil.	Aran-Ramspott, Fedele y Tarrago (2018)
	Cómo los preadolescentes (de 11 a 12 años) usan YouTube y youtubers, especialmente en relación con la construcción de referentes en línea y valores aspiracionales, y en la cultura adolescente de los medios de comunicación global más amplia, y destaca algunas nuevas tendencias en las audiencias jóvenes	Fedele, Ramspott y Suau (2018)
	Describir cómo los adolescentes utilizan YouTube como canal de expresión y espacio de empoderamiento cultural.	Jiménez, García y De Ayala (2016)
	Cómo se representan los menores y sus imaginarios en España y Estados Unidos a través del fenómeno de youtubers.	López-Villafranca y Olmedo-Salar (2019)
Análisis de Youtube: Contenidos científicos, contenido de vídeos, canales	Analizar los canales de los niños YouTubers españoles con mayor influencia.	Aznar Diaz, et al. (2019)
	Analizar el contenido de los vídeos de los youtubers de mayor impacto entre los adolescentes y su relación con la construcción de la identidad.	Perez-Torres, Pastor-Ruiz, Ben-Boubaker (2018)
	Reconocer temáticas científicas en tendencia propuestas por jóvenes youtubers dedicados a la divulgación científica, así como obtener una valoración de docentes en Educación Superior sobre la fiabilidad y conveniencia de los contenidos y argumentos proporcionados por esta vía.	Vizcaino-Verdu, De-Casas-Moreno y Contreras-Pulido, (2020)

Riesgos y vulnerabilidad de youtube e Instagram	Indagar acerca de los hábitos de los adolescentes referidos al consumo, producción y creación en Instagram. Se han analizado los tipos de interrelaciones e interacciones que se producen en este espacio y, a su vez, la identidad personal acechada en ocasiones por peligros, verdades y mentiras.	Gil- Quintana y Fernández-Galiano (2020)
	Conocer las condiciones de vulnerabilidad que tienen lugar y los riesgos a los que se exponen los adolescentes, tanto como creadores como consumidores de vídeos.	Montes-Vozmediano, Garcia-Jimenez y Menor-Sendra (2018)
Competencia y entorno digital	Identificar, analizar, comprender y evaluar la Competencia Digital que poseen y utilizan en su vida cotidiana niños de 11 y 12 años de Educación Primaria y su posible influencia en procesos de inclusión social.	Gewerc, Fraga y Rodas (2017)
	Contextualización teórica sobre el nuevo entorno digital en el que Internet y las redes sociales forman parte indiscutible de la cotidianeidad, para avanzar hacia un marco metodológico y de investigación de los principales YouTubers seguidos por niños/as de Educación Primaria en España.	Renés, Gozálvez y Berlanga (2020)
Género y nuevos espacios de participación	Analizar la presencia de las mujeres en los nuevos espacios de participación, tanto desde la perspectiva de productoras como consumidoras de contenidos	Regueira, et al. (2020)

Fuente: elaboración propia

e) Métodos

Para conseguir los propósitos de estudio de las investigaciones analizadas sobre qué se estudia de los *influencers* y de las plataformas sociales en el área educativa, han utilizado variedad de enfoques y métodos de investigación. Los resultados revelan que la mitad de los estudios incluidos en la RSL, presentan un enfoque de investigación mixto (cual-anti). En estos 6 estudios destaca en método de análisis de contenido y el estudio de caso. Seguidamente, tres artículos utilizan el enfoque cuantitativo y en menos medida es el enfoque cualitativo el utilizado (2).

TABLA 3. *Enfoques y métodos de investigación*

Enfoque de la investigación	Métodos	Autor/año	Nº
Mixto	Análisis de contenido	Aran-Ramspott, Fedele y Tarrago (2018)	6
		López-Villafranca y Olmedo-Salar (2019)	
		Vizcaino-Verdu, De-Casas-Moreno y Contreras-Pulido, (2020)	
	Estudio de caso	Gil- Quintana y Fernández-Galiano (2020)	
	No especifica	Fedele, Ramspott y Suau (2018)	
		Renés, Gozálvez y Berlanga (2020)	
Investigación cuantitativa	Análisis basado en Web Scraping	Regueira, et al. (2020)	3
	Análisis de contenido	Aznar Diaz, et al. (2019)	
		Montes-Vozmediano, Garcia-Jimenez y Menor-Sendra (2018)	
Investigación cualitativa	Análisis cualitativo del contenido	Perez-Torres, Pastor-Ruiz y Ben-Boubaker (2018)	2
	Estudio de caso	Gewerc, Fraga y Rodas (2017)	
Otros	Revisión de investigación	Jiménez, García y De Ayala (2016)	1

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las herramientas utilizadas para la recogida de datos, los resultados reflejan como en un porcentaje alto de estudios no se especifican. Destacan dos herramientas principales, por un lado, el cuestionario administrado y por otro el "focus group". Le siguen otras herramientas que son utilizadas en un solo artículo como los cuestionarios online, las encuestas, las entrevistas grupales o entrevistas en profundidad.

TABLA 4. *Herramientas para la recogida de datos*

Herramientas para la recogida de datos	Estudios	Nº
Software estadístico	Regueira, et al. (2020)	1
Cuestionario online	Vizcaino-Verdu, De-Casas-Moreno y Contreras-Pulido, (2020)	1
Encuesta piloto	Fedele, Ramspott y Suau (2018)	1
Entrevistas en profundidad	Gewerc, Fraga y Rodas (2017)	1
Entrevistas grupales	Gil- Quintana y Fernández-Galiano (2020)	1
Programa Atlas.ti.	Perez-Torres, Pastor-Ruiz y Ben-Boubaker (2018)	1
Cuestionario administrado	Aran-Ramspott, Fedele y Tarrago (2018)	2
	Gil- Quintana y Fernández-Galiano (2020)	
Focus group	Aran-Ramspott, Fedele y Tarrago (2018)	2
	Fedele, Ramspott y Suau (2018)	
No especifica y/o análisis estadístico	Montes-Vozmediano, Garcia-Jimenez y Menor-Sendra (2018)	5
	Aznar Diaz, et al. (2019)	
	Jiménez, García y De Ayala (2016)	
	López-Villafranca y Olmedo-Salar (2019)	
	Renés, Gozálvez y Berlanga (2020)	

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en cuanto a participantes de los estudios, recogemos que cuatro de los 12 estudios analizados tienen como participantes adolescentes o preadolescentes. En segundo lugar, son los canales de youtube los más analizados (3). Con dos estudios cada uno son los youtubers y los vídeos los que se analizan en las investigaciones y finalmente con una representación en cada uno, son los docentes/investigadores y la literatura el foco central de análisis.

TABLA 5. *Participantes de los estudios*

Temas	Participantes/registros	Estudios	Nº
Literatura	Literatura	Jiménez, García y De Ayala (2016)	1
Docentes/investigadores	205 investigadores universitarios	Vizcaino-Verdu, De-Casas-Moreno y Contreras-Pulido, (2020)	1
Youtubers	Perfiles de Instagram de los 50 Youtubers más exitosos de España	Regueira, et al. (2020)	2
	Principales YouTubers	Renés, Gozálvez y Berlanga (2020)	
Vídeos	22 vídeos de la plataforma YouTube	Perez-Torres, Pastor-Ruiz y Ben-Boubaker (2018)	2
	400 vídeos	Montes-Vozmediano, Garcia-Jimenez y Menor-Sendra (2018)	
Canales de YouTube	Cuatro canales con 12 unidades audiovisuales y 144 minutos de visionado y	Vizcaino-Verdu, De-Casas-Moreno y Contreras-Pulido, (2020)	3
	15 canales considerados de impacto y de alta influencia en la población infantil	Aznar Diaz, et al. (2019)	
	20 canales de YouTube con un total de 204 videos	López-Villafranca y Olmedo-Salar (2019)	
(Pre) Adolescentes	1.406 estudiantes de once-doce años de institutos en Cataluña	Aran-Ramspott, Fedele y Tarrago (2018)	4
	Alumnado de Educación Primaria con una edad comprendida entre los 11 y 12 años	Gewerc, Fraga y Rodas (2017)	
	171 adolescentes españoles	Gil- Quintana y Fernández-Galiano (2020)	
	85 alumnos	Fedele, Ramspott y Suau (2018)	

Fuente: elaboración propia

3.2 Análisis temático

f) Principales hallazgos, puntos clave de las temáticas emergentes e implicaciones de los estudios incluidos

La tabla 6, muestra los principales hallazgos encontrados en los estudios analizados. En este punto analizamos los principales hallazgos y los agrupamos según temáticas principales y bloques temáticos. Los resultados se agrupan en tres partes principales, en primer lugar, existen seis manuscritos que tratan y reflejan en sus resultados la influencia de los youtubers en los adolescentes y preadolescentes. En segundo lugar, encontramos 4 artículos que tratan sobre los contenidos y ejes temáticos de YouTube y los *youtubers* y finalmente dos manus-

críticos que centran sus resultados en la afirmación del menor como objeto de negocio.

TABLA 6. *Principales hallazgos*

Bloque	Temáticas	Resultados	Autor/año
El menor como objeto de negocio	El menor como negocio	La mayoría de canales cuentan con un soporte empresarial, con fines puramente económicos, donde la imagen del menor es objeto de negocio. La influencia que ejercen los niños YouTubers en otros menores es altísima, debido a que se encuentran en una etapa de construcción de la identidad, este hecho es aprovechado por las marcas para incluir publicidad.	Aznar Diaz, et al. (2019)
	Publicidad como eje central	El análisis revela similitudes en el patrón de comportamiento, inserción de publicidad y rol de los padres en la publicación de contenidos. Los resultados muestran que la publicidad es el eje central y que los padres se convierten en guías en todo este proceso.	López-Villafranca y Olmedo-Salar (2019)
Contenidos y ejes temáticos de youtube y los youtubers	Falta de coherencia y criterios científico de los influencers	Concurre un índice medio-alto de rigurosidad, credibilidad y fiabilidad por parte de los youtubers, así como un interés de los usuarios por las pseudociencias, las enfermedades de transmisión sexual, las matemáticas y las creencias dogmáticas. Contrariamente, los docentes encuestados declaran una falta de coherencia y criterio científico por parte de los influencers, requiriendo su participación en proyectos que avalen sus argumentos.	Vizcaino-Verdu, De-Casas-Moreno y Contreras-Pulido, (2020)
	Sexo, acoso, embarazo y droga como principales ejes temáticos	Los resultados muestran unas notables diferencias de estilo entre los vídeos a tenor del productor del mensaje e indican que los vídeos más consumidos se sitúan alrededor de cuatro ejes temáticos (sexo, acoso, embarazo y drogas) y que los referentes como creadores de contenido audiovisual son los «youtubers». Todo apunta a la existencia de problemas a la hora de utilizar el lenguaje, también audiovisual, de los adolescentes.	Montes-Vozmediano, Garcia-Jimenez y Menor-Sendra (2018)
	Acoso, exclusión y marginación como peligros por los contenidos multimedia	Los adolescentes consumen contenido multimedia, sin embargo, no son capaces de crear más allá de las propias interacciones que vienen fagocitadas por Instagram. Sus preferencias de interacción son amistades, influencers o youtubers y familia, con quienes establecen una retroalimentación de stories, likes, directos y otros comentarios. Se ha observado la existencia de peligros, como el acoso, la exclusión y la marginación que llevan al bloqueo de determinados perfiles por su seguridad.	Gil- Quintana y Fernández-Galiano (2020)
	Falta de representación femenina: Género y redes sociales	Existe una baja representación de mujeres entre los canales con mayor número de visualizaciones y suscriptores. Además, hay una menor presencia de público femenino. Ambos roles, mujeres como creadoras de contenido y como consumidoras, se asocian principalmente con contenido estereotípicamente femenino como belleza, drawmylife y deportes de fitness.	Regueira, et al. (2020)
Influencia de los youtubers en los adolescentes	Youtubers como referentes de entretenimiento pero no modelo de valores	Los preadolescentes consideran a los youtubers como referentes para el entretenimiento y por su proximidad a una cultura digital juvenil, pero no realmente como modelos o portadores de valores en tanto que «influencers». Además, los preadolescentes muestran alguna dimensión de Alfabetización Mediática, al identificar las	Aran-Ramspott, Fedele y Tarrago (2018)

		estrategias comerciales de los youtubers y sus roles profesionales.	
	Youtubers como guías de aprendizaje significativo	Los primeros resultados muestran la relevancia que los entrevistados le otorgan a los dispositivos móviles. Aunque la televisión continúa teniendo un lugar importante en el ocio de preadolescentes, la primacía de los videojuegos para el desarrollo de competencias digitales, orientadas por youtubers que guían el aprendizaje, es significativa.	Gewerc, Fraga y Rodas (2017)
	Predilección por los youtubers entre adolescentes	Los resultados indican la predilección por determinados YouTubers españoles y el empleo, por parte de la mayoría, de videojuegos o bromas asociados a sus canales.	Renés, Gozálvez y Berlanga (2020)
	Youtubers como diversión y no socialización.	Uno de los principales resultados es que los preadolescentes consideran YouTube más como un medio social y lo utilizan especialmente para entretenerse, pero no para interactuar. Como para youtubers, a los preadolescentes les gustan porque son divertidos y, en menor medida, por razones de socialización.	Fedele, Ramspott y Suau (2018)
	Youtubers y su enfluencia en la construcción de la identidad	La mayoría de los mensajes sobre la identidad personal estaban orientados a transmitir la autodefinición que hace el youtuber sobre sí mismo y la relación de esa autoimagen con su identidad de género, orientación sexual e identidad vocacional. Además, la familia y los iguales aparecen en los vídeos, especialmente como proveedores de apoyo social. Los seguidores adolescentes incluyen mensajes de apoyo al youtuber, manifiestan su identificación con los mensajes y utilizan los espacios de comentarios para exponer sus experiencias personales, expresando las mismas inquietudes en la configuración de su identidad.	Perez-Torres, Pastor-Ruiz, Ben-Boubaker (2018)
	Youtube como espacio clave en las relaciones sociales y consumo audiovisual	Existe un especial énfasis en las facetas que se pueden trasladar al campo de la adolescencia, con el fin de profundizar en aspectos como las conductas e interacciones audiovisuales; consumo; temas y narrativas canalizados en esta plataforma; la YouTubersfenómeno; usos; popularidad y naturaleza viral; y las características de los videos.	Jiménez, García y De Ayala (2016)

A continuación, se recogen la síntesis de los focos temáticos y algunas de las implicaciones recogidas de los estudios analizados para la mejora.

– Género y redes sociales: Como afirman la investigación de Regueira et al. (2020), la plataforma de YouTube, que representa los nuevos espacios de participación en línea, reproduce las estructuras de poder de género de los medios tradicionales. En este sentido y como sugieren los mismos autores, las mujeres están menos representadas. Se necesita por ello, un enfoque analítico de la educación en medios para luchar

contra las representaciones sexistas, los estereotipos y la subrepresentación de las mujeres en los espacios públicos.

- Para los estudios analizados existe una falta de coherencia y criterios científicos de los *influencers*, por lo que se debe apostar por propuestas pedagógicas para favorecer una educación mediática adecuada para el desarrollo sociomoral en la infancia y adolescencia (Renés et al., 2020)

- El menor para Aznar-Diaz et al. (2019), supone un objeto de negocio y publicidad. En este sentido López-Villafranca y Olmedo-Salar (2019), los padres deberían reflexionar sobre este asunto y no sobreexponer al menor en negocios sin norma y en representación de mundos irreales que incitan a otros menores al uso compulsivo de productos.

- Otro punto clave es la figura de los *youtuber* y su influencia en los adolescentes. Para autores como Aran-Ramspott et al. (2018), estos son referentes de entretenimiento, pero no modelos de valores. En la misma línea que Gil- Quintana y Fernández-Galiano (2020), otorgando a YouTube un valor de medio social de entretenimiento y no de interacción. O para Fedele et al. (2018), *youtubers* como diversión y no socialización. Otros autores, identifican a los influencers como Youtubers como guías de aprendizaje significativo (Gewerc et al., 2017)

- Todos los autores están de acuerdo en la influencia que las plataformas sociales presentan en la construcción de la identidad en la infancia y adolescencia. Esta influencia presenta un arma de doble filo y hay que vigilar asuntos serios como el acoso, exclusión y marginación. En definitiva, es necesario hacer consciente a este sector de la población de los riesgos y las condiciones de vulnerabilidad (Montes-Vozmediano et al., 2018).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El presente trabajo tuvo como propósito identificar la literatura española existente sobre los *youtubers* e *instagramer*. Concretamente nos interesó conocer qué se estudia de estos *influencers* y de las plataformas sociales en el área educativa. Para dar respuesta a los objetivos propuestos y a las preguntas de investigación, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura y un análisis topográfico, coincidiendo con investigaciones como las de Hallinger (2014). Aunque se haya realizado una búsqueda de la literatura en tres bases de datos (WoS, Eric y Scopus) y en google académico, puede existir literatura de gran interés a lo que respecta nuestro propósito, que no haya sido incluida. Este hecho supone una limitación para nuestro trabajo.

Nuestros resultados revelan como existen registros desde el año 2016 sobre la temática estudiada y como a partir de ese año se ha visto un interés creciente en la investigación principalmente a partir del año 2018. Este hecho coincide con el incremento de los *youtubers* e *intagramers* como fenómenos comunicadores (Vizcaíno-Verdú et al., 2019). Tras el análisis de los contextos, los hallazgos reflejan el interés que existe concretamente en el contexto español por esta temática, coincidiendo nuevamente con las investigaciones de Vizcaíno-Verdú et al. (2019). En esta investigación, analizan del mismo modo, a los *youtubers* e *instagramers*, en una revisión sistemática cuantitativa. En cuanto a las revistas en la que se publican los estudios incluidos en la revisión, destaca la revista "*Comunicar. Media Education Research Journal*", en general son revistas principalmente centradas en la comunicación e información.

Existe una mayor implicación por centrar las investigaciones en la plataforma YouTube, este hecho puede compararse con el interés creciente en los *youtubers*, frente a otros comunicadores de contenido actuales, así como su influencia en los infantes y adolescentes (Rego y Romero-Rodríguez, 2016). De los 5 focos centrales identificados en nuestro análisis, encontramos como el centrado en analizar el fuerte dominio de los *influencers* en el modo de actuar, de socializar y de interactuar es el más fuerte, como informan los estudios de Padilla y González (2018).

Los resultados revelan como el enfoque de métodos mixtos es el más utilizado para analizar qué se estudia de los *influencers* y de las plataformas sociales en el área educativa. Si bien, no existen diferencias significativas en el uso de herramientas de recogida de información, así como análisis de datos. Si encontramos como la mayoría de los estudios se centran en los adolescentes y preadolescentes como principales participantes de la investigación, es decir, los estudios se centran en los menores. No obstante, encontramos artículos cuyo foco es el análisis de los vídeos subidos a las plataformas digitales como YouTube o los propios contenidos de los *youtubers*.

Concluimos con las características y focos principales de los estudios analizados. Podemos decir que nuestros resultados revelan la gran influencia y predilección que los adolescentes tienen sobre los *youtubers* y como estos influyen en la construcción de sus identidades. Al mismo tiempo se incita a la sociedad y a la política educativa a vigilar de cerca los contenidos que se tratan en las redes y a controlar y evitar los posibles peligros que estas plataformas tienen en nuestros niños. Animamos a seguir investigando en un campo hasta hora poco trabajado, pero que se incrementa y fortalece con el paso del tiempo, influyendo de forma notable en todas las etapas educativas.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El autor o los autores declararan haber recibido el siguiente apoyo financiero para la investigación, la autoría y/o la publicación de este estudio. El trabajo presentado en este capítulo ha sido financiado por el Programa de Profesorado Universitario, ejecutado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España [número de subvención FPU17/01873, FPU16/04621 y FPU19/00942].

7. REFERENCIAS

Aran-Ramspott, S., Fedele, M., & Tarragó, A. (2018). YouTubers' social functions and their influence on pre-adolescence. [Funciones sociales de los Youtubers y su influencia en la preadolescencia]. *Comunicar, 57,* 71-80. https://doi.org/10.3916/C57-2018-07

Aznar-Díaz, I., Trujillo-Torres, J. M., Romero-Rodríguez, J. M. y Campos Soto, M.N. (2019). Generación Niños YouTubers: análisis de los canales YouTube de los nuevos fenómenos infantiles. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, 56*, 113-128.

Fedele, M., Ramspott, S. A. y Suau, J. (2018). "I Want To Be a YouTuber". Online References and Aspirational Values for Tweens. *Tripodos,* (43), 155-174.

Gewerc, A., Fraga, F., & Rodes, V. (2017). Children and Teenagers and Digital Competence. Between Mobile Phones, Youtubers and Video Games. *Revista Interuniversitaria De Formacion Del Profesorado-Rifop,* (89), 171-186.

Gil-Quintana, J. y Fernández-Galiano Amoros, M. (2020). Publicaciones, interacciones, verdades y mentiras de adolescentes españoles en Instagram. *Texto Livre: Linguagem E Tecnologia, 13*(1), 20–44. https://doi.org/10.17851/1983-3652.13.1.20-44

Jiménez, A. G., García, B. C. y de-Ayala-López, M. C. L. (2016). Adolescents and YouTube: Creation, participation and consumption. *Prisma Social: revista de investigación social*, 1, 60-89.

López-Villafranca, P. y Olmedo-Salar, S. (2019). Menores en YouTube, ¿ocio o negocio? Análisis de casos en España y EUA. *Profesional De La Información, 28*(5). https://doi.org/10.3145/epi.2019.sep.20

Montes-Vozmediano, M., García-Jiménez, A. y Menor-Sendra, J. (2018). Teen videos on YouTube: Features and digital vulnerabilities. *Comunicar. Media Education Research Journal, 26*(1).

Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., & Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). YouTuber videos and the construction of adolescent identity. [Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente]. *Comunicar, 55,* 61-70. https://doi.org/10.3916/C55-2018-06

Regueira, U., Alonso-Ferreiro, A. y Da-Vila, S. (2020). Women on YouTube: Representation and participation through the Web Scraping technique. [La mujer en YouTube: Representación y participación a través de la técnica Web Scraping]. *Comunicar, 63*, 31-40. https://doi.org/10.3916/C63-2020-03

Renés-Arellano, P., Gozálvez-Pérez, V. y Berlanga Fernández, I. (2020). YouTube e influencers en la infancia. Análisis de contenidos y propuestas educativas. *Revista ICONO14, 18*(2), 269-295. https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1455

Vizcaíno-Verdú, A., de-Casas-Moreno, P. y Contreras-Pulido, P. (2020). Scientific dissemination on YouTube and its reliability for university professors. *Educación XX1, 23*(2), 283-306. https://doi.org/10.5944/educXX1.25750

Hallinger, P. (2014). Reviewing reviews of research in educational leadership: An empirical analysis. *Educational Administration Quarterly, 50*(4): 539–576. https://doi.org/101177/0013161X13506594

Hallinger, P. y Bryant, D. A. (2013) Accelerating knowledge production on educational leadership and management in East Asia: A strategic analysis. *School Leadership and Management,* 33(3), 202–223.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS medicine, 6*(7), e1000097.

Vizcaíno-Verdú, A., de-Casas-Moreno, P. y Aguaded, I. (2019). *Youtubers e instagrammers: Una revisión sistemática cuantitativa*. In Competencia mediática y digital: Del acceso al empoderamiento (pp. 211-220). Grupo Comunicar.

Rego-Rey, S. y Romero-Rodríguez, L. M. (2016). Representación discursiva y lenguaje de los' youtubers' españoles: Estudio de caso de los' gamers' más populares. *Index Comunicación, 6*(1).

Padilla-Castillo, G. y Oliver-González, A. B. (2018). Instagramers e influencers. El escaparate de la moda que eligen los jóvenes menores españoles. aDResearch *International Journal of Communication Research, 18*(18).

Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de documentación científica*, *35*, 46-74.

DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN INSTAGRAM Y TIKTOK: UNA EXPERIENCIA DOCENTE EN RED

MARÍA ÁNGELA GARRIDO BERLANGA
Universidad de Málaga

MARÍA AURORA GARCÍA RUIZ
Universidad de Málaga

EUGENIO MAQUEDA CUENCA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de las TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) en la etapa educativa universitaria ha ocasionado la renovación de la *praxis* docente.

Lo cierto es que no son solo los jóvenes, sino que los adultos de todas las edades cada vez invertimos más horas en las redes sociales, que nos permiten estar inmediatamente al tanto de las últimas informaciones. En nuestro caso, como docentes, las redes sociales nos pueden ayudar a estar más cerca de nuestros estudiantes, a hacer que el aula, como espacio de trabajo y de relaciones interpersonales, se extienda más allá de sus paredes. Para ello necesitamos relacionar y dar coherencia a las distintas metodologías y sistemas de enseñanza y aprendizaje que usamos, y conseguir así la integración de las redes sociales como un elemento más de ese proceso.

Son las TIC (Tecnología de la Información y Comunicación) y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento) "viejas amigas" en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, ahora, a ellas se suman las TEP que aluden al mundo social, en el que se puede trabajar sin fronteras e interaccionar con otros *prosumers*. La Unesco ya lo dejó claro en 2014 (UNESCO, 2014) con las siguientes palabras: "Las tecnolo-

gías de la información y la comunicación (TIC) pueden contribuir al acceso universal a la educación, a la equidad de la educación, a la enseñanza y al aprendizaje de calidad, al desarrollo profesional de los docentes y a una gestión, gobernanza y administración educativas más eficientes".

Like, *hastagh, follower, stori*es o *feed* son palabras que forman ya parte de nuestro día a día como consumidores de esta tecnología en red, de la que la educación no puede apartarse, ya que si está más que demostrado que las TIC nos han llevado a una metamorfosis en nuestra manera de acercarnos al otro (Piscitelli, 2002), esta metamorfosis afecta, por extensión, a los distintos ámbitos en los que nos movemos: público, privado, social, político y educativo.

Precisamente Álvarez, Heredia y Romero, M. (2019) han destacado como cualidades del grupo generacional conocido como Generación Z su competencia con el uso de las TIC, así como su preferencia por lo visual, el deseo de estar en continua interacción y su respuesta rápida, características todas que conectan a esta generación con las TEP.

Por ello, en lo que se refiere a nuestra intervención docente, pretendemos poner las redes sociales al servicio del estudio de la literatura infantil, promoviendo así una renovación pedagógica relacionada con la innovación en didáctica de la literatura.

Consideramos que la construcción del conocimiento corresponde también al alumnado, tanto de manera individual como colectiva, y que las redes sociales pueden ayudar a conseguirlo por la facilidad que dan para compartir ideas y para el trabajo colaborativo. Además, la motivación de los estudiantes aumenta, así como la cantidad de recursos a su alcance. De esta manera, es mucho más fácil acercarse al ideal de comunidad de aprendizaje.

Concretamente, hemos llevado a cabo esta experiencia docente en la etapa universitaria y en la asignatura de *Literatura Infantil* que impartimos en el cuarto curso del grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga.

1.1. EL USO DE LAS REDES SOCIALES A FAVOR DE LA DIDÁCTICA.

De entre todas las plataformas hemos elegido Instagram y TikTok, pero espacialmente la primera, donde hemos vertido los contenidos creados por la segunda debido a que Instagram es la que más posibilidades nos ofrecía, además de por ser la plataforma más utilizada por los líderes de opinión (*influencers*) y por estar en continuo crecimiento —actualmente cuenta con 1.221 millones de Usuarios (Instagram, 2021)—, también se ha demostrado que es la de mayor *engagement* en relación con el resto de competidoras en su campo (Locowise, 2017).

Distintos estudiosos han expuesto ya los motivos para emplear Instagram (Järvinen, Ohtonen, & Karjaluoto, 2016; Lee, Kim, & Kwahk, 2016; Sheldon & Bryant, 2016), sin embargo, su uso para la investigación académica es todavía escaso (Sheldon & Bryant, 2016) a pesar de las múltiples opciones que ofrece como herramienta por medio de la cual crear y compartir contenido entre una misma comunidad de aprendizaje.

Especialmente en nuestro campo, en el de la didáctica, son ya innumerables las cuentas de Instagram destinadas a ofrecer contenido. Entre ellas destacaremos a: @2profesenapuros donde se presentan ideas y recursos para el aula; @3ways2teach que sigue la línea de aprendizaje basado en el juego, ofreciendo estrategias de gamificación, materiales y recursos educativos; @thinksforkids, con juegos didácticos y manualidades creativas, etc.

Si en el campo de la didáctica encontramos multitud de cuentas de Instagram creadas para ofrecer, difundir y compartir ideas, materiales y experiencia docentes, no son menos las que encontramos en el campo de la literatura infantil donde se ofrecen reseñas de libros infantiles, así como recursos didácticos enfocados a la literatura infantil. Algunas de estas cuentas son: @belenrecursosinfantil, @desdemiaula o @clubpequeslectores. Esta última con más de 39.900 seguidores trata sobre el fomento de la lectura infantil y la creatividad combinándolo con la educación emocional y en valores. Además, en el perfil de

su cuenta ofrece un enlace directo a su blog donde desarrolla algunos de sus *post*.

Pero, por si esto no fuera suficiente, en Instagram podemos descubrir, además, a nuestras autoras favoritas. Así, narradoras de libros infantiles como Alicia Acosta, a través de su cuenta de Instagram @aliciaacostanarradora, nos informa sobre sus publicaciones y nos tiene al tanto de los encuentros literarios que ofrece tanto en vivo como en diferido, con la ventaja de que, si nos perdemos algunos de sus cuentacuentos o lo queremos volver a recordar, siempre podremos volver a ellos accediendo al IGTV de su cuenta de Instagram donde se guardan todos sus vídeos. Acceder a un cuentacuentos de Alicia Acosta y poder hacer uso de él en una clase, como docentes, es una gran ventaja además de un enorme disfrute.

Además, Instagram nos permite interaccionar con las autoras y los autores de cuentos infantiles. Con este fin se realizan los directos donde un máximo de dos participantes (que es lo que actualmente recomienda la red, aunque en algunas actualizaciones ya deja que sean hasta cuatro) se encuentran varias autoras o autores y realizan cuentacuentos e interactúan con sus espectadores, respondiendo a las consultas que estos les plantean por medio de mensajes de texto que son recibidos al instante de ser emitidos. Estos encuentros enriquecen las lecturas y la dinamizan, haciéndolas mucho más sugerentes. Uno de estos encuentros fue promovido por medio del *hastagh* #tucuentomesuena y consistió en una serie de directos donde varias autoras realizaban cuentacuentos y quienes las visualizaban debían adivinar de qué cuento se trataba. Esta actividad fue promovida por la autora e ilustradora infantil y juvenil Desiré Acevedo a través de su cuenta de Instagram @desireeacevedoart y en ella participaron la escritora de literatura infantil Indy García Acedo (@indygarciaacedo) y la autora de cuentos infantiles María Carmen Aznar Alcega (@m.carmenaznar), entre otras.

Estos son solo algunos ejemplos de la gran cantidad de perfiles que tratan sobre didáctica y sobre literatura infantil en Instagram de los que nuestro alumnado puede beber y nutrirse, pero, además, esta plataforma nos ha servido, como hemos venido advirtiendo y como de-

mostraremos en las siguientes páginas, para crear contenidos y establecer una comunidad de aprendizaje entre nuestras alumnas.

En cuanto a TikTok, Maqueda Cuenca, Felipe Morales y Capdevilla Domínguez (2019) han estudiado cómo se puede aplicar esta red social como herramienta didáctica en el aula de Lengua y Literatura para, por ejemplo, el estudio de la narración como género literario, ya que el editor del vídeo que sube a esta plataforma ejerce de narrador, estructura sus propias secuencias discursivas y las proyecta en función de lo que quiere conseguir del público al que va dirigido. Los múltiples filtros que tiene esta aplicación, así como la inclusión de sonido o música permiten a quienes editan los vídeos ser al mismo tiempo narradores y personajes de sus propios relatos. Además, la brevedad de estos vídeos los convierte en mini-píldoras narrativas listas para ser consumidas en un mundo social acelerado como en el que nos encontramos, en el que prima la inmediatez hasta en el consumo audiovisual y literario. De ahí que resulten tan atractivas a jóvenes y adultos. Esto ha motivado la creación cuentas que aprovechan el *engagement* de la red para difundir contenidos didácticos a través de esta red. Un ejemplo de ello es @blogdelengua, una cuenta con casi medio centenar de seguidores en la que su Albert Bustos habla sobre ortografía, gramática y vocabulario de la lengua española.

En nuestro caso nos hemos servido de TikTok para recitar poemas, cuentos o fábulas y para reflexionar sobre algunos aspectos de la literatura infantil, como es el papel de la bruja y la princesa en la literatura infantil. La motivación de las alumnas por el uso de esta red ha sido tal que motu propio han realizado y publicado vídeos en esta plataforma con motivo del día de la mujer o del día del libro. Todas las producciones realizadas con TikTok han sido compartidas en Instagram contribuyendo, de esta manera, a la retroalimentación.

2. OBJETIVOS

El objetivo central de nuestra intervención docente es, como no podía ser de otro modo, enseñar didáctica de la literatura infantil a nuestras alumnas del grado de Educación Infantil instándolas a investigar,

crear y difundir contenidos relacionados con esta materia a través de la plataforma digital Instagram. Asimismo, de este objetivo central se desprenden los siguientes objetivos específicos:

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

- Impulsar el empleo de las redes sociales (Instagram y TikTok) en el ámbito académico y realizar diferentes actividades didácticas en el contexto de la asignatura de Literatura Infantil.
- Innovar en la didáctica de la literatura infantil promoviendo, por medio del empleo de las redes sociales, la reescritura de cuentos, el fomento de la lectura y la reflexión crítica.
- Crear una comunidad de aprendizaje basada en el apoyo mutuo y en la cooperación en red en torno a la literatura infantil y su didáctica.
- Motivar y animar a nuestro alumnado a interesarse por la literatura infantil, más que como un contenido curricular o académico, como una experiencia vital, acercándose a la voz de los autores y autoras de literatura infantil que muestran su trabajo en las redes con quienes han establecido contacto directo.
- Fomentar la creatividad y ampliar el horizonte de expectativas de los discentes al obligarles a conocer la gran cantidad de materiales y recursos sobre literatura infantil diseminados en Instagram de los que servirse e inspirarse para crear ideas propias y originales.
- Avivar un espíritu competitivo de mejora constante entre las alumnas con las que hemos llevado a cabo esta experiencia docente, dado que al publicar sus trabajos en las redes sociales eran más conscientes de la transcendencia de los mismos, así como de la de sus compañeras.

– Aumentar la dedicación, la motivación y la vocación a la materia gracias al empleo de las redes sociales puesto que, al estar en continuo contacto con ellas, el tiempo que el alumnado le dedica se amplía hasta propasar las horas destinadas estrictamente al ejercicio de la docencia de la asignatura. Cualquier día y en cualquier momento las alumnas pueden compartir en sus historias o publicaciones contenidos de interés relacionados con la Literatura Infantil.

3. METODOLOGÍA

En una época en la que se imponen metodologías pedagógicas como el aula invertida (*Flipped Classroom*), en la que nos hemos vistos obligados a la combinación (*Blended Learning*) de la presencialidad y la docencia virtual, y en la que se demanda el aprendizaje adaptativo (*Adaptative Learning*) y mucha más flexibilidad, los medios digitales y la tecnología van a seguir cobrando más fuerza. Estas metodologías nos obligan a cambiar la manera de evaluar y definir nuevas estrategias digitales para tal fin.

Para ello, en nuestra experiencia didáctica empleamos una metodología activa, como es *desing thinking* con un enfoque creativo que nos demanda pensar como diseñadoras y trabajar en equipo para generar innovación en nuestro ámbito. El desarrollo de este método nos lleva a cuestionarnos lo establecido, a romper ideas preconcebidas para crear aprendizajes nuevos en cada experiencia. De ahí que las redes sociales hayan sido nuestras aliadas imprescindibles, ya que nos han ofrecido un foro en el que discutir avances, mostrar diseños y, sobre todo, pensar y repensar en base a nuestra propia práctica y a la del resto en una atmósfera cooperativa.

Por lo tanto, hemos optado por el estudio de casos como metodología, puesto que nos da pie a una "investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano" (López 2013). Asimismo, también hemos empleado la investigación etnográfica educativa con el fin de estudiar las ideas previas, creencias y prejuicios de nuestras alumnas pues, tal y como estableció Goetz y

LeCompte (1988), esta metodología y, según define muy acertadamente Álvarez (2011), en este método es fundamental el punto de vista de los informantes.

A este respecto nos parece muy ilustradora la siguiente afirmación: "la transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practicamos. La experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales" Rockweel (2009, p. 30), puesto que justo eso es lo que pretendíamos con la implantación de este método: acercarnos a la realidad de nuestro alumnado sin ideas preconcebidas y con espíritu crítico, tratando de que esta experiencia abriera las fronteras de nuestra mente hasta llegar a obtener el conocimiento deseado.

Los instrumentos vinculados a la consecución de nuestro objetivo por medio de la metodología descrita han sido:

TABLA 1. *Instrumentos.*

Instrumentos
Cuestionarios sobre el uso de las Redes Sociales con finalidades didácticas.
Grupo focal
Grupo de discusión
Lista de verificación
Escala de rango

Fuente: elaboración propia

De entre ellos, resaltaremos el cuestionario sobre el uso de las Redes Sociales con finalidades didácticas. Si partimos de la idea de Sierra (1994, p. 5) "este instrumento consiste en aplicar a un universo definido de individuos una serie de preguntas o ítems sobre un determina-

do problema de investigación del que deseamos conocer algo". En nuestra encuesta mezclamos tanto lo cualitativo como lo cuantitativo. Está compuesta por catorce preguntas y dividida en dos bloques, como se puede ver en la siguiente tabla:

TABLA 1. *Bloques.*

Bloques	Número de preguntas	Objetivos
¿Habías utilizado….?	7	Estudio cuantitativo: conocer el uso y frecuencia con la que emplean las RRSS.
¿Qué opinión tienes sobre…?	7	Estudio cualitativo: analizar las ideas que tiene sobre el uso de las RRSS con finalidades didácticas.

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Partimos de la realización de una encuesta al comienzo del cuatrimestre en la que incluimos ítems para conocer en qué grado habían utilizado las discentes las redes sociales en su aprendizaje universitario y de qué modo lo habían hecho.

Los resultados evidenciaron que, aunque algunas de nuestras estudiantes sí habían utilizado las redes sociales en su experiencia universitaria, la mayoría no tenía experiencia con su uso, como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 1.

Fuente: elaboración propia

Por tanto, nuestra propuesta era novedosa, innovadora y motivadora para ellas. Para llevar a cabo la implementación de nuestra experiencia didáctica en las redes, las docentes nos creamos un perfil profesional en Instagram y TikTok y les pedimos a nuestras alumnas que, igualmente, crearan grupos de trabajo y un perfil profesional en Instagram y en TikTok con un nombre original, relacionado con la didáctica de la literatura. El resultado fue el siguiente:

> Cuentas de las docentes: @investigaliteratura y @ay_tarara_loca.
> Cuentas de las discentes: @campoamor2021; @educa.literantil; @educacoco_uma; @elarte_deleerte; @eluniversoenverso; @eraseunavez_2021_uma; @finales_sinperdices; @finales_sinperdices; @las_chicas_del_mundo_; @laschicasdeoro_2021; @alyssateam_; @libro_enblanco21; @literamagas; @tentacionliterariaa; @viajealcentrodelaliteratura; @elarte_delapalabra.

Desde Instagram les propusimos distintas tareas destinadas a reflexionar sobre la literatura infantil con las que pretendíamos conocer, en primer lugar, cuales habían sido sus experiencias lectoras en la infancia, qué recordaban de ellas y si sentían que les habían influido en quienes son hoy. De este modo, pretendíamos que se implicaran y sintieran la conexión que la literatura tiene con los sentimientos, las

emociones y nuestro modo de pensar. Así fue lanzada la propuesta en la cuenta docente de @ay_tarara_loca:

FIGURA 1.

La literatura es algo que ocurre, que se levanta del folio y cobra vida, es nacida para ser vivida. Si lo que vivimos marca nuestra manera de ser, de pensar y de sentir, también la literatura lo hace. Las niñas y los niños son literatura viva y, por tanto, van unidas y unidos a ella inexorablemente. Si nutrimos su fantasía de imágenes luminosas, crearan luz, mientras que si la llenamos de sombras, serán adultas y adultos grises. Si la literatura es el espacio donde todo es posible, dejémosles ser ✨.

.
.
.

#literatura #literaturainfantil
#infancia #niñosyniñas #fantasía

Fuente: cuenta de Instagram: @ay_tarara_loca

La literatura y, en especial, la literatura infantil tradicional marcada por los estereotipos de género y los roles heteropatriarcales ha influido e influye de una manera muy determinante en los niños y en las niñas desde edades muy tempranas, así lo dejaron notar las alumnas en sus publicaciones tras preguntarles por la influencia que pensaban que había ejercido en ellas la literatura infantil.

FIGURA 2.

Fuente: cuenta de Instagram: @arte_delapalabra

Como vemos en esta primera publicación de uno de los grupos de trabajo (@arte_delapalabra), las alumnas emplean Instagram para reflexionar y hacer reflexionar a sus seguidores, a quienes les piden que opinen sobre este tema, generándose así un foro de debate en los comentarios que siguen al *post*. En concreto, en este caso, se generaron quince comentarios en los que los distintos usuarios de esta red intercambiaron con las autoras de esta reflexión su punto de vista y experiencias. En relación con ello, y teniendo en cuenta el interés que este tema despertó en las estudiantes, les propusimos investigar sobre

los mitos del amor romántico en los cuentos de hada. La imagen que sigue es el resultado de la investigación sobre este asunto del grupo @educa.literantil que analiza los mitos del amor romántico en el cuento de *Caperucita Roja*.

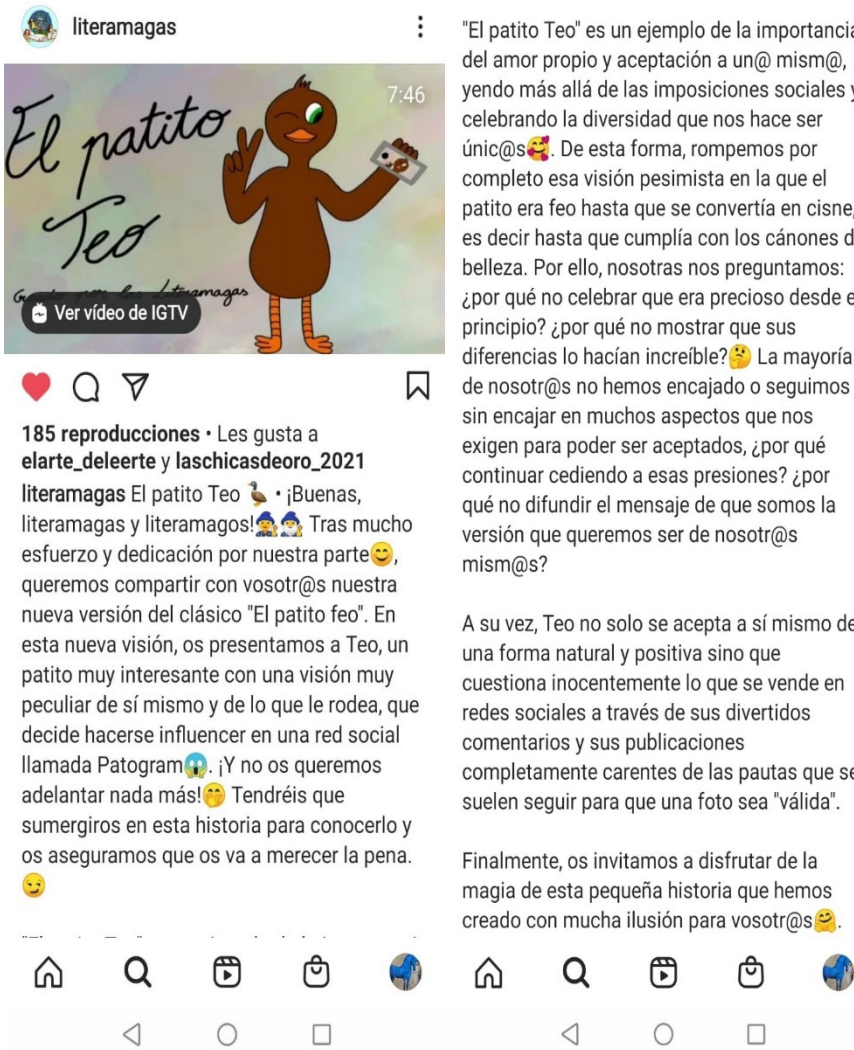
FIGURA 3.

Fuente: cuenta de Instagram: @educa.literantil

Para combatir la idea de la literatura infantil tradicional, les pedimos que reescribieran y versionaran cuentos desde una perspectiva feminista y coeducativa. En la siguiente muestra, el grupo @literamagas

hizo un trabajo excelente versionando el cuento de *El patito feo* al que llamaron *El patito Teo*. Crearon un videocuento que subieron en el *feed* de su Instragam y también en su IGTV de su Instagram acompañado de su propia voz, en el que desmitificaban el valor de la belleza en favor de valores como la amistad, la simpatía y el amor propio.

FIGURA 4.

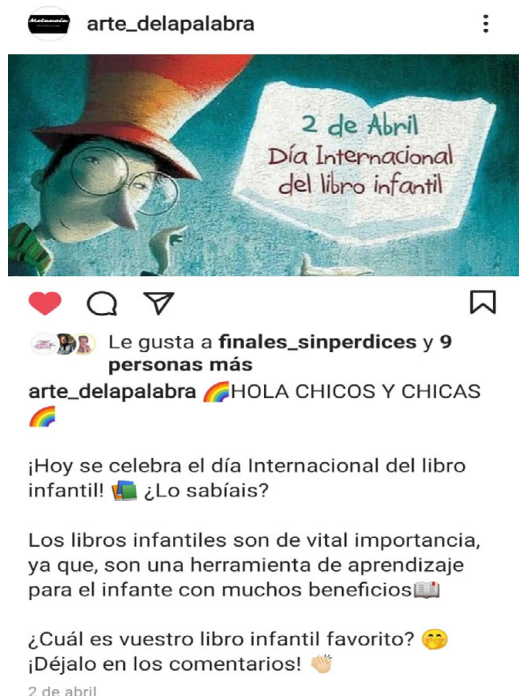


Fuente: cuenta de Instagram: @literamagas

Como se puede observar en la primera de estas imágenes, el video-cuento que versionaba *El Patito feo* de @literamagas alcanzó 185 reproducciones, así como comentarios y *likes* que retroalimentaron tanto a las autoras de esta producción como al resto del grupo.

También hemos compartido a través de Instagram líneas cronológicas con el fin de que nuestras alumnas ubiquen en el tiempo y el espacio las distintas obras literarias, así como secuencias didácticas sobre el eje de un libro o álbum infantil literario y educativo. Hemos celebrado también ciertas efemérides en las redes, como podemos observar en esta imagen donde mostramos el trabajo realizado por @arte_delapalabra para el Día Internacional del libro Infantil:

FIGURA 5.



Fuente: cuenta de Instagram: @arte_delapalabra

Pero la efeméride que tuvimos oportunidad de celebrar con mayor transcendencia fue el Día de la Mujer ya que organizamos una Tertu-

lia Literaria virtual en la que participaron la ilustradora Sandra Aguilar y la escritora de literatura infantil Alicia Acosta. Celebramos esta tertulia en abierto y la promocionamos por la cuenta de Instagram que nosotras como docentes nos creamos para llevar a cabo esta experiencia docente: @investigaliteratura y @ay_tarara_loca:

FIGURA 5.

Fuente: cuenta de Instagram: @ay_tarara_loca

Las alumnas agradecieron mucho esta iniciativa, ya que pudieron comentar y preguntar a estas mujeres artistas sobre sus inquietudes y dudas como futuras maestras.

Entre las adaptaciones de cuentos que hemos realizado, destacan los *Cuentos de Calleja* que, como cita en esta publicación el grupo @alyssateam_ han pasado por chapa y pintura hasta actualizarse y convertirse en cuentos feministas y coeducativos, como vemos en este ejemplo.

FIGURA 7.

Fuente: cuenta de Instagram: @alyssateam_

En relación con esto, también hemos analizado la figura femenina protagonista de los cuentos *Antoñita, la fantástica* de Borita Casas y los hemos reelaborado grabando podcast con las adaptaciones que emitirá la radio de la Universidad de Jaén y que, posteriormente, difundiremos por Instagram. Sobre este asunto publicaremos próximamente un capítulo del libro con el título "De la literatura escrita al radioteatro y su difusión en Instagram" en el que detallamos en que ha consistido esta experiencia didáctica que hemos llevado a cabo.

Por último, a través de TikTok, donde las docentes nos creamos una cuenta que vinculamos a la de Instagram, y siguiendo la dinámica de la aplicación, creamos una serie de retos que tuvieron muy buena acogida entre nuestras alumnas. Estos retos fueron, posteriormente, revertidos en la plataforma Instagram como muestra el siguiente ejemplo. Retamos a nuestras alumnas bien a contar un cuento o una fábula,

bien a recitar un poema o a reflexionar sobre la sororidad de los personajes femeninos de la bruja y la princesa en los cuentos versionados por Disney. A este último reto responde la siguiente publicación de @elarte_deleerte.

FIGURA 8.

Fuente: cuenta de Instagram: @elarte_deleerte.

Estos son solo algunos de los resultados de llevar a la práctica la implementación de esta experiencia docente. Con estas actividades hemos podido demostrar cómo el rendimiento académico mejora cuando se utilizan herramientas que al alumnado les resultan tan familiares

como el móvil y sus programas de comunicación social como Instagram o Tiktok.

5. DISCUSIÓN

Actualmente, los expertos en educación como Álvarez et al., 2019; García-Ruiz et al., 2018; Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo, 2015; Ormat y Navés, 2014) ven necesario dar cabida a las redes sociales en el currículum académico en las distintas etapas del sistema educativo.

A este respecto, los datos que ofrece el observatorio nacional de las telecomunicaciones y la sociedad de la información (ONTSI) son muy significativos, aunque la sensación de que deberíamos emplear en el aula nuevas estrategias relacionadas con esas tecnologías no nos viene de esos datos oficiales, sino de nuestra experiencia cotidiana y directa de ver a los jóvenes permanentemente conectados a sus dispositivos y usando las redes sociales.

Uno de los factores clave de su integración es, como señala Castañeda (2018), la formación del profesorado en tecnología ligada a la pedagogía. Numerosos autores (Mishra et al., 2011) han puesto el foco en la necesidad de mejorar la formación docente en este sentido ya que, en un mundo informatizado como el que vivimos, se hace imperante la necesidad de dotar al alumnado de herramientas por medio de las cuales poder navegar en la red sin hundirse. Es inútil mirar hacia otro lado, como se ha venido haciendo durante algún tiempo, o atacar, desde el desconocimiento y el miedo, a las redes sociales. No negamos los peligros que pueden existir en ellas. Por esta misma razón, es necesario conocerlas y saber manejarlas, lo cual, aún hoy, no deja de ser un desafío. Para dotar de realidad a este reto se ha propuesto el concepto de competencia digital docente (CDD), y como tal lo han tratado de definir (Esteve, 2015) y contextualizar tanto en enseñanza media (Álvarez y Gisbert, 2015) como en enseñanza superior o universitaria (Durán et al., 2016).

Por medio de nuestra intervención didáctica en el aula no solo hemos desarrollado nuestra propia CDD sino también la de nuestras alumnas, algunas de las cuales no tenían contacto con las redes sociales ni sa-

bían de su capacidad didáctica. Este hecho nos parece de suma relevancia ya que concebimos la docencia no solo como un cúmulo de conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales sino también como "una cuestión de entender críticamente la enseñanza como una profesión que está siendo constantemente moldeada y remodelada de acuerdo con contextos históricos cambiantes, demandas políticas, representaciones de los medios de comunicación, intereses empresariales y evidencias de las investigaciones" (Williamson, 2013, p. 2). Es decir, un buen docente es quien continuamente está trabajando para serlo en el momento presente, para lo cual debe dominar no solo su aquí y ahora, sino también el aquí y ahora de sus discentes, anticiparse a sus necesidades y enseñarle a desenvolverse en sociedad. Por tanto, si en nuestro papel concreto como docentes universitarios responsables de la formación de los futuros maestros y maestras, profesores y profesoras, no les transmitimos a nuestro alumnado esta idea cambiante, modal, multifuncional y social de la enseñanza, no solo estaremos mermando sus capacidades y sus universos de posibilidades sino, lo que todavía es más grave, también la de los futuros niños, niñas y adolescentes ante quienes se coloquen, el día de mañana, los que hoy son nuestros alumnos o alumnas y, entonces, habremos fracaso por partida doble.

De ahí que, como docentes, no podamos dejar de lado ni las tecnologías, ni las redes sociales ya que en la actualidad han pasado de ser un escenario paralelo, a ser un lugar donde "pasan cosas", donde se reúnen conocimientos y corrientes de pensamiento que explican cambios sociales a los que asistimos a diario. Es decir, la tecnología digital al servicio de las redes sociales construye sociedad y, últimamente, durante la pandemia Covid-19, esto se ha hecho más que evidente. Nuestra sociedad vive en este instante instalada en una lógica de participación y conexión en red permanente donde se comunican en igualdad de condiciones con el resto de usuarios. Ante este panorama, la alfabetización mediática y digital resulta más que necesaria para que esta participación resulte crítica y democrática (Evans, 2019; Pérez-Escoda et al., 2019), pues como han señalado expertos en la materia en esta

era digital solo la unión entre comunicación y educación es aval de efectividad (Pérez-Tornero, 2017).

6. CONCLUSIONES

En conclusión, el uso de las redes sociales en nuestro día a día como profesores puede permitirnos transformar los tiempos y lugares del proceso de enseñanza-aprendizaje y hacer que este sea más cercano al alumnado. Si tienen el móvil en la mano, quienes ejercemos la docencia también podemos estar ahí y formar parte de su mundo tecnológico. El desarrollo del autoaprendizaje interactivo en línea es imparable y en el futuro será la metodología estándar en el mundo académico, y en ese proceso las redes sociales serán fundamentales para el intercambio de opiniones y acceso a la información. En este panorama el profesorado incrementará su labor orientadora y la necesaria mejora y adaptación de sus *feedbacks*. Para salir con éxito de estos desafíos, los docentes no pueden limitarse a ser usuarios (lo que ya para muchos sería un reto), sino que tiene que convertirse en experto en estas metodologías y tecnologías; de otra manera, la desorientación y la posible frustración pueden aparecer.

Pero, además, a este respecto y trasladándolo a nuestro terreno, la didáctica de la lengua y la literatura, los *social media* participan de nuestra materia por cuanto son agentes que promueven la comunicación para la cual nuestros discentes tienen la exigencia de ejercitar sus habilidades lingüísticas, argumentativas, críticas y reflexivas. Esto explica que nuestras alumnas hayan mejorado en el uso de su práctica discursiva tanto oral como escrita a través de las distintas tareas propuestas.

Es evidente que aprendemos a hablar, hablando y a escribir, escribiendo, y que son las redes sociales el lugar donde jóvenes y adolescentes prefieren hacerlo, por tanto, si las introducimos en nuestras aulas, empleándolas a nuestro servicio, podremos observar y corregir sus producciones lingüísticas y elevar su nivel, puesto que al utilizar la plataforma digital con fines académicos y educativos se ven en la obligación de pasar del nivel coloquial al elaborado o culto, con lo

que ello conlleva en cuanto a modificar vocabulario, sintaxis, ortografía, en lo escrito, y pronunciación, en lo oral.

Esta mejoría en la práctica discursiva y el nivel de lengua no se debe solo a la intención de elevar su praxis al ámbito académico, como podríamos pensar en el caso de cualquier otro trabajo destinado a tal esfera, sino también al hecho determinante de la "publicación" de sus producciones en una red social en la que cualquier usuario de esta plataforma (especialmente el resto de la clase, pero también sus familiares, amigos y conocidos) pueden visualizarla, comentarla, criticarla o aplaudirla. Así, gracias a la transformación digital, el alumnado pasa de la esfera privada de su cuaderno de trabajo donde elabora un trabajo académico dirigido a que sea corregido y evaluado por el responsable de la asignatura, a una esfera pública donde se convierte en "autora" o "autor" de sus "publicaciones" que comparte con sus *followers* tratando de conseguir *likes* y comentarios. Es precisamente esta voluntad por agradar, ya no solo al profesor o profesora que evaluará el trabajo, sino también al "público" que componen el resto de las miradas y que también evaluará el trabajo, de una manera más o menos consciente, por la que el alumnado se afana en mejorar sus destrezas lingüísticas, sus discursos argumentativos y su plática.

Con todo, sin ningún atisbo de duda, lo que con mayor evidencia hemos constatado con la implementación de esta experiencia docente ha sido un incremento en el interés del alumnado, ya no por la asignatura, sino por la materia. Al situar el aprendizaje en la red a la que acceden desde sus teléfonos móviles y desde donde lo creaban, sintiéndose protagonistas de él, la dedicación, inevitablemente, ha aumentado hasta hacerse infinita, superando los márgenes de la asignatura que impartimos. Nuestras alumnas han compartido desde sus cuentas de Instagram contenidos elaborados por ellas o por otras cuentas en cualquier horario y cualquier día, estando así en perenne contacto con la materia y mostrando interés y vocación por ella. A través de nuestra experiencia con el uso de Instagram hemos podido comprobar que las alumnas se sienten más motivadas e ilusionadas a participar en las clases, producir y consumir contenidos, con lo que ejercitan y desarrollan sus habilidades lingüísticas, así como su capacidad crítica de aná-

lisis literario, y la ponen al servicio de su propio crecimiento, académico y profesional personal.

7. REFERENCIAS

Arnau, J. (2018). *Fundamentos de la vía media*. Alianza.

Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. *Nombres. Revista de Filosofía, 27*(1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba.

Biset, E. (2011). *Ontologías políticas*. Imago Mundi.

Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial.

Colella, L. (2015). Encuentros y desencuentros filosóficos y políticos entre Badiou y Ranciére. *Contrastes, 20*(2), 217-230. https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v20i2.2325

Deleuze, G. (2007). *Empirismo y subjetividad.* Gedisa.

Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos, 37*(2), 267-279. https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016

Álvarez, E., Heredia, H. y Romero, M. (2019). La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España Generation Z and Social Networks. A vision from the teenagers in Spain Contenido. *Espacios, 40*(20), 9–22. http://hdl.handle.net/10498/21358

Álvarez, J., & Gisbert-Cervera, M. (2015). Information literacy grade of Secondary School teachers in Spain. Beliefs and self-perceptions. [Grado de alfabetización informacional del profesorado de Secundaria en España: Creencias y autopercepciones]. *Comunicar, 45*, 187-194. https://doi.org/10.3916/C45-2015-20

Casaló, L. V., Flavián, C. y Ibáñez-Sánchez, S. (2020). Influencers on Instagram: Antecedents and consequences of opinion leadership. *Journal of Business Research, 117,* 510-519. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.07.005

Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). Why rethinking teaching competence for the digital world? *Revista de Educacion a Distancia, 56*. https://doi.org/10.6018/red/56/6

Cremades, R., Maqueda Cuenca, E. y Onieva López, J. L. (2016). Didactic Possibilities of Ubiquitous Digital Writing on WhatsApp Messenger Application. *Letral, 16,* 106–120. https://doi.org/10.30827/rl.v0i16.4932

Cremades, R., Onieva-López, J. L., Maqueda-Cuenca, E. y Ramírez-Leiton, J. J. (2019). The influence of mobile instant messaging in language education: perceptions of current and future teachers. *Interactive Learning Environments*. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1612451.

Durán, M., Gutiérrez, I. y Prendes, M. P. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 15*(1), 97-114. https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.97

Esteve, F. (2015, marzo 2). La competencia digital docente: análisis de la autopercepción y evaluación del desempeño de los estudiantes universitarios de educación por medio de un entorno 3D (Ph.D. Thesis). Universitat Rovira i Virgili. https://bit.ly/2V9GnvG

Evans, E. (2019). *Understanding engagement in transmedia culture.* Routledge.

From, J. (2017). Pedagogical Digital Competence—Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies, 7*(2), 43–50. https://doi.org/10.5539/hes.v7n2p43

García-Jiménez, A., García, B. C., Cruz-López-De-Ayala, M. (2016). Adolescents and Youtube: Creation, participation and consumption. *Prisma Social*, 60–89.

García-Ruiz, R., Tirado-Morueta, R. y Hernando-Gómez, A. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula Abierta, 47*(3), 291–298. https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.291-298.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Ed. Morata.

Gómez-Aguilar, M., Roses-Campos, S., & Farias-Batlle, P. (2012). The academic use of social networks among university students. [El uso académico de las redes sociales en universitarios]. *Comunicar, 38*, 131-138. https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-04

Heredia, H. y Romero-Oliva, M.F. (2019). Técnicas para la evaluación de la lectura y las TIC: tres cuestionarios para su diagnóstico. *Campo Abierto, 38*(1), 45–63. https://doi.org/10.17398/0213-9529.38.1.45

Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2015). Uso de las redes sociales como elemento formativo en el aula: Análisis de la motivación del alumnado universitario. Revista ICONO14 Revista Científica de Comunicación y Tecnologías *Emergentes, 13*(2), 95–115. https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.788

Järvinen, J., Ohtonen, R. y Karjaluoto, H. (2016). Consumer acceptance and use of Instagram. Proceedings of the System Sciences (HICSS) 2016 49th Hawaii International Conference, IEEE (pp. 2227–2236). https://doi.org/10.1109/HICSS.2016.279

Lee, S., Kim, C. y Kwahk, K. (2016). Examining the determinants of the intention of continued Instagram usage: Focused on the moderating effect of the gender. Journal of the Korea Society of Digital Industry and Information Management, 12(2), 61–72. https://doi.org/10.17662/ksdim.2016.12.2.061

Locowise. (2017). *Instagram follower growth is now lagging behind Facebook pages likes growth*. http://goo.gl/m0sVm2

López, N. A. y Bolinches, R. T. (2020, July 1). Transmedia literacy and social networks: Case study on Instagram as a teaching tool in the university classroom. *Icono14, 18,* 138–161. https://doi.org/10.7195/RI14.V18I2.1518

López, W. O. (2013). El estudio de casos. Una vertiente para la investigación educativa. *Educere, 56,* 139-144.

López, W. O. (2013). El estudio de casos. Una vertiente para la investigación educativa. *Educere, 56,* 139-144.

Maqueda-Cuenca, E., Felipe-Morales, A. y Capdevilla-Domínguez, D. (2019). La red social TikTok como herramienta didáctica en el aula de Lengua y Literatura. In M. del C. Pérez-Fuentes (Ed.), *Innovación docente e investigación en Educación y ciencias Sociales* (pp. 1191–1200). Dykinson.

Marinas, L. (2019). Instagram: Donde Millennials, Generación Z, Mcluhan y Bolter se cruzan. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, 24*, 187–201. https://doi.org/10.5209/ciyc.64641

Martínez-Berruezo, M. A., & García-Varela, A. (2013). Análisis de la influencia de la virtualización en la motivación del alumnado universitario de primer curso de magisterio. *Revista de Educación, 362*, 42–68. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-152.

Mishra, P., Koehler, M. J. y Henriksen, D. (2011). The Seven Trans-Disciplinary Habits of Mind: Extending the TPACK Framework towards 21st Century Learning. *Educational Technology, 51*(2), 22-28.

Moreno, M. P. (2014). Uso docente de la red social "Instagram" en la asignatura de Proyectos 1. VI Jornadas Sobre Innovación Docente En Arquitectura, 508–518. https://bit.ly/3iRwn2b

Ormat, E. y Navés, F. A. (2014). El uso de redes sociales como soporte educativo. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa, 18*, 172–181.

Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A., & Fandos-Igado, M. (2016). Digital skills in the Z generation: Key questions for a curricular introduction in Primary School. [La competencia digital de la Generación Z: Claves para su introducción curricular en la Educación Primaria]. *Comunicar, 49*, 71-79. https://doi.org/10.3916/C49-2016-07

Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R. y Aguaded, I. (2019). Dimensions of digital literacy based on five models of development. *Cultura y Educación, 31*(2), 232–266. https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603274.

Pérez-Tornero, J. M. (2017). *Aprender valores con internet. Cómo potenciar la ética,el respeto, la tolerancia y la cooperación en internet.* Octaedro.

Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., & Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). YouTuber videos and the construction of adolescent identity. [Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente]. *Comunicar, 55*, 61-70. https://doi.org/10.3916/C55-2018-06

Piscitelli, A. (2002). *Ciberculturas 2.0 en la era de las máquinas inteligentes*. Ediciones Paidós.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Paidós.

Santoveña-Casal, S. (2019). The Impact of Social Media Participation on Academic Performance in Undergraduate and Postgraduate Students The Impact of Social Media Participation on Academic Performance in Undergraduate and Postgraduate Students Santoveña-Casal. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 20*(1), 125–143. https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i1.3751

Scolari, C. A., Rodríguez, N. L. y Masanet, M. J. (2019). Transmedia education. From the contents generated by the users to the contents generated by the students. *Revista Latina de Comunicacion Social, 74*, 116–132. https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324

Sheldon, P. y Bryant, K. (2016). Instagram: Motives for its use and relationship to narcissism and contextual age. Computers in Human Behavior, 58, 89–97. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.059

Sierra, R. (1994). Técnicas de investigación social. Madrid: Paraninfo.

Unesco. (2014). *ICT in Education*. https://bit.ly/3kX9gpV

Williamson, B. (2013). *Making up the good teacher.* https://bit.ly/3i3owPV

Zambrano, F. y Balladares, K. (2017). Sociedad del Conocimiento y las TEPs. *INNOVA Research Journal, 2*(10), 169–177. https://doi.org/10.33890/innova.v2.n10.2017.534

EL USO DE INSTAGRAM EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR SEMIPRESENCIAL

ALÍCIA MARTÍ CLIMENT
Universitat de València

PILAR GARCIA VIDAL
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Numerosos autores coinciden en la importancia de las redes sociales y su potencialidad para promover procesos de enseñanza-aprendizaje significativos (Camacho, 2010; Orihuela, 2009; Martí-Climent y Garcia-Vidal, 2018). Hay diversas referencias en la literatura académica sobre el uso de las redes sociales como herramienta de aprendizaje (Castañeda, 2010; Haro, 2010; Dans, 2014; Macías, 2016). En cambio, existe una escasez de investigaciones empíricas en torno a Instagram (Blanco-Martínez, 2017; Blanco-Martínez y López-Fernández, 2017; Romero, Campos y Gómez, 2019; Martínez-Hernández, 2020), a pesar de ser la red que más crece en usuarios anualmente y del amplio abanico de posibilidades que ofrece (vídeos, fotos, comentarios, historias, etc.). Como apunta Martínez-Hernández (2020), no hay muchas propuestas e investigaciones sobre el uso de Instagram como recurso didáctico en la universidad.

1.1. EL APRENDIZAJE MÓVIL

El aprendizaje móvil o *mobile learning* (*m-learning*) representa el descendiente directo del aprendizaje electrónico o *e-learning* (Pinkwart, Hoppe et al., 2003; Quinn, 2000; Ramírez-Montoya, 2009), en el que se emplean recursos digitales a los que se puede acceder mediante dispositivos móviles, tales como los teléfonos inteligentes (*smartphones*), asistentes digitales personales (PDA), tabletas, y cual-

quier otro dispositivo de mano que tenga alguna forma de conectividad inalámbrica. Se trata de una forma de aprendizaje flexible, que permite la construcción del conocimiento colaborativo (Sharples, 2005), la resolución de problemas y el desarrollo de destrezas diversas de manera autónoma y ubicua. Se puede realizar en cualquier momento y desde cualquier lugar. Es portable, motivante, cooperativo y colaborativo, entre otros aspectos.

Sharples (2005, p. 151) señala que la tecnología móvil puede permitir que los jóvenes aprendan explorando su mundo, en comunicación continua con y a través de la tecnología: "New mobile and context-aware technology can enable young people to learn by exploring their world, in continual communication with and through technology". Pero la educación en la era móvil no reemplaza a la educación formal, sino que más bien ofrece una manera de extender el apoyo del aprendizaje fuera del aula:

> Education in the mobile age does not replace formal education, any more than the worldwide web replaces the textbook; rather it offers a way to extend the support of learning outside the classroom, to the conversations and interactions of everyday life (Sharples, 2005, p. 151).

El aprendizaje móvil presenta una serie de ventajas educativas (Santiago, Trabaldo, Kamijo y Fernández, 2015), como facilitar la interacción y la comunicación o promover el trabajo cooperativo en el aprendizaje, aunque también tiene algunos inconvenientes u obstáculos que frenan un mayor desarrollo (Camacho y Lara, 2011) relacionados con la amplia gama de dispositivos móviles, la adaptación tecnológica y pedagógica al nuevo entorno, la ausencia de estandarización de los contenidos, la brecha digital, la ausencia o dificultad de evaluación y la resistencia al cambio por parte del profesorado y del alumnado, entre otros.

Camacho y Lara (2011) establecen 15 claves esenciales del *m-learning*, entre las cuales destacamos el *u-learning* o aprendizaje ubicuo y el uso pedagógicamente adecuado de la tecnología. Aprender con el móvil no es solo utilizar el dispositivo, sino realizar una adaptación metodológica, que supone la madurez del aprendizaje virtual.

Además, lo que importa es cómo se usa pedagógicamente la tecnología. Por ello, el *m-learning* puede servir de refuerzo efectivo del aprendizaje, al poder disponer de él cuando y donde se necesita (Camacho y Lara, 2011).

En este sentido, el *m-learning* puede convertirse en un apoyo del resto de modalidades de aprendizaje. Ramírez Montoya (2009) describe una experiencia de implementación de recursos tecnológicos para el aprendizaje móvil en ambientes educativos, colocando especial énfasis en los ambientes a distancia. Pero el *m-learning* se convierte en un complemento en ambientes multimodales, ya sean ambientes digitales en línea por Internet (*electronic learning, e-Learning*, Pastore, 2002), ambientes combinados, híbridos o mixtos (*blended learning*, *b-Learning*, Young, 2002; Bartolomé Pina, 2004) o ambientes de aprendizaje móvil (*mobile learning, m-learning*, Laouris y Eteokleous, 2005).

En nuestro caso, la docencia durante el curso 2020-21 se ha desarrollado en modalidad semipresencial. Por lo tanto, los métodos y recursos de la enseñanza presencial y a distancia se mezclan. Como apunta Bartolomé Pina (2004), se trata de "aquel modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial: "which combines face-to-face and virtual teaching" (Coaten, 2003; Marsh, 2003)" (Bartolomé Pina, 2004, p. 11).

Actualmente los dispositivos móviles son parte de la vida cotidiana de muchas personas, especialmente de los estudiantes universitarios. El auge de los dispositivos móviles y sus numerosas funcionalidades ha impulsado el desarrollo del *m-learning*, así como la importancia de potenciar el aprendizaje autónomo del alumnado y su uso responsable de las redes sociales.

1.2. Las redes sociales

Entre las principales funcionalidades de los dispositivos móviles, encontramos las redes sociales. De acuerdo con Garcia-Vidal y Martí-Climent (2012), las redes sociales son sitios web que permiten compartir de manera virtual lo que hacemos cotidianamente (actividades

diversas) y también lo que creamos o encontramos en la red (vídeos, música, imágenes, etc.). Como señala Macías (2016), "Las redes sociales, entendidas como comunidad abierta y no jerarquizada, se basan en el principio de las "tres ces": contenido, construcción y colaboración (*content, construction, collaboration*)" (Macías, 2016, p. 228).

De Haro (2010) distingue entre redes sociales horizontales y verticales. Las horizontales son aquellas en las que no es posible garantizar la privacidad del menor, ya que no se pueden controlar sus actos o la información que reciben a través de la red. En cambio, las verticales se pueden cerrar al exterior y, por tanto, existe la posibilidad de controlar los contenidos. Aunque las llamadas redes verticales suelen considerarse como las más adecuadas para desarrollar experiencias en el ámbito educativo, en este caso optamos por una red social horizontal, generalista, que permite el acceso y participación libres. Instagram es la red más popular entre los jóvenes en la actualidad, además de tratarse de una herramienta sencilla e intuitiva en su manejo. Por esta razón, es interesante observar y estudiar su potencial didáctico en contextos educativos.

Según Garcia-Vidal y Martí-Climent (2010), las redes sociales contribuyen al desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas mediante el hipertexto que se configura con la combinación de códigos verbales gráficos y sonoros, y la interacción comunicativa que se genera a través de la conversación y el debate en la red. El buen uso de las tecnologías en el aula favorece la enseñanza-aprendizaje de la lengua dadas las ventajas que ofrecen como herramientas constructivistas y como aportación para mejorar la práctica de leer y escribir en el contexto actual. Por ello, resulta fundamental desarrollar la competencia mediática, que incluye la digital, la comunicativa, la lingüística y la audiovisual. Con la introducción de las TIC en nuestro contexto sociocomunicativo han surgido géneros que implican unos estilos nuevos de escritura y una inmediatez en la difusión de los textos (Garcia-Vidal y Martí-Climent, 2017).

De acuerdo con Macías (2016), se trata de incorporar esta herramienta de aprendizaje informal a los procesos de aprendizaje formal para constituir plataformas, espacios o comunidades virtuales de aprendiza-

je que los alumnos, tras solicitar su opinión, prefieren a los campus virtuales, mucho menos dinámicos e interactivos. Su uso como diario de clase permite hacer más fluida la comunicación entre los diversos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el contexto no sólo de la enseñanza presencial, sino también de la enseñanza virtual o a distancia. Como señalan algunos autores, las redes sociales deben entenderse como un complemento de la docencia presencial (Túñez-López y Sixto-García, 2012). En este caso se convierten en una herramienta de comunicación entre profesorado y alumnado, así como entre los propios alumnos en la modalidad de docencia semipresencial. Según Camacho (2010), las redes sociales facilitan la comunicación, al mismo tiempo que refuerzan las conexiones internas de los grupos y mejoran el sentido de pertenencia: "el trabajo con redes sociales refuerza las relaciones internas entre los miembros de un grupo clase" (Camacho, 2010, p. 95).

Podemos decir que las redes sociales amplían los límites del aula. El presente estudio se basa en el uso obligatorio de Instagram en la mencionada asignatura con el objetivo de analizar su potencial didáctico para fortalecer la participación e interacción de los estudiantes en la modalidad de docencia semipresencial, mediante la cantidad y tipología de entradas publicadas en Instagram y las relaciones entre diferentes cuentas, así como para ampliar su competencia digital como futuros docentes.

Varios trabajos revelan que el estudiantado universitario utiliza las redes sociales digitales sobre todo con fines no académicos (Martí-Climent y Garcia-Vidal, 2014; Martínez-Rámila y Ramírez-Martinell, 2016, entre otros). El uso de las TIC no tiene la importancia que debería en la formación universitaria de algunas especialidades, lo cual conviene tener en cuenta para completar la formación de los futuros docentes, que deben saber utilizar las TIC como herramientas de trabajo habituales e incorporarlas en el aprendizaje continuo a lo largo de la vida, tanto personal como profesional (Martí-Climent y Garcia-Vidal, 2014). Además, Martínez-Rámila y Ramírez-Martinell (2016) señalan que el acceso de los estudiantes universitarios a las redes so-

ciales se realiza mayoritariamente mediante dispositivos móviles: se ha producido una transición desde el ordenador hacia los móviles.

El uso de las redes sociales en la enseñanza es una experiencia didáctica innovadora que pretende mejorar la motivación de los estudiantes universitarios y el resultado de su trabajo potenciando su participación individual y en grupo, el trabajo colaborativo y la creatividad personal. Se trata, por lo tanto, de utilizar metodologías activas que impliquen al alumnado, faciliten las tareas académicas y la difusión del producto final (Garcia-Vidal y Martí-Climent, 2017).

Instagram es una de las redes sociales más populares del momento, que ha fomentado la cultura de la imagen, y sus potencialidades educativas son múltiples. Romero et al. (2019) analizan los hábitos de uso de Instagram de los futuros maestros y destacan la alta frecuencia de uso y acceso, aunque la finalidad principal de utilizar Instagram es el entretenimiento y el tipo de contenido con mayores publicaciones es el *selfie*. En este trabajo abordamos la aplicación de la red social Instagram en el ámbito educativo universitario.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de la investigación son indagar en las posibilidades de la red social Instagram para dinamizar la participación e interacción del alumnado y mejorar la docencia semipresencial en el ámbito universitario.

Partimos de la hipótesis que el uso de las redes sociales permite superar los límites espaciotemporales del aula. También consideramos que la implementación de Instagram en la docencia puede dinamizar la participación e interacción del alumnado y, por lo tanto, conseguir mejorar la docencia semipresencial en el ámbito universitario.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se ha llevado a cabo en la Universitat de València durante el curso académico 2020-21 (del 14 de octubre al 23 de diciembre de 2020 y del 22 al 31 de marzo de 2021), concretamente en

la asignatura *Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de lengua y literatura catalana* del Máster universitario en profesorado de educación secundaria, en un contexto en que se ha aplicado un modelo de docencia híbrida con presencialidad en semanas alternas.

Mediante un cuestionario inicial de la asignatura comprobamos que la mayoría de los estudiantes del Máster eran usuarios de Instagram: 30 de 38 (el 79%) utilizaban esta red social. Este hecho, junto a la escasa incorporación de las TIC en la formación universitaria como herramientas de trabajo habituales, que resulta imprescindible para completar la formación de los futuros docentes (Martí-Climent y Garcia-Vidal, 2014), nos animó a utilizar esta red social con finalidades académicas en el ámbito universitario.

En este caso cada grupo de estudiantes ha creado un perfil de Instagram que han utilizado a modo de portafolio o diario de aprendizaje, en que se recogen las tareas que realizan en el aula, todo lo que aprenden a diario. El uso obligatorio de esta red social pretendía fortalecer la participación e interacción entre los estudiantes presentes en el aula y los que estaban en casa, al mismo tiempo que ampliar su competencia digital como futuros docentes, ya que consideramos que es clave para el aprendizaje permanente y esencial para la participación en una sociedad cada vez más digitalizada (Ferrari et al., 2013).

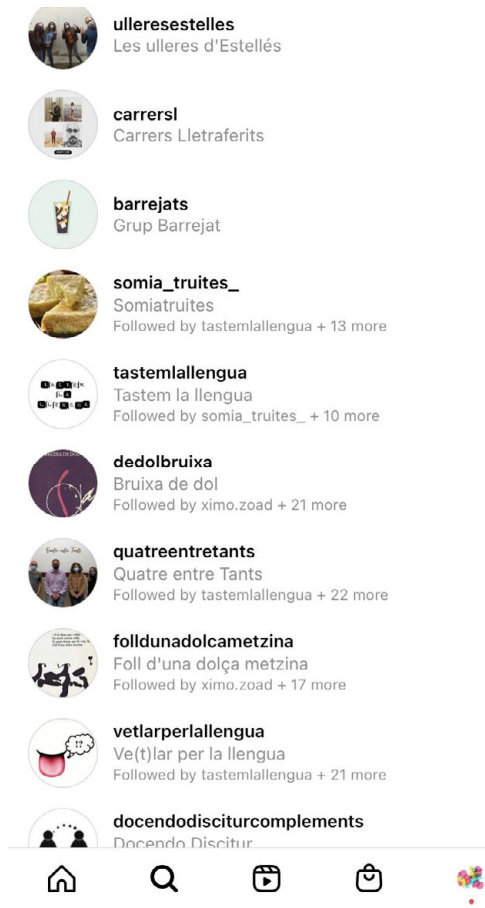
La muestra está formada por un grupo-clase de 38 estudiantes, organizado en 10 grupos de trabajo de tres o cuatro personas. De este modo, tenemos en cuenta, como afirma Llorente Cejudo (2010), que la incorporación de las redes sociales en las aulas debe estar basada, fundamentalmente, en los principios del trabajo colaborativo para su mayor rendimiento como recurso educativo. Además, en esta asignatura seguimos la estrategia del aprendizaje basado en proyectos (ABP) para enseñar y aprender lengua y literatura (Camps, 1996; Martí-Climent y Garcia-Vidal, 2014; Rodríguez-Gonzalo, 2008; Trujillo, 2017).

3. ANÁLISIS

Se ha realizado un análisis cuantitativo y cualitativo de la actividad de los 10 perfiles grupales de Instagram: las entradas publicadas en Instagram por todos los grupos, con especial atención a la cantidad y tipología de entradas, y a las relaciones entre diferentes cuentas creadas expresamente para trabajar en la asignatura. A partir de los datos obtenidos se han creado diferentes tablas y gráficas que muestran los resultados conseguidos en esta experiencia didáctica.

Además, se han recogido las opiniones del alumnado sobre el uso de las redes sociales en la materia a partir de un cuestionario realizado al finalizar las clases.

IMAGEN 1. *Cuentas de usuario de los diferentes grupos de trabajo*

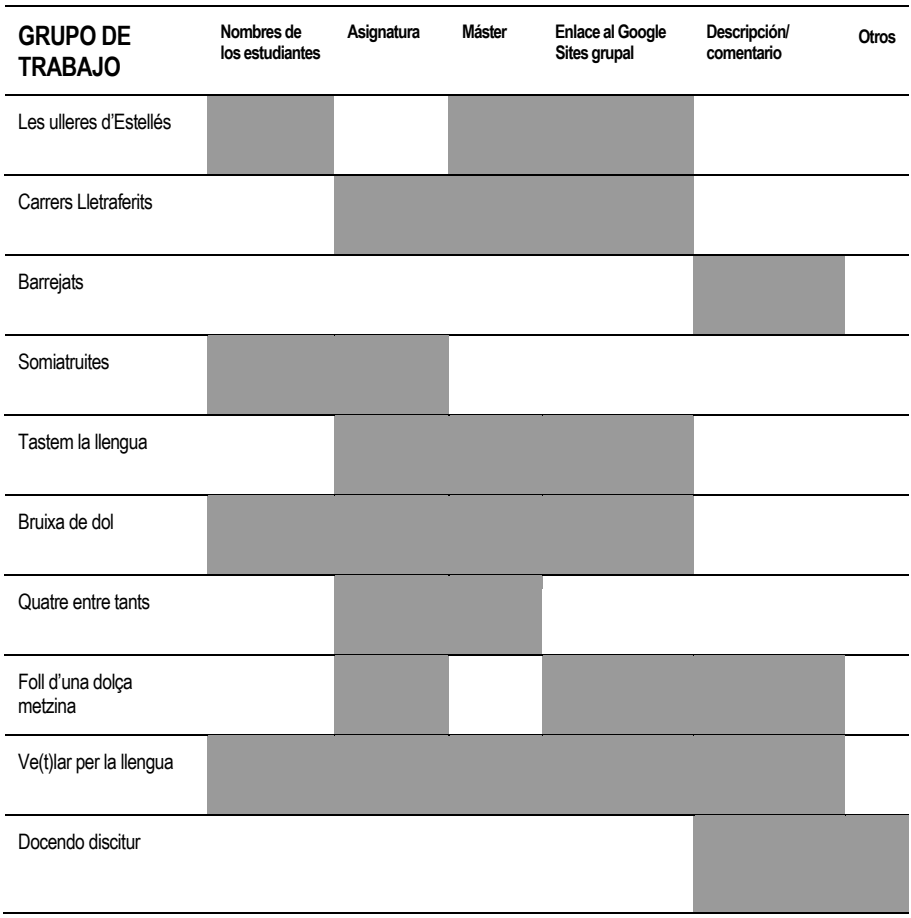


Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, los grupos de trabajo han creado un perfil de Instagram con el mismo nombre del grupo, además uno de los grupos añade a su nombre el de la asignatura (*docendodisciturcomplements*). Aunque no se han proporcionado instrucciones sobre la información que debía figurar en el perfil de Instagram, la mayoría de los grupos indican que son estudiantes de la asignatura *Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de lengua y literatura catalana* (7) y del Máster universitario en profesorado de educación secundaria (6); además de incluir el enlace al Google Sites de su grupo

(6), web creada para alojar su trabajo en la materia. Sorprende que en una ocasión un grupo añade el enlace al perfil de Twitter, otra red social que se debía utilizar en la signatura, pero en cambio no hacen referencia a su Sites.

FIGURA 1. *Información de los perfiles de Instagram de los diferentes grupos*



Fuente: Elaboración propia

También en algunos perfiles se detallan los nombres de los integrantes del grupo de trabajo (4), aunque en general no se utiliza como imagen de perfil una fotografía de los miembros del grupo (3) sino alguna otra imagen representativa. Solo un grupo usa una fotografía suya e incluye sus nombres en el perfil (Les ulleres d'Estellés).

En algunos casos (4) se incluye una breve descripción o comentario (3), o bien alguna cita (1), por ejemplo: "També creus que ensenyant s'aprén? Doncs aquest pot ser l'espai de reflexió que busques! Les portes sempre romanen obertes… avant!" (grupo Docendo Discitur) o un verso del poeta J. V. Foix que remite al nombre del grupo escogido "Es quan dormo que hi veig clar foll d'una dolça metzina" (grupo Foll d'una dolça metzina).

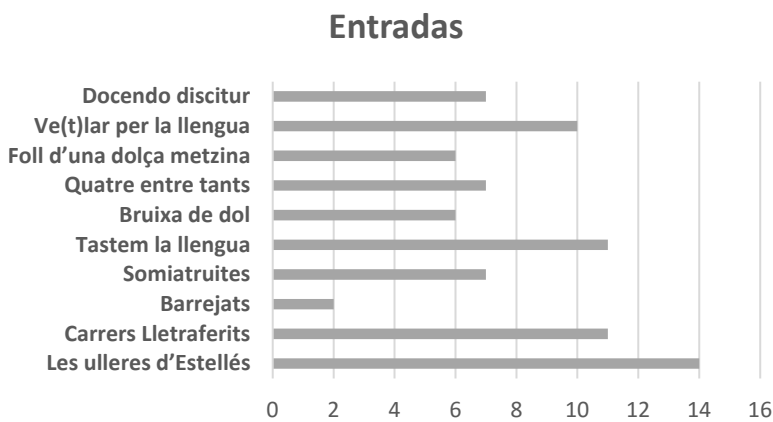
FIGURA 2. *Información de los perfiles de Instagram de los diferentes grupos*

GRUPO DE TRABAJO	Cuenta/ Usuario	Seguidores	Siguiendo	Entradas	Comentarios realizados	Comentarios recibidos
Les ulleres d'Estellés	@ulleresestelles	52	11	14	0	2
Carrers Lletraferits	@carrersl	50	18	11	2	0
Barrejats	@barrejats	30	23	2	1	0
Somiatruites	@somia_truites_	45	19	7	1	3
Tastem la llengua	@tastemlallengua	14	15	11	0	0
Bruixa de dol	@dedolbruixa	53	41	6	0	0
Quatre entre tants	@quatreentretants	52	24	7	0	0
Foll d'una dolça metzina	@folldunadolcametzina	33	17	6	0	0
Ve(t)lar per la llengua	@vetlarperlallengua	43	22	10	0	3
Docendo discitur	@docendodiscitur complements	34	28	7	1	1

Fuente: Elaboración propia

En total se han publicado 81 entradas. La media de entradas por grupo sería de 8. Si tenemos en cuenta que la docencia era en modalidad semipresencial, de las 12 semanas de duración de la asignatura, cada grupo ha asistido presencialmente solo 6 semanas. Por lo tanto, todos los grupos han realizado un mínimo de una entrada semanal, como se les pedía, para mantener informado al resto de la clase que permanecía en casa, a excepción de un grupo denominado Barrejats que únicamente ha realizado dos entradas.

GRÁFICO 1. *Entradas realizadas por los distintos grupos*



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, cabe apuntar que no se han analizado los usos de las historias de Instagram, puesto que no formaban parte de la consigna de utilización de esta red social en la asignatura. Podemos comentar que tres grupos han guardado algunas de las historias que habían publicado: Somiatruites (10), Barrejats (5) y Ve(t)lar per la llengua (3). Sorprende que el grupo que menos entradas ha publicado (Barrejats) sea uno de los pocos grupos que han guardado algunas de sus historias en Instagram e incluso que haya realizado más historias (5) que entradas (2).

Un aspecto interesante es el tipo de contenido que comparten las entradas, por lo que también se ha analizado si las entradas tienen enla-

ces, vídeos, fotos u otros elementos. Como es característico de esta red social, todas las entradas presentan una o diversas fotografías, a excepción de dos que muestran vídeos breves elaborados por los estudiantes y una que incluye un código QR que permite acceder a un audio elaborado por el grupo. En total se han compartido 134 fotografías en 81 entradas.

En 23 casos en el texto que acompaña las imágenes se comparten enlaces a materiales diversos: en la mayoría de casos son enlaces al Google Sites del grupo correspondiente (11), aunque también se incluyen enlaces a vídeos (3), a documentos elaborados con Genial.ly (3) o Canva (1) por los propios estudiantes, o bien enlaces a artículos (2), revistas (1), guías (1) o entrevistas (1) de interés para la materia.

FIGURA 3. *Contenidos compartidos en las entradas realizadas*

TIPO DE ELEMENTOS COMPARTIDOS	Cantidad
Enlaces	23
Fotografías	134
Vídeos	2
Códigos QR	1

Fuente: Elaboración propia

En relación al tipo de contenidos compartidos en los distintos perfiles de Instagram, observamos que la mayoría de grupos realiza una primera entrada de presentación (8), como se puede ver en la siguiente imagen.

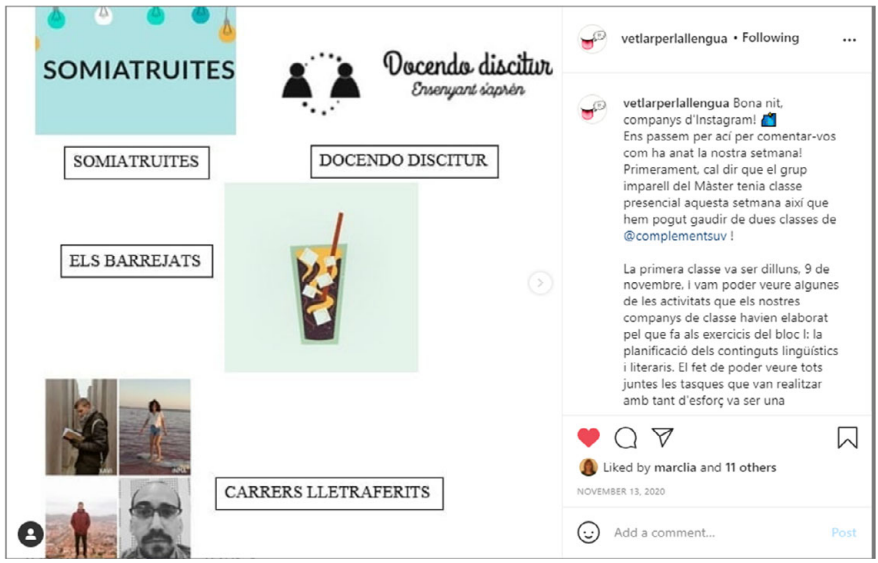
IMAGEN 2. *Ejemplo de entrada inicial de presentación del grupo*

Fuente: Elaboración propia

Los diferentes grupos de trabajo publican periódicamente contenidos relacionados con la materia. Destacan las entradas dedicadas a publicitar el proyecto que deben realizar en la asignatura (20), entre las cuales podemos diferenciar publicaciones que ejercen la función de *captatio benevolentiae* (4), otras en que se muestra la evolución del trabajo (3) y las más habituales en las que se presenta el proyecto (13).

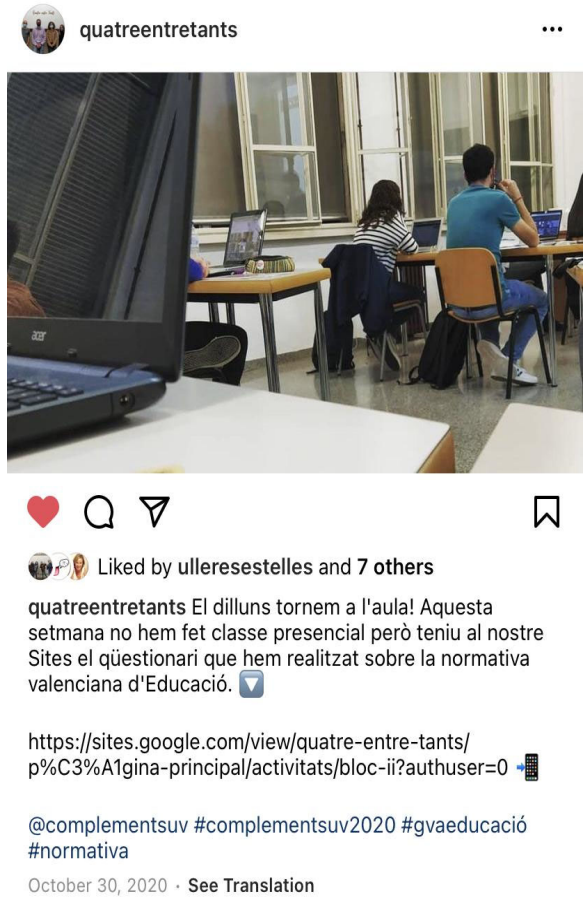
El resto de entradas aborda contenidos diversos: la reflexión sobre la educación que deseamos (12), el tratamiento de las lenguas en el sistema educativo (10), la educación inclusiva (7) y los recursos TIC para la docencia (5). En las siguientes imágenes se puede observar cómo los grupos utilizan Instagram para dar cuenta del trabajo realizado en el aula (imagen 4) o en casa (imagen 5). En el primer caso, comunican cuales han sido los temas tratados en cada una de las clases presenciales y apuntan que pronto podrán leer en su Google Sites más información al respecto. En el segundo ejemplo, los estudiantes cuentan el trabajo que han realizado durante la semana que han permanecido en casa.

IMAGEN 3. *Ejemplo de entrada de recapitulación del trabajo semanal realizado en el aula*



Fuente: Elaboración propia

IMAGEN 4. *Ejemplo de entrada informativa sobre el trabajo realizado en casa*



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, cabe señalar que, además del trabajo de la asignatura, algunos grupos (el 40%) han utilizado Instagram para divulgar cuestiones complementarias. Por ejemplo, un grupo realiza una entrada para lanzar un mensaje de ánimo en medio de la difícil situación de pandemia en que nos encontramos a causa del Covid19, dos grupos difunden recursos relacionados con la igualdad con motivo del 8M, un grupo propone algunas recomendaciones de lecturas como regalo para el día de Reyes, un grupo reflexiona sobre las prácticas realizadas en

IES y EOI, y otro lo hace sobre el trabajo en grupo a partir de la propia experiencia en la asignatura.

Además, en 5 entradas se publica una imagen del debate generado en Twitter sobre el modelo de educación y, por lo tanto, se aboga por la sinergia entre las dos redes sociales en el trabajo académico.

En relación a los comentarios, solo 6 grupos han realizado o recibido comentarios a sus entradas en Instagram. El número total de comentarios es muy bajo: 5 realizados y 8 recibidos. En la mayoría de casos se trata de comentarios realizados entre los diferentes grupos de trabajo de la asignatura (a veces de forma individual, a veces como grupo), pero cabe destacar que también aparecen algunos comentarios de personas externas al grupo-clase. Por lo tanto, mediante los comentarios se puede observar que se ha fomentado la socialización, la cooperación y el apoyo entre los estudiantes en modalidad de docencia semipresencial en semanas alternas (véase imagen 6), al mismo tiempo que se ha conseguido llegar al público en general que pueda estar interesado por los temas objeto de la materia trabajada.

IMAGEN 5. *Ejemplo de comentarios realizados entre los grupos de trabajo*

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, el análisis de las publicaciones de los grupos de trabajo muestra que en la comunicación escrita en la red social Instagram los estudiantes del Máster han utilizado correctamente la lengua escrita en un trabajo académico, teniendo en cuenta las propiedades textuales de adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

Respecto al cuestionario final sobre la evaluación de la materia, encontramos comentarios realizados por el alumnado sobre las ventajas del trabajo compartido y del uso de las TIC en la enseñanza. Por ejemplo, les resulta satisfactorio haber podido conocer recursos a través de sus iguales y aprender a aplicar la tecnología con finalidades educativas.

> Com ja he dit, m'enduc una sèrie de recursos i eines que puc utilitzar a l'aula. En aquest sentit també ha sigut molt profitós veure recursos que també oferien els altres companys del màster. A més, m'enduc totes les reflexions que hem anat fent al llarg del trimestre per tenir en compte a l'hora de programar i dissenyar les classes en un futur (NB).

Por otro lado, consideran que las redes sociales son una herramienta útil que, aunque ya conocían, no utilizaban para trabajar, y ha resultado un recurso muy potente para difundir, enseñar y normalizar el catalán.

> He aprés que les xarxes socials són una eina molt potent per difondre, ensenyar i normalitzar la nostra llengua (JR).

> Crec que seria útil emprar les xarxes socials (Instagram, Twitter, Facebook, Tik Tok, Snapchat...), les plataformes de *streaming* (com Twitch), aplicacions com Canva, Piktochart, Genially, Kahoot, Menti, etc (IT).

> (...) la majoria utilitzem Instagram diàriament, però no sabem com aprofitar aquesta xarxa de manera professional. (...) Considere que davant aquesta situació marcada per la covid-19 hem d'estar preparats per a treballar utilitzant les xarxes i tot el que ens pot aportar la tecnologia. (IV).

Además, el uso de las redes sociales supone tener la posibilidad de continuar compartiendo materiales una vez terminado el curso.

> Pense que l'assignatura ja presenta un gran ventall de recursos TIC i, a més, deixa la porta a que l'alumnat (mitjançant xarxes socials) compartisca en el futur més possibles recursos (GM).

Así mismo, consideran que la tarea desarrollada en la asignatura les servirá para adaptarse tanto a la docencia virtual como a la presencial, ya que con la situación provocada por la pandemia conviene estar preparados para trabajar utilizando las redes sociales y todo lo que pueda aportar la tecnología.

> (...) destacaria que el que més he aprés ha sigut a utilitzar de manera coherent i útil les eines TIC per a l'ensenyament (...) Crec que el que he aprés em pot ajudar molt per a tindre una altra visió del treball a l'aula. Amb els recursos que ens han proporcionat crec que em serviran molt per a adaptar-me a la nova docència virtual, però també a la docència presencial (MC).

> Utilitzar els recursos TIC i posar-los en relació amb el món de la docència, ja que, a nivell personal, em costava moltíssim entendre i fer funcionar les noves plataformes digitals. (...) *Complements* és una assignatura que facilita i dona nous coneixements sobre les TIC, principalment, però relacionant-les en l'àmbit educatiu (MF).

4. RESULTADOS

Como se ha comentado anteriormente, todos los grupos han realizado un mínimo de una entrada semanal, a excepción de un grupo que únicamente ha realizado dos publicaciones. Podríamos considerar que el 40% ha presentado una actividad adecuada en Instagram, pero el 60% de los perfiles han tenido una baja actividad en esta red social.

En el cuestionario inicial de la asignatura la mayoría de los estudiantes del Máster afirmaban ser usuarios de Instagram (79%), aunque el uso académico de esta red social realizado en la asignatura no ha sido muy amplio. Sin embargo, en el cuestionario de evaluación de la asignatura se incluía una pregunta sobre qué era lo que más les había gustado de la materia y qué consideraban que convendría mantener en futuros cursos, a lo que los estudiantes respondieron destacando el uso de las redes sociales: "M'agrada l'ús de les xarxes socials a l'aula"

(AB), o bien “La forma de treballar amb les xarxes socials i el Sites” (NP).

Finalmente, los resultados obtenidos en el estudio confirman nuestras hipótesis iniciales. El uso de la red social Instagram ha permitido superar los límites espaciotemporales del aula ya que ha supuesto el contacto entre el alumnado en la modalidad semipresencial, de manera que aquellos alumnos que estaban en clase podían compartir imágenes y comentarios con los que no estaban en el aula. Esta posibilidad se daba durante la impartición de las clases y también con posterioridad, con lo que podía establecerse un contacto inmediato entre los compañeros para participar en alguna actividad realizada en clase, o bien, se podían publicar entradas después de clase, que pudieran implicar un mayor tiempo de reflexión. Por lo tanto, esta herramienta se ha erigido como dinamizadora de la participación e interacción en la comunidad educativa y ha conseguido mejorar la docencia semipresencial en el ámbito universitario.

5. DISCUSIÓN

La baja actividad en la red social Instagram detectada puede haber sido una consecuencia del uso de dos redes sociales en la asignatura (Instagram y Twitter). Una posible hipótesis sería que los estudiantes hayan distribuido su actividad entre las dos redes sociales o bien que hayan apostado por su presencia en una red social. Sería conveniente realizar un estudio comparativo del uso de Instagram y Twitter en la asignatura para poder extraer conclusiones.

Otra cuestión a tener en cuenta es que, como advierte Llorente Cejudo (2010), cuando nos planteamos realizar un diseño de una estrategia didáctica y metodológica de enseñanza-aprendizaje con la incorporación de las redes sociales debemos ser conscientes que el mero hecho de incorporar una red social en el aula no supone obtener efectos inmediatos en el aprendizaje del alumnado. Como hemos apuntado en anteriores trabajos (Martí Climent y Garcia Vidal, 2014, 2021), el aprendizaje no depende del medio, sino de las estrategias y técnicas didácticas que aplicamos en su uso. De acuerdo con Camacho (2010),

la investigación y la experiencia evidencia que no hay ningún medio que mejore por sí mismo el proceso enseñanza-aprendizaje, si bien las potencialidades de las redes sociales son importantes.

También es necesario establecer a priori unas pautas de actuación por parte de los estudiantes y el profesorado debe ejercer de guía, dinamizador y orientador durante el proceso (Llorente Cejudo, 2010). En este sentido, debemos decir que, si bien las pautas de trabajo de los grupos estaban claras desde el inicio, las profesoras no han dinamizado el uso de la red social ni tampoco han desarrollado un trabajo exhaustivo y constante en el perfil de Instagram de la asignatura, que consta de 17 entradas, la mayoría de las cuales (12) se refieren a la presentación de los proyectos de trabajo por parte de los distintos grupos.

El *feedback* de aprendizaje podría haber propiciado la retroalimentación y que las ideas aportadas por cada grupo fueran ampliadas o matizadas con el fin de construir conocimiento. Este tipo de interacción entre el profesorado y el alumnado se ha llevado a cabo en las historias y a través de los mensajes directos de la red social, de manera que los estudiantes han podido estar en contacto con el profesorado y también entre ellos, aunque generalmente se ha utilizado esta vía para comunicar algún problema, resolver alguna duda o realizar algún comentario.

6. CONCLUSIONES

Nuestra experiencia en el uso de la red social Instagram en el ámbito universitario demuestra que las redes sociales pueden convertirse en espacios virtuales de aprendizaje con múltiples posibilidades. Es por ello que es necesario formar a los futuros docentes en su utilización didáctica y pedagógica en contextos educativos.

Además, utilizar recursos habituales en la vida de los estudiantes propicia una mejora de la participación e interacción, aspecto muy necesario en la modalidad de docencia semipresencial. La red social Instagram ha servido para dejar constancia del progreso de los estudiantes y de la evolución del trabajo de los contenidos previstos en la materia. Ha permitido, por lo tanto, mejorar la actividad del alumnado en las

condiciones de semipresencialidad en las que se han desarrollado las clases.

Estos nuevos métodos de comunicación suponen un gran reto para la educación. Plantean un cambio de paradigma en el proceso enseñanza-aprendizaje, una aportación de nuevos instrumentos, pero sobre todo de planteamiento metodológico ya que ofrecen muchas posibilidades didácticas. Mediante estas tecnologías emergentes se puede innovar y dinamizar la docencia semipresencial en el ámbito universitario.

7. AGRADECIMIENTOS

Nos gustaría mostrar nuestro agradecimiento a todas las personas que participaron en la experiencia didáctica objeto de estudio, es decir, el alumnado de la asignatura *Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de lengua y literatura catalana* del Máster universitario en profesorado de educación secundaria de la Universitat de València del curso 2020-2021.

8. REFERENCIAS

Bartolomé-Pina, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, *23*, 7-20.

Blanco-Martínez, A. (2017). Escribimos teatro a través de Instagram. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, *77*, 57-61.

Blanco-Martínez, A. y López-Fernández, R. (2017). La posibilidad pedagógica de la red social Instagram para aproximar a los estudiantes al género poético. En J. Ruiz-Palmero, J. Sánchez-Rodríguez y E. Sánchez-Rivas (Eds.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. UMA Editorial.

Camacho, M. (2010). Las redes sociales para enseñar y aprender. Reflexiones pedagógicas básicas. En L. Castañeda (Coord.), *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos* (pp. 91-104). MAD.

Camacho, M. y Lara, T. (2011) (Coord.). *M-Learning en España, Portugal y América Latina*. SCOPEO Observatorio de la Formación en Red, Universidad de Salamanca. https://bit.ly/3rCJGYh

Camps, A. (1996). Proyectos de lengua, entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, *2*, 43-57.

Castañeda, L. (2010) (Coord.). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. MAD.

Dans, I. (2014). *Posibilidades educativas de las redes sociales*. Tesis doctoral. Universidade da Coruña.

Ferrari, A., Punie, Y. y Brecko, B. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Publications Office of the European Union.

Garcia-Vidal, P. y Martí-Climent, A. (2010). Les xarxes socials com a recurs educatiu. *Quaderns Digitals.net*, *65*.

Garcia-Vidal, P. y Martí-Climent, A. (2012). Les xarxes socials com a recurs educatiu: Aplicació didàctica en la formació del professorat de Secundària. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, *57*.

Garcia-Vidal, P. y Martí-Climent, A. (2017). TIC y escritura académica en el trabajo por proyectos. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, *76*.

Haro-Ollé, J. J. (2010). *Redes sociales para la educación*. Anaya Multimedia.

Laouris, Y. y Eteokleous, N. (2005). We need an Educationally Relevant Definition of Mobile Learning. *4th World Conference on Mobile Learning*, Cape Town, South Africa, p. 28-43.

Macías, C. (2016). Las redes sociales como herramientas de aprendizaje: algunas consideraciones. *Revista de Estudios Latinos (RELat)*, *16*, 225-256.

Martí-Climent, A. y Garcia-Vidal, P. (2014). El treball per projectes amb les TIC a l'àrea de llengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, *64*.

Martí-Climent, A. y Garcia-Vidal, P. (2018). Redes sociales en la enseñanza superior. En *IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red (IN-RED 2018).* https://doi.org/10.4995/INRED2018.2018.8623

Martí-Climent, A. y Garcia-Vidal, P. (2021). El *videoling*: uso educativo del vídeo en la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, *33*, 75-102. https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.75

Martínez-Hernández, A. (2020). Instagram como recurso didáctico en la Educación Superior en los Grados de Infantil y Primaria. En REDINE (Coord.), *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social* (pp. 124-134). Adaya Press.

Martínez Rámila, K. P. y Ramírez Martinell, A. (2016). Redes sociales en educación superior: transformaciones tecnológicas, de socialización y de colaboración entre estudiantado universitario. *Ensayos Pedagógicos,* Edición especial, 93-111.

Orihuela, J. (2009). Redes sociales y educación. https://bit.ly/3i6NJcA

Pastore, R. (2002). Elearning in Education: An Overview. En D. Willis, J. Price y N. Davis (Eds.), *Proceedings of SITE 2002-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (p. 275-276). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). https://www.learntechlib.org/primary/p/10519/

Pinkwart, N., Hoppe, H. U., Milrad, M. y Perez, J. (2003). Educational scenarios for the cooperative use of Personal Digital Assistant. *Journal of Computer Assisted Learning*, *19*, (3), 383-391.

Quinn, C. (2000). *M-Learning: Mobile, Wireless, and In-Your-Pocket Learning. Line Zine.* Fall.

Ramírez-Montoya, M. S. (2009). Recursos tecnológicos para el aprendizaje móvil (*mlearning*) y su relación con los ambientes de educación a distancia: implementaciones e investigaciones. *RIED. Revista Iboeroamericana de Educación a Distancia, 12*(2), 57-82. https://doi.org/10.5944/ried.2.12.901

Rodríguez-Gonzalo, C (2008) (Coord.). *La Lengua escrita y los proyectos de trabajo: propuestas para el aula*. Perifèric.

Romero-Rodríguez, J. M., Campos-Soto, N. y Gómez-García, G. (2019). Follow me y dame like. Hábitos de uso de Instagram de los futuros maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *94*, 83-96.

Santiago, R., Trabaldo, S., Kamijo, M. y Fernández, A. (2015). *Mobile Learning. Nuevas realidades en el aula*. Digital-Text. Grupo Océano.

Sharples, M. (2005). Learning as conversation: Transforming education in the mobile age. Proceedings *Seeing understanding, learning in the mobile age*. April *28-30* (p. 147- 152).

Llorente-Cejudo, M. C. (2010). Hilando en la escuela. experiencias de uso de redes sociales en el aula. En L. Castañeda (2010) (Coord.), *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos* (p. 119-142). MAD.

Túñez-López, M. y Sixto-García, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Pixel-Bit*, *41*, 77-92.

Trujillo, F. (2017). Aprendizaje basado en proyectos: líneas de avance para una innovación centenaria. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, *78*, 42-48.

Young, J. F. (2002). 'Hybrid' teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *The Chronicle of Higher Education*.

MATHUMERS: CREADORES Y CONSUMIDORES DE VÍDEOS EDUCATIVOS SOBRE MATEMÁTICAS

ÁLVARO AGUILAR-GONZÁLEZ
Universidad de Oviedo

ESTHER LORENZO-FERNÁNDEZ
Universidad de Oviedo

LAURA MUÑIZ-RODRÍGUEZ
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han revolucionado el proceso de enseñanza a nivel mundial, desde la llegada de los primeros ordenadores a las aulas, hasta la actual consideración del alumnado como nativos digitales (Prensky, 2009). En el marco de las herramientas digitales, se define la Web 2.0 como el conjunto de aplicaciones que facilitan la comunicación a través de Internet (García-Aretio, 2007).

Entre las aplicaciones más utilizadas actualmente se encuentran, por ejemplo, WhatsApp®, Facebook®, Instagram®, Twitter®, TikTok® o YouTube®, mediante las cuales los usuarios pueden compartir sus vídeos, fotos o ideas. En el caso particular de los contenidos audiovisuales, existen diversas plataformas de almacenamiento (Google Videos®, Vimeo®, YouTube®, etc.), que constituyen videotecas virtuales creadas a partir de los vídeos que los usuarios alojan en ellas. En particular, YouTube® es la herramienta digital de mayor importancia en este campo, contando en la actualidad con 13.5 millones de usuarios diarios (Nielsen, 2016). Inicialmente, YouTube® no se consideraba como una plataforma para los estudiantes. Sin embargo, como consecuencia de su impacto social, su uso se ha ido incrementando, habiéndose convertido en la actualidad en una plataforma que puede

ser usada con una finalidad pedagógica específica por Estudiantes Para Maestro (EPM). Según Herrera (2011), las herramientas digitales nos aproximan a prácticas educativas alternativas que reestructuran, adaptan y desarrollan nuevos sistemas de aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje informal cobra cada vez mayor protagonismo en la adquisición e instrucción de conocimientos. Buena muestra de ello son los vídeos elaborados por el estadounidense Salman Khan, premio Princesa de Asturias 2020, y la Khan Academy (https://es.khanacademy.org/) cuya labor de divulgación gratuita de contenidos matemáticos (entre otros) repercute actualmente en millones de estudiantes de todo el mundo, pertenecientes a niveles educativos muy diversos (Rueda-Gómez y Rodríguez-Muñiz, 2020). De este modo, se impulsa el desarrollo de la educación abierta, definida por Villalobos (2005, pp. 3-4) como "un sistema de enseñanza que mediante una metodología innovadora y curricular elaborados a partir de la demanda de los propios educandos y del medio social, ofrece estudios a una población de adultos en un lugar donde reside, en el entendimiento de que esa población está limitada o imposibilitada para optar por estudios escolarizados".

En este trabajo se presenta una experiencia que se llevó a cabo en la asignatura *Matemáticas y su didáctica I* del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo con 515 EPM matriculados en los cursos académicos 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021. La tarea propuesta consistía en elaborar, por grupos, un recurso audiovisual para desarrollar actividades con materiales manipulativos específicos para la enseñanza del número en Educación Primaria.

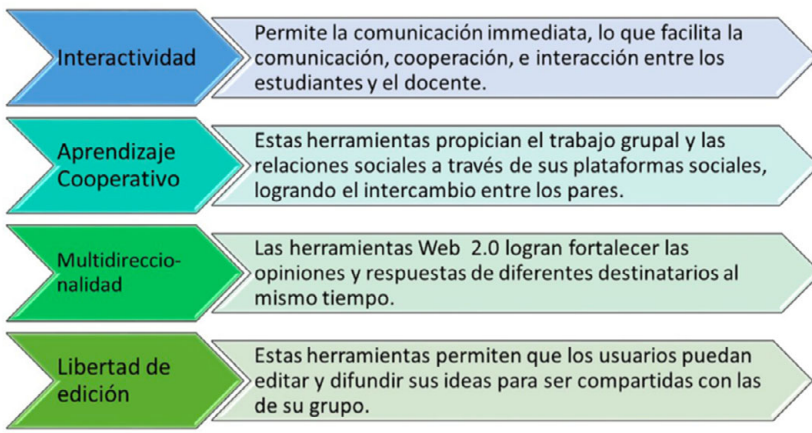
1.1. La Web 2.0

La introducción del concepto Web 2.0 al inicio de los años 2000 fue el germen para que los usuarios de Internet pasasen de tener un papel únicamente de lector, a un rol de interacción con los contenidos en línea. Esto supuso una revolución social que buscaba la participación de las personas con las aplicaciones *online* y los servicios abiertos (Downes, 2007). Este cambio pudo tomarse como una oportunidad

para que el estudiante pudiese convertirse en un verdadero protagonista del aprendizaje (García Aretio, 2007).

El uso de las tecnologías de la Web 2.0 se define en este estudio como el uso de "aplicaciones avanzadas de Internet que hacen algo único, práctico y/o potente al tiempo que permiten las conexiones sociales y, por tanto, una mayor colaboración entre los usuarios" (Ertmer et al., 2011, p. 252). Además de otras características (véase Figura 1), la promoción de un aprendizaje ubicuo, mediante la disposición de recursos tanto síncronos como asíncronos, se convierte en una de las principales ventajas que definen a la Web 2.0 (Burbules, 2014). Las tecnologías de la Web 2.0 apoyan la creación de capacidades de los estudiantes y desarrollan el pensamiento crítico, la resolución de problemas y las habilidades de comunicación (Instefjord y Munthe, 2017). Además, permiten el aprendizaje a través de la participación en redes sociales (Obar y Wildman, 2015; Wang, 2011).

FIGURA 1. *Características de la Web 2.0.*



Fuente: Carrillo López et al. (2019, p. 7).

Por otro lado, los servicios que se desarrollaron durante esta revolución tecnológica fueron una oportunidad para que apareciesen diversas plataformas de almacenamiento de vídeos, que conforman bibliotecas virtuales, gracias a los usuarios que los creaban y distribuían

entre la comunidad, convirtiéndoles en creadores y consumidores de contenidos audiovisuales. En este ámbito, el servicio más popular actualmente usado es YouTube®, que, desde 2005, se ha convertido en uno de los principales anfitriones de los contenidos audiovisuales en línea, siendo en la actualidad el segundo sitio web más visitado por detrás de Google® a nivel mundial (Alexa, 2021; Nielsen, 2016). El sitio alberga una enorme variedad de material y es popular por sus vídeos deportivos y musicales, pero también se ha utilizado en la enseñanza superior como medio de comunicación con los estudiantes o para difundir material de investigación y enseñanza (Wilks y Pearce, 2011).

La variedad creativa que existe dentro de esta plataforma ha permitido a los creadores de contenidos ver el sitio web como una red social (Moran et al., 2011). Según Yildirim y Ozmen (2011), compartir los vídeos creados, seguir vídeos específicos de formación y beneficiarse de determinados sitios web para compartirlos, contribuye en gran medida a aumentar la calidad de la educación. También se han realizado diferentes estudios descriptivos sobre su uso que evidencian que esta plataforma en línea es eficaz y permite al alumnado de diferentes niveles aprender de manera eficiente en un entorno de aprendizaje individual y colaborativo (Daniela et al., 2018; Jena et al., 2016), favoreciendo la denominada cultura de la participación (Jenkins, 2012). Todos estos aspectos han permitido desarrollar una amplia gama de contenidos que pueden ser utilizados con una finalidad didáctica específica y que se encuentran disponibles para el alumnado.

El impacto de YouTube® en la enseñanza lleva ya más de una década desarrollándose con diferentes propósitos. Entre ellos, podemos encontrar la capacidad de formar a los EPM en estas herramientas tecnológicas, ya que mejoran la riqueza de la experiencia educativa en el aula (Weigel, 2002). También hay que considerar los posibles problemas que pueden surgir al emplear estos medios de comunicación *online*, como, por ejemplo, la resistencia de los estudiantes como resultado de las limitaciones tecnológicas que poseen, la aparición de problemas técnicos, como los enlaces rotos, o la mala calidad del audio o de las imágenes (Miller, 2009).

En el ámbito universitario, se observa que los estudiantes se interesan por los vídeos que son compartidos en las plataformas digitales de las propias universidades (generalmente denominadas campus virtuales). Estos vídeos, que son previamente seleccionados por el profesorado, generalmente sirven para desarrollar o ampliar algún contenido de la materia. Ahora bien, cuando son los propios estudiantes los encargados de elaborar contenidos audiovisuales, la interacción social aumenta, favoreciendo el reconocimiento de su esfuerzo y dedicación por parte de sus compañeros, y haciéndoles partícipes de la evaluación de sus propias producciones y, por ende, de su propio aprendizaje (Pham et al., 2017). Este enfoque se contextualiza en un modelo de educación centrado en el estudiante, que promueve un aprendizaje personalizado, flexible, colaborativo, realista, basado en la experimentación y en la resolución de problemas, que conlleva una mejora en la enseñanza universitaria (Barr, 2018; Pham et al., 2017; Savov et al., 2019).

Según Pham y colaboradores (2017), los vídeos de YouTube® permiten, además de promover las prácticas de enseñanza en las universidades, atraer a los estudiantes internacionales a las universidades de todo el mundo. Por tanto, teniendo en cuenta los resultados de investigaciones previas sobre el potencial de YouTube® como herramienta instructiva en la educación, en particular en la universitaria, se espera que el empleo de esta herramienta favorezca el desarrollo de la competencia digital del alumnado universitario, en particular, de los EPM.

El uso de vídeos para la enseñanza puede ser el punto de partida para que los EPM comprendan el potencial multimedia de YouTube® para abordar diferentes temas, lo que les permitirá aplicar sus conocimientos a la enseñanza digital dentro y fuera del aula en su futura práctica docente. También pretenden servir para superar la función de ser un mero transmisor de conocimientos para pasar a aproximarse a la figura de facilitador del aprendizaje digital, ya que deben adoptar una dimensión más dinámica como tutor, mediador, consejero, orientador, formulador de problemas, coordinador de equipos de trabajo o sistematizador de experiencias (Aguaded y Pérez-Rodríguez, 2007; Volman, 2005).

La investigación sobre la creación y el consumo de contenidos audiovisuales con fines educativos para la formación de EPM es aún escasa. Este aspecto constituye la base del estudio de investigación que a continuación se presenta, que busca analizar, desde distintas perspectivas, el papel de los vídeos educativos *online* sobre matemáticas diseñados por EPM. Así, los sujetos participantes pasan a denominarse *mathumers* por la dualidad de su rol como productores y consumidores (*prosumers*) de contenidos audiovisuales sobre matemáticas en el ámbito de la Web 2.0.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta investigación es generar procesos de uso pedagógico de la Web 2.0 por parte de EPM. Desde este enfoque, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Lograr que los EPM usen YouTube® como plataforma para enseñar matemáticas.
- Desarrollar en los EPM la necesidad de usar herramientas digitales.
- Fomentar el trabajo colaborativo entre los EPM en una misma temática.
- Mejorar las estrategias de comunicación interpersonal de los EPM en distintos contextos sociales y educativos.

3. METODOLOGÍA

Para dar respuesta al primer objetivo específico, en la presente investigación se ha seguido, con carácter general, la metodología SDI (Selección, Diseño e Implantación) propuesta por Grangel y colaboradores (2012), que se compone de tres fases bien diferenciadas.

Fase 1. Establecer la herramienta Web 2.0 idónea a través de los criterios de selección. La selección de YouTube® para el desarrollo de la experiencia objeto es esta investigación viene justificada por dos de sus principales características cuya relación con el objetivo de la expe-

riencia es clara: facilita la elaboración y divulgación de vídeos autoproducidos (en este caso, por EPM), y permite la creación de listas de reproducción compartidas.

Fase 2. Diseñar la experiencia docente, en la cual se plantea la guía didáctica incorporando la herramienta Web 2.0 en el proceso pedagógico. En la experiencia objeto de esta investigación, se proporcionó al alumnado participante instrucciones concisas acerca de la elaboración de la tarea. La temática del recurso audiovisual quedaba enmarcada en los contenidos de la asignatura *Matemáticas y su didáctica I* del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo, en particular, en la funcionalidad de los materiales manipulativos para la comprensión del sistema de numeración decimal, las operaciones aritméticas básicas, la resolución de problemas matemáticos, o los errores y las dificultades más habituales en alumnado de Educación Primaria durante el aprendizaje de estos contenidos. Así, la tarea consistía en la elaboración, en grupos de entre cuatro y seis personas, de un vídeo educativo sobre un material manipulativo (ábaco, bloques de base diez o regletas de Cuisenaire) para la enseñanza de estos contenidos. El material manipulativo era asignado previamente por el profesorado encargado de impartir la asignatura y podía ser confeccionado por el propio alumnado, recomendándose en ese caso la utilización de materiales reciclables, con el objetivo de fomentar el compromiso con el medioambiente. Además, en el último curso académico en el que fue implementada la experiencia (2020-2021), el profesorado estipuló también el rol que debían desempeñar los miembros de cada grupo, de manera que un miembro se encargase de la elaboración del material, otro de la edición del vídeo, y los otros dos de la concreción y organización de sus contenidos. Durante este último curso, el desarrollo de la tarea, la comunicación y coordinación entre los miembros de cada grupo se llevó a cabo de forma telemática, haciendo uso de Teams® o herramientas Web 2.0 similares. En cuanto a la edición del vídeo, cuya duración máxima se estableció en cinco minutos, se sugirió la utilización de cualquier software libre, como Office 365®, Powtoon®, Movavi®, VideoScribe®, VivaVideo® o FilmoraGo®, entre otros. La entrega de la tarea consistió en la aportación del enlace al

vídeo, que uno de los miembros del grupo había subido previamente a la plataforma YouTube®.

Fase 3. Implementar la herramienta en el entorno educativo, donde se ejecuta el diseño del recurso y se valora su funcionalidad en el proceso pedagógico en la asignatura. Aunque aún no se ha podido analizar el efecto resultante de la implementación de los vídeos educativos elaborado por los EPM participantes en esta experiencia en aulas de Educación Primaria o en contextos de formación docente (tanto inicial como continua), sí se ha llevado a cabo un análisis de los elementos característicos tomados en cuenta para su posible futura utilización. Los 94 contenidos audiovisuales diseñados por los EPM que participaron en esta experiencia están disponibles en la plataforma YouTube® a través de sus respectivos enlaces, agrupados en una lista de reproducción, que cuenta a 31 de mayo de 2021 con más de cuatro mil reproducciones y a la que se puede acceder a través del siguiente enlace: https://bit.ly/2H7N8Y9 Cabe mencionar que los EPM autores de estos contenidos audiovisuales han firmado una autorización para el uso educativo y cultural de su voz y/o imagen.

3.1 Recogida y análisis de datos

Con la finalidad de analizar el grado de consecución del segundo, tercer y cuarto objetivos específicos de investigación, se procedió al diseño de un cuestionario *online*, administrado mediante Google Forms®. De los 515 EPM participantes en las tres implementaciones de la experiencia, 309 procedieron a cumplimentar el cuestionario una vez finalizada la elaboración del vídeo educativo, lo que supone una tasa de participación del 60 %. En el formulario, además de indicar su género y edad, los EPM debían expresar el grado en el que la tarea que habían llevado a cabo había contribuido a mejorar su Competencia Tecnológica (segundo objetivo específico), su Competencia Cooperativa (tercer objetivo específico) y su Competencia Lingüística y Comunicativa (cuarto objetivo específico), a partir de una serie de ítems.

En relación con la Competencia Tecnológica (CT), se procedió a su estudio a partir de los datos proporcionados por ocho ítems:

- CT1. Utilizar herramientas tecnológicas (móviles, *tablets*…).
- CT2. Consultar Internet como fuente de información.
- CT3. Consultar Internet como fuente de creación.
- CT4. Crear vídeos.
- CT5. Manejar aplicaciones de edición de fotografías y vídeos.
- CT6. Crear un canal de YouTube®.
- CT7. Utilizar las tecnologías para expresar valores artísticos.
- CT8. Utilizar las tecnologías para generar crítica.

Para medir la Competencia Cooperativa (CC) alcanzada por el alumnado a lo largo del proceso de elaboración de la tarea, se analizaron los datos facilitados por los ocho ítems siguientes:

- CC1. Planificar el reparto de tareas.
- CC2. Asumir el rol asignado.
- CC3. Cumplir con las tareas asignadas en el plazo establecido.
- CC4. Expresar mi opinión.
- CC5. Valorar la opinión de mis compañeros y compañeras.
- CC6. Resolver problemas aportando soluciones.
- CC7. Contribuir al logro de los objetivos grupales.
- CC8. Compartir los logros y las dificultades del grupo.

Con respecto a la Competencia Lingüística y Comunicativa (CLC), su medida se llevó a cabo a partir de diez ítems. De ellos, los cinco primeros estaban destinados a mensurar esta competencia desde la perspectiva del lenguaje oral, mientras que los cinco segundos se diseñaron específicamente para el lenguaje escrito.

- CLC1. Tener en cuenta las características de la situación de comunicación.
- CLC2. Planificar el proceso de producción del guion.
- CLC3. Expresarme de manera clara y correcta.
- CLC4. Respetar las normas socio-comunicativas.
- CLC5. Utilizar estrategias para mantener la comunicación y aumentar su eficacia.

- CLC6. Tener en cuenta las características de la situación de comunicación.
- CLC7. Planificar el proceso de producción del guion.
- CLC8. Expresarme de manera clara y correcta.
- CLC9. Respetar las normas socio-comunicativas.
- CLC10. Utilizar estrategias para mantener la comunicación y aumentar su eficacia.

En consecuencia, el cuestionario estaba compuesto por un total de 28 ítems. Con el objetivo de recoger las respuestas de los estudiantes participantes en la investigación, para cada ítem se hizo uso de una escala Likert de cinco puntos, cuyas opciones de respuesta variaban desde (1) *Ha contribuido poco* hasta (5) *Ha contribuido mucho*.

Una vez recogidos los datos a través del cuestionario, se procedió a su análisis, que se llevó a cabo haciendo uso del software RStudio (versión 1.4.1106). El proceso de análisis de los datos se llevó a cabo en dos etapas claramente diferenciadas, pues en primera instancia, se realizó un análisis estadístico descriptivo de las variables. Con posterioridad, dado que la hipótesis de normalidad fue rechazada para todas las variables de estudio, se emplearon pruebas no paramétricas con la intención de determinar si existían diferencias significativas entre los ítems utilizados para la medición de cada competencia y el género (test de Mann-Whitney-Wilcoxon) de los EPM.

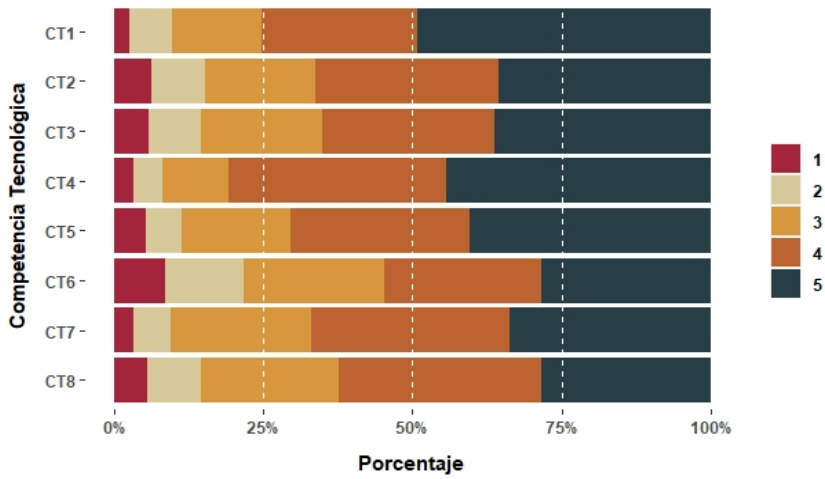
4. RESULTADOS

De los 309 EPM que realizaron la tarea, 210 eran mujeres y 99 hombres, con una edad media de 20.12 años (mínimo 18, máximo 49, desviación típica 3.10).

El Gráfico 1 muestra los resultados para la Competencia Tecnológica (CT). Se observa un valor para la mediana igual a 4 puntos en todos los ítems (siendo 5 el valor máximo de la escala). Aunque el comportamiento de las valoraciones es similar en el conjunto de los ítems que definen la competencia tecnológica, se puede apreciar una percepción más positiva en la medida en que la tarea ha mejorado la competencia

tecnológica de los EPM con respecto a la utilización de herramientas tecnológicas (CT1) y la creación de vídeos (CT4).

GRÁFICO 1. *Resultados de la Competencia Tecnológica (CT) para cada ítem.*



Fuente: elaboración propia

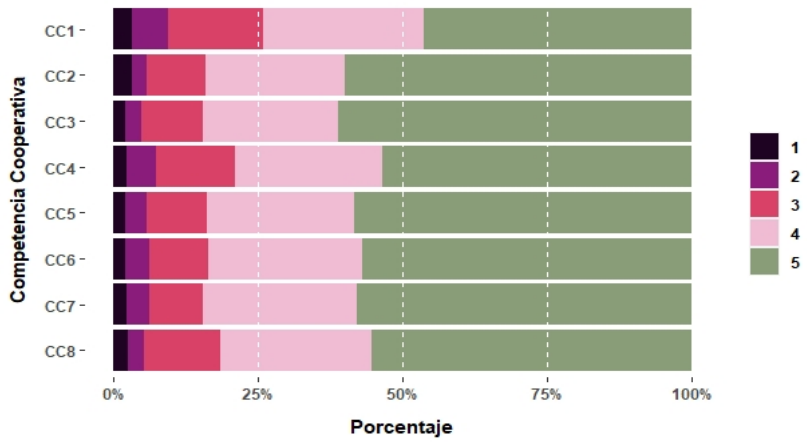
Por su parte, el Gráfico 2 muestra los resultados del análisis llevado a cabo para establecer la Competencia Cooperativa (CC) del alumnado, una vez finalizada la tarea. Se observa un valor para la mediana igual a 5 puntos (siendo este el valor máximo de la escala) en todos los ítems a excepción del primero (CC1), cuyo valor mediano es 4. El comportamiento de las valoraciones es similar en el conjunto de los ítems que definen esta competencia.

El Gráfico 3 muestra los resultados para la Competencia Lingüística y Comunicativa (CLC). Se observa un valor para la mediana igual a 4 puntos en todos los ítems (siendo 5 el valor máximo de la escala), con un comportamiento de las valoraciones similar en los diez ítems.

Con respecto a las pruebas no paramétricas, los resultados reflejan que, en general, no se perciben diferencias significativas entre los ítems que definen cada competencia y el género de los EPM, encontrándose algunas excepciones. En relación con la Competencia Tecnológica (CT), se perciben diferencias significativas en la medida en que

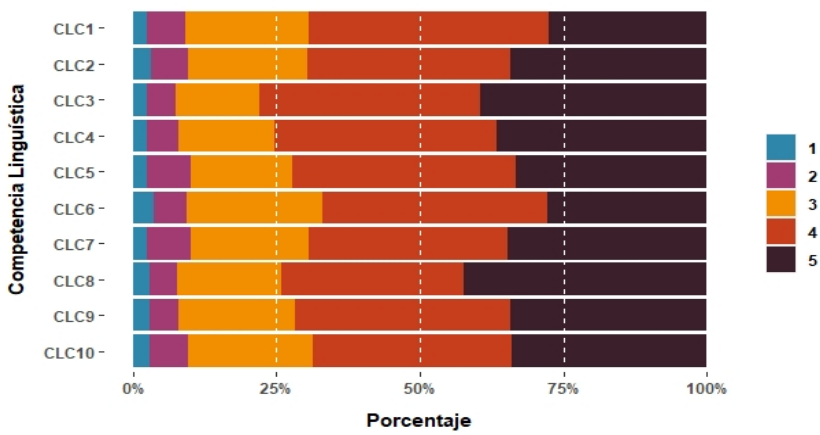
la tarea ha mejorado la competencia tecnológica de los EPM con respecto a la creación de vídeos (véase Gráfico 4) y al manejo de aplicaciones de edición de fotografías y vídeos (véase Gráfico 5) según su género (p-valor < .01). Las percepciones son, en ambos casos, ligeramente más positivas en el caso de las mujeres.

GRÁFICO 2. *Resultados de la Competencia Cooperativa (CC) para cada ítem.*



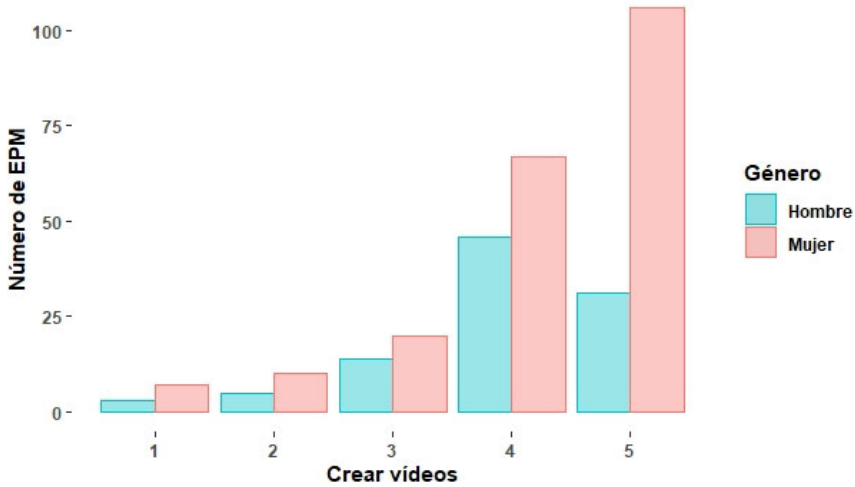
Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 3. *Resultados de la Competencia Lingüística y Comunicativa (CLC) para cada ítem.*



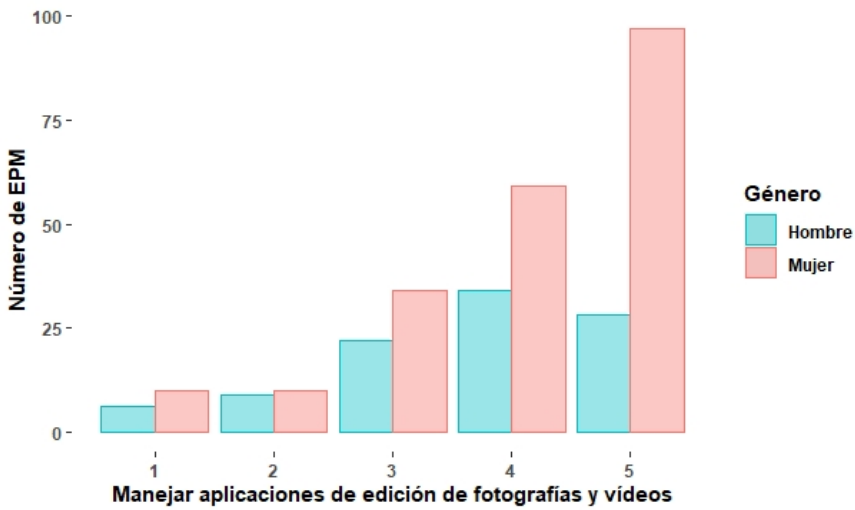
Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 4. *Distribución del ítem CT4 (Crear vídeos) por género.*



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 5. *Distribución del ítem CT5 (Manejar aplicaciones de edición de fotografías y vídeos) por género.*

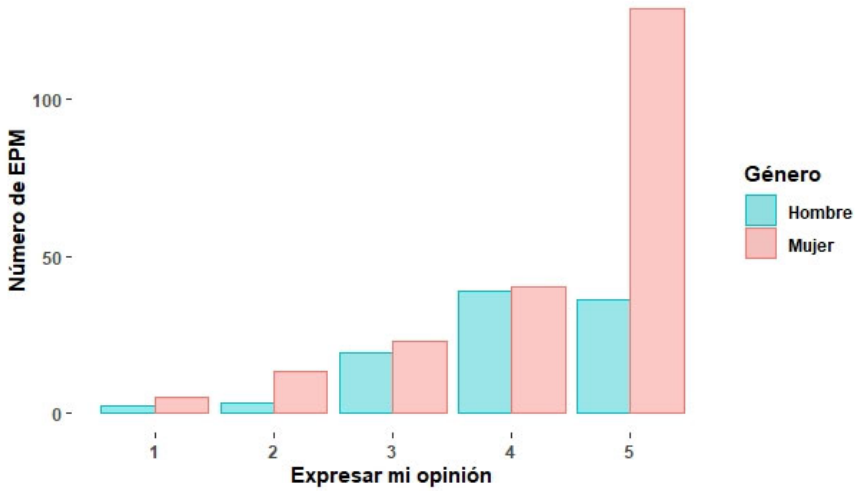


Fuente: elaboración propia

En relación con la Competencia Cooperativa (CC), se perciben diferencias significativas en la medida en que la tarea ha mejorado la

Competencia Cooperativa (CC) de los EPM a la hora de expresar su opinión (Gráfico 6) según su género (p-valor < .01). De nuevo, las percepciones son ligeramente más positivas en el caso de las mujeres.

GRÁFICO 6. *Distribución del ítem CC4 (Expresar mi opinión) por género.*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El desarrollo constante de la tecnología garantiza que las herramientas tecnológicas puedan ser usadas por las personas, adquiriendo un papel cada vez más predominante en la sociedad, a medida que aumenta la calidad de dichas herramientas. Las diversas plataformas tecnológicas, incluidas las redes sociales y los sitios web para compartir vídeos, tienen la característica de mejorar las habilidades comunicativas del alumnado y del profesorado mediante la ampliación de la participación, el fortalecimiento del apoyo entre iguales y la posibilidad de realizar un aprendizaje cooperativo (Buxarrais, 2016; Islas-Torres y Carranza-Alcántar, 2011). Concretamente, la plataforma YouTube® ofrece un entorno en el que las personas comparten sus pensamientos, opiniones y esfuerzos para comunicar mensajes o conceptos, haciendo mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y, en general,

enriqueciendo el aprendizaje y la enseñanza en el que se encuentran envueltos. En este sentido, la experiencia diseñada e implementada en el contexto de la investigación aquí descrita propone usar la plataforma YouTube® para elaborar contenidos audiovisuales sobre matemáticas con fines educativos.

Según los resultados del estudio, se determinó que la mayoría de los EPM consideran que es apropiado utilizar YouTube® como material educativo, al igual que en la experiencia llevada a cabo por Nacak et al. (2020). De acuerdo con esto, Szeto y Cheng (2014) mostraron que los EPM prefieren utilizar YouTube® como una herramienta útil para la enseñanza en diferentes niveles escolares. En esta línea, los resultados del estudio realizado por Muñiz-Rodríguez y colaboradores (2021) muestran un efecto positivo en la motivación de los EPM hacia la didáctica de la matemática y en el desarrollo de su competencia docente como consecuencia del uso de YouTube® en una experiencia de aprendizaje con dispositivos móviles. En este sentido, los resultados del presente estudio respaldan que YouTube® es beneficioso para la enseñanza de las matemáticas en el contexto de la formación inicial docente.

Por su parte, Snelson (2018) afirma que YouTube® es útil en términos de alojamiento de vídeos gratuitos. Los resultados de esta investigación sustenta que esta plataforma presenta unas características que constituyen una excelente oportunidad para ayudar al profesorado a apoyar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, junto con el aprendizaje activo, creativo y cooperativo, mejorando la interacción entre el profesorado y el alumnado y permitiendo el desarrollo de habilidades de investigación, indagación y resolución de problemas del alumnado ante un reto como el que se les proponía (elaborar un recurso audiovisual para desarrollar actividades con materiales manipulativos específicos para la enseñanza en Educación Primaria).

Respecto al primer objetivo específico, los resultados de esta investigación permiten afirmar que, como consecuencia de la experiencia llevada a cabo en la asignatura *Matemáticas y su didáctica I*, se ha logrado que una gran mayoría de los EPM utilicen YouTube® y co-

nozcan la potencialidad de la plataforma para la enseñanza en general, y de las matemáticas en particular.

Por lo que concierne a la consecución del segundo objetivo específico de investigación, relacionado con el progreso de los EPM con respecto a la Competencia Tecnológica, los resultados ponen de manifiesto que, a la par que se desarrolla la necesidad de emplear herramientas digitales, se mejora también la capacidad para utilizar dispositivos móviles, consultar Internet como fuente de información y creación, producir vídeos, manejar aplicaciones de edición de fotografías y vídeos, crear un canal de YouTube®, y utilizar las tecnologías para expresar valores artísticos y para generar crítica. En particular, se aprecia una percepción algo más positiva en la creación de vídeos y en el manejo de aplicaciones de edición de fotografías y vídeos en el caso de las mujeres participantes en esta experiencia. Los resultados de algunos estudios de investigación previos reflejan diferencias significativas en la percepción del profesorado sobre su nivel de competencia digital para la enseñanza en función del género en perjuicio de las mujeres (Rodríguez-Muñiz et al., 2021; Romero-Martín et al., 2017). En este sentido, el uso de experiencias como la implementada en el contexto de esta investigación responde a la necesidad de disminuir la brecha de género en STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics), pues contribuye a una percepción más positiva sobre la mejora de la Competencia Tecnológica en el caso de las mujeres.

En cuanto a la Competencia Cooperativa, relacionada con el tercer objetivo específico de investigación, es significativa la medida en que la experiencia fomenta el trabajo cooperativo por parte de los EPM, como así señalaron otros investigadores (Daniela et al., 2018; Jena et al., 2016). Conviene destacar el alto grado de contribución de la experiencia a la planificación del reparto de tareas, el compromiso con el rol y las tareas asignadas en el plazo establecido, la expresión de la propia opinión (siendo esta ligeramente superior en el caso de las mujeres), la valoración de la opinión de los compañeros, la resolución de problemas mediante la aportación de soluciones, la contribución al logro de los objetivos grupales, y la asimilación conjunta de los logros y las dificultades del grupo.

Los resultados obtenidos también evidencian la consecución del cuarto objetivo específico de investigación, referido a la mejora de las estrategias de comunicación interpersonal de los EPM en diferentes contextos sociales, analizada a través del aumento de su Competencia Lingüística y Comunicativa, tanto desde la perspectiva del lenguaje oral como escrito, sin apreciar diferencias notables ni entre las valoraciones recibidas por los distintos ítems ni entre el género de los participantes, como también se detectó en estudios de investigación previos (Buxarrais, 2016; Islas Torres y Carranza Alcántar, 2011).

6. CONCLUSIONES

Esta investigación proporciona evidencias de que el uso de vídeos en la formación de los EPM puede ser interesante para desarrollar la competencia tecnológica, cooperativa, y lingüística y comunicativa en el ámbito de la educación matemática. Por otra parte, se pone de manifiesto que los EPM tienen una visión positiva hacia la utilización de las plataformas digitales que definen la Web 2.0 para uso educativo en un contexto de enseñanza y aprendizaje. Además, también se revela que cuando se aplican herramientas digitales a la enseñanza, como es en este caso la elaboración de contenidos audiovisuales con fines educativos, y se incorporan como actividad complementaria a su formación reglada, se incrementa el interés y el desarrollo de destrezas en el uso de plataformas digitales por parte de los estudiantes. Resulta interesante que este estudio ponga de manifiesto que las competencias desarrolladas en los EPM hayan sido percibidas con valoraciones tan positivas por los propios sujetos participantes. Por lo tanto, este estudio parece incrementar la necesidad de considerar el enfoque de un aprendizaje efectivo por parte de los EPM utilizando los vídeos educativos elaborados por ellos mismos como un elemento eficaz e interesante, convirtiendo a estos sujetos en creadores y consumidores de recursos audiovisuales sobre matemáticas, es decir, en *mathumers*.

En consecuencia, tal vez debería plantearse un cambio de paradigma entre el profesorado universitario con el objeto de pasar del enfoque centrado en el profesor como actor principal de la enseñanza a un en-

cuadre focalizado en el estudiante, dados los evidentes beneficios de este último método (Barr, 2018; Pham et al., 2017; Savov et al., 2019). A la luz de este estudio, se demuestra que, cuando los EPM se implican más en el proceso de aprendizaje, se incrementa su capacidad de trabajo colaborativo, lo que contribuye a la mejora de sus resultados en las producciones realizadas. Esto se pone de manifiesto cuando los alumnos son capaces de aplicar sus conocimientos en la resolución de problemas o en la generación de ideas durante el diseño de los materiales didácticos empleados.

Cabe comentar, como limitación de esta experiencia, la tasa de respuesta del cuestionario *online*. De cara a futuras implementaciones, será objetivo del profesorado de la asignatura incentivar la participación respondiendo al cuestionario para poder recoger la percepción de todos los estudiantes para maestro que contribuyen en la experiencia. Así, se evitaría incurrir en algún tipo de sesgo sobre los resultados pues, en ocasiones, la tendencia es que participan aquellos que manifiestan una percepción más positiva. Además, sería interesante diseñar y aplicar un instrumento de análisis de naturaleza, no solo cuantitativa, sino también cualitativa, que permita al profesorado de la asignatura conocer cuáles son las principales dificultades con las que los EPM se encuentran en la elaboración de los vídeos educativos y diseñar acciones formativas que les ayuden a sobrevenirlas.

Para finalizar, hay que tener en consideración las más de 4000 visualizaciones que han conseguido los vídeos publicados desde que se implementó esta tarea en la asignatura de *Matemáticas y su didáctica I* hasta el momento actual (31 de mayo de 2021). Precisamente estos resultados nos inclinan a continuar profundizando e indagando en el trabajo con vídeos educativos creados por alumnos, EPM en nuestro caso, en el contexto de la enseñanza universitaria. En consecuencia, a partir de esta experiencia proponemos tres futuras líneas de trabajo. En primer lugar, teniendo en cuenta que estos vídeos han sido diseñados para ser visualizados por alumnado de Educación Primaria (6-12 años) con el objetivo de desarrollar su competencia matemática, un primer objetivo sería implementar los resultados de esta experiencia en los centros educativos y analizar el impacto de los recursos audio-

visuales diseñados sobre el aprendizaje del alumnado. En segundo lugar, una premisa de este trabajo es que la experiencia llevada a cabo ayudará también a reforzar el conocimiento matemático de los EPM. Sin embargo, en el proceso de recogida y análisis de datos no se exploró esta variable. Así pues, en futuras implementaciones sería interesante valorar el efecto que el diseño de vídeos educativos para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas tiene en el conocimiento matemático de los propios EPM. Este análisis se puede extrapolar al resto de asignaturas del Grado en Maestro en Educación Primaria relacionadas con la didáctica de la matemática, ampliando así los contenidos curriculares, es decir, además de los números y la medida, también la geometría, la estadística y la probabilidad. En tercer lugar, teniendo en cuenta que la calidad de los vídeos educativos es un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sería oportuno analizar la idoneidad didáctica de estos vídeos a fin de garantizar su calidad como recurso didáctico.

7. APOYOS

Este trabajo se ha realizado en el marco de los Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Oviedo PINN-18-A-0022, PINN-20-A-055 y PINN-20-A-074, y del Proyecto TIN2017-87600-P del Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Los autores quieren agradecer a todos los estudiantes para maestro que colaboraron en la experiencia y respondieron al cuestionario.

8. REFERENCIAS

Aguaded, I., y Pérez-Rodríguez, M. A. (2007). La educación en medios de comunicación como contexto educativo en un mundo globalizador. En J. Cabero (Coord.). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación* (pp. 63-75). McGraw-Hill.

Alexa (2021). Top sites on website [Sitios principals en la web]. http://www.alexa.com/topsites/

Barr, M. (2018). Student attitudes to games-based skills development: Learning from video games in higher education. Computers in Human Behavior, 80, 283-294. Elsevier.

Burbules, N. C. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22*(104).

Buxarrais, M. R. (2016). Redes sociales y educación. *Education in the Knowledge Society, 17*(2), 15-20. Universidad de Salamanca.

Carrillo-López, C., Vaca-Cárdenas, M. y Ávila-Pesántez, L. M. (2019). Aplicación de las herramientas Web 2.0 en el proceso pedagógico de la matemática: caso práctico con estudiantes de Educación Básica. *Revista Perspectivas, 1*(1), 6-15.

Daniela, L., Visvizi, A. y Gutierrez-Braojos, C. (2018). Sustainable higher education and technology-enhanced Learning (TEL). *Sustainability, 10*(11), 3883. MDPI.

Downes, S. (2007). Learning networks in practice. En D. Ley (Ed.), *Emerging technologies for learning,* 19-27. BECTA.

Ertmer, P. A., Newby, T. J., Yu, J. H., Liu, W., Tomory, A., Lee, Y. M., Sendurur, E., y Sendurur, P. (2011). Facilitating students' global perspectives: Collaborating with international partners using Web 2.0 technologies. *Internet and Higher Education, 14,* 251–261. Elsevier.

García-Aretio, L. (2007). Web 2.0 vs web 1.0. *Didáctica, innovación y multimedia, 10*, 1-8. BENED.

Grangel, R., Campos, C., Rebollo, C., Remolar, I. y Palomero, S. (2012). *Metodología para seleccionar tecnologías Web 2.0 para la docencia*. Jornadas de Enseñanza de la Informática.

Herrera, F. J. (2011). Aprendizaje en red y actividades digitales significativas. Mosaico. *Revista para la promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español, 28.*

Instefjord, E. J. y Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 67*, 37–45. Elsevier.

Islas Torres, C. y Carranza Alcántar, M.R. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? *Apertura, 3*(2).

Jena, A. K., Gogoi, S. S. y Deka, M. (2016). Cell (biology)-wikipedia learning performance in relation to cognitive styles, learning styles, and science ability of students: a hierarchical multiple regression analysis. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning, 4*(2), 1-19.

Jenkins, H. (2012). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

Miller, M. (2009). Integrating online multimedia into college course and classroom: With application to the social sciences. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 5*(2), 395-423.

Moran, M., Seaman, J. y Tinti-Kane, H. (2011). *Teaching, learning, and sharing: How today's higher education faculty use social media.* Pearson.

Muñiz-Rodríguez, L., Lorenzo-Fernández, E. y Aguilar-González, Á. (2021). *Mejora de la motivación hacia la didáctica de la matemática y desarrollo de la competencia docente de los estudiantes para maestro a partir de una experiencia de m-learning. In-Red 2021 - VII Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red.* Editorial Universitat Politècnica de València.

Nacak, A., Bağlama, B. y Demir, B. (2020). Teacher candidate views on the use of YouTube for educational purposes. *Online Journal of Communication and Media Technologies, 10*(2), 1-9.

Nielsen (2016). *The total audience report: Q4 2015*. https://bit.ly/3kYj3Mu

Obar, J. A. y Wildman, S. (2015). Social media definition and the governance challenge: An introduction to the special issue. *Telecommunications Policy, 39*(9), 745–750.

Pham, H., Farrell, K., Vu, H. y Vuong, Q.H. (2017). Using YouTube videos to promote universities: A content analysis. *Technics Technologies Education Management (TTEM), 12*(1), 58-72.

Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate, 5(*3).

Rodríguez-Muñiz, L. J., Burón, D., Aguilar-González, Á. y Muñiz-Rodríguez, L. (2021). Secondary mathematics teachers' perception of their readiness for emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: a case study. *Education Sciences, 11*, 228.

Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V., & Fraile-Aranda, A. (2017). Formative assessment, communication skills and ICT in Initial teacher education. [Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado]. *Comunicar, 52*, 73-82. https://doi.org/10.3916/C52-2017-07

Rueda-Gómez, K. y Rodríguez-Muñiz, L. J. (2020). *Estrategia tecnológica para nivelar los presaberes matemáticos en la educación superior. In-Red 2020 - VI Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red.* Editorial Universitat Politècnica de València.

Savov, S. A., Antonova, R. y Spassov, K. (2019). Multimedia applications in education. En A. Al-Masri y K. Curran (Eds.), *Smart Technologies and Innovation for a Sustainable Future* (pp. 263-271). Springer.

Snelson, C. (2018). The benefits and challenges of YouTube as an educational resource. En R. Hobbs (Ed.), *The Routledge companion to media education, copyright, and fair use* (pp. 109-126). Routledge.

Szeto, E. y Cheng, A. Y. N. (2014). Exploring the usage of ICT and YouTube for teaching: a study of pre-service teachers in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher, 23*, 53-59. Springer.

Villalobos, N. (2005). Algunas consideraciones sobre el concepto de universidad abierta. *I Conferencia Latinoamericana de Educación a Distancia*.

Volman, M. (2005). A variety of roles for a new type of teacher educational technology and the teaching profession. *Teaching and Teacher Education, 21*(1), 15-31.

Wang, M. (2011). Integrating organizational, social, and individual perspectives in Web 2.0-based workplace e-learning. *Information Systems Frontiers, 13*(2), 191–205.

Weigel, V. B. (2002). *Deep learning for a digital age: Technology's untapped potential to enrich higher education.* Jossey-Bass.

Wilks, L. y Pearce, N. (2011). Fostering an ecology of openness: The role of social media in public engagement at the Open University. En Wankel, C. (Ed.), *Teaching Arts and Science with the New Social Media (Cutting-Edge Technologies in Higher Education)* (pp. 241-263). Emerald Publishing Group.

Yildirim, N. y Ozmen, B. (2011). The use of video sharing websites for educational purposes. En *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Firat UNIVERSITY.*

POTENCIAL DIDÁCTICO DE YOUTUBE Y MEDIACIÓN VIRTUAL: EL FACTOR RELACIONAL EN ENTORNOS *ONLINE* Y *OFFLINE* PARA LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA

FAINIX MAYORGA-SOLÓRZANO
Universidad de Granada y Universidad de Costa Rica

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad del siglo XXI afronta cambios importantes de carácter cultural, político, económico, social, tecnológico e indudablemente emocionales por los daños irreparables ante las pérdidas de miles de personas y la carga emocional provocada por el COVID 19. Esta situación no detiene a la educación superior, el desafío presentado debe ser atendido por sus profesionales para suplir las necesidades y características que demanda una sociedad (Varona-Domínguez, 2021). Esto evidencia tanto las tendencias que estudiantes y docentes realizan como un quehacer cotidiano y la brecha digital que viven las sociedades.

Ahora bien, la presencia de los medios sociales y las tecnologías en el marco de la educación superior se usa como una fuente de información, una aliada para las actividades didácticas y para el reconocimiento de excelencia académica (Guzmán y Del Moral, 2014). Sin embargo, desde finales del siglo XX e inicios del XXI, las tecnologías se han incorporado en las actividades diarias y no fue la excepción en la educación, mediante plataformas de aprendizaje en línea (Bartolomé-Pina, 2008). En este sentido, es necesario reflexionar en torno al aumento del consumo de contenidos de Internet, así como del uso de los medios de comunicación, herramientas digitales y programas informáticos, utilizados a través de móviles, ordenadores o tabletas.

Estos se hicieron notar ante los tiempos de crisis y provocó rápidas acciones en la educación superior.

En el caso del área artística, ésta enfrenta situaciones complejas ante el ritmo precipitado de los avances tecnológicos, las limitaciones económicas y las condiciones de la infraestructura. De lo anterior, se suma el desinterés por el incremento de recursos de investigación o para el fortalecimiento del cuerpo docente (Figueras-Ferrer, 2021, p. 461). En ese contexto, es preciso reflexionar las experiencias y escenarios de las prácticas educativas artísticas en *online* y *offline*.

Esta investigación hace una revisión bibliográfica sobre las reformas educativas en la educación superior y los beneficios de la cultura de las humanidades, como clave para la visualización de los grandes problemas y la comprensión de las complejidades del ser humano (Ithurburu, 2019; Perrenoud, 2008). Con el propósito de reflexionar sobre la influencia de los medios de comunicación en la educación para conocer las ventajas y desventajas de los escenarios educativos virtuales (Cardozo y Siñanes, 2016; Sancho Gil, Ornellas y Arrazola Carballo, 2018; Varona-Domínguez, 2019).

El presente estudio está apoyado en una bibliografía de publicaciones recientes, con numerosos aportes de experiencias en la enseñanza artística digital y con resultados de investigaciones en torno a la educación superior en relación con las tecnologías digitales. A su vez, se basa en estudios sobre las artes visuales y los nuevos medios, desde las humanidades digitales, para comprender el entorno digital en el que se desarrolla (Marfil-Carmona, 2018; Varona-Domínguez, 2021). Sin embargo, en un contexto caracterizado por el aumento de contenido digital y el uso de las plataformas virtuales, es importante valorar el papel de las TRIC. En el que el factor relacional se presenta como clave en las dinámicas de aprendizaje y enseñanza de las competencias digitales y los saberes, así como en la interacción reflexiva y crítica de los involucrados en procesos didácticos (Fernández-Márquez et al., 2019; Gabelas-Barroso et al., 2012).

El propósito de fondo de este estudio es la valoración del potencial didáctico de las plataformas educativas y *YouTube*, en el desarrollo de

la creatividad en un escenario *online* y *offline*, en tiempos de crisis, que merece un espacio para la reflexión del accionar educativo y la adaptación estratégica (Padilla et al., 2020; Rodríguez-Villalobos y Fernández-Garza, 2017). No obstante, la participación del estudiante hace posible la valoración de las herramientas y recursos digitales (Meza-Bolaños et al., 2016).

Se trata de un texto que reflexiona sobre la propia experiencia didáctica puesta en práctica en el contexto educativo de la Universidad de Costa Rica, en la carrera de Informática y Tecnología Multimedia. Específicamente en las asignaturas de "Fundamentos de dibujo de primer año y manipulación de la imagen de segundo año del plan de estudios". Se ofrece una visión crítica del accionar pedagógico en contextos *online* y *offline* del primer ciclo lectivo del 2020. Se valora el entorno de aprendizaje informal ante un cambio repentino a clases virtuales y los aportes en la enseñanza de la pintura e ilustración digital. Además, se analiza la implementación de programas informáticos para el desarrollo creativo y expresivo.

Por ello, este estudio propone líneas de actuación entre arte, tecnología, educación y factor relacional para generar espacios de comunicación, reflexión, retroalimentación y socialización de los procesos didácticos. Se desarrolla la Metodología en Educación Basada en las Artes Visuales (Arts-Based Educational Research -ABER-) que proponen Roldan y Marín-Viadel (2012) para el análisis de imágenes. Esta metodología aporta a la presente investigación valiosa información del impacto generado por las herramientas digitales y procesos didácticos. También se emplea un instrumento cuantitativo que brinda la plataforma virtual utilizada.

2. OBJETIVOS

1. Realizar una revisión teórica y documental del factor relacional en la educación superior y del potencial didáctico de *YouTube* y plataformas educativas.
2. Valorar el interés y participación en las plataformas educativas, *YouTube* y herramientas gráficas por parte de los estu-

diantes del área artística del bachillerato en Informática y Tecnología Multimedia.
3. Aportar una línea de actuación partiendo de la experiencia didáctica en el contexto de la enseñanza artística y expresión visual.

3. ESCENARIOS *ONLINE* Y *OFFLINE* EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA SUPERIOR

3.1. FACTOR RELACIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el ámbito de la educación varían los recursos didácticos que facilitan la comunicación y comprensión entre docente y estudiante, desde instrumentos que facilitan el aprendizaje y estrategias de enseñanza. Hoy, gran parte de estos recursos derivan del uso del Internet y programas digitales, que favorecen la transmisión de conocimientos e interés por reproducir entornos más atractivos. Las potencialidades de las herramientas digitales para el desarrollo de los procesos creativos, media entre la enseñanza-aprendizaje, el trabajo colaborativo, la autoformación e indudablemente en el desarrollo de competencias digitales del estudiantado (Álvarez-Rodríguez et al., 2019).

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ofrecen almacenamiento, recolección, distribución y transmisión de información, desde formatos digitales como videos, audios, imágenes o textos que se pueden acceder desde cualquier parte del mundo mediante Internet (Arciniega-Luna et al., 2016). El aumento masivo de información y la gran cantidad de aplicaciones forman parte de un fenómeno social, las personas interactúan cada vez más por redes sociales. Lo que representa, por un lado, una oportunidad para el intercambio de contenido y por otro la pérdida de interacción personal. En esa línea, este panorama no es ajeno a la educación superior, es imprescindible contar con herramientas tecnológicas, mediante la incorporación de equipos que facilitan la enseñanza como: los proyectores, pizarras digitales, ordenadores, tabletas digitales, entre otros. También el acondicionamiento de espacios como laboratorios y lo que resulta más evidente en nuestra realidad el uso de plataformas virtuales para la

enseñanza no presencial y presencial, enfocado a resolver problemas específicos (Bartolomé-Pina, 2008).

La incorporación de las tecnologías digitales en el ámbito educativo superior muestra a una universidad más innovadora y cercana a las competencias digitales. Según Sancho-Gil et al. (2018) los resultados de las experiencias educativas vinculados con la tecnología digital en contextos universitarios fueron…

> (i) las nuevas visiones sobre el conocimiento, (ii) la posibilidad de acceder a un sin número de fuentes de información, (iii) mayores facilidades para participar en proyectos internacionales y visibilizar el trabajo, y, sobre todo, (iv) el cambio en las expectativas y experiencias y predisposiciones del alumnado, que ya no consideraba ni a la universidad ni al profesorado como fuentes únicas e indiscutibles de saber (p. 37).

En este contexto, la universidad y el profesorado afrontan retos en la gestión de la educación superior, que lo sitúa en el reconocimiento del papel del profesional en la sociedad y las competencias digitales que se presentan como un requisito en el perfil profesional. Es importante aprovechar las tecnologías y avances científicos para la resolución de problemas o suplir las necesidades para la mejora de la calidad de vida. En este ámbito, es necesario evidenciar las carencias que no solo existe en contextos de América Latina, Asia o África, también las existentes en el contexto europeo, estos avances tecnológicos y científicos no representan la solución a las carencias humanas (Varona-Domínguez, 2019).

Ahora bien, la existencia de investigaciones académicas, organizaciones gubernamentales e internacionales, presentan su iniciativa en la actualización de programas, estudios, proyectos y guías, para gestionar la educación de calidad, implementar las tecnologías y medios de comunicación e información. Cabe destacar que las políticas docentes son un valor fundamental para la calidad educativa. Desde esta perspectiva, la Unesco (2020), marca las prioridades del papel docente en todos los niveles para asegurar la eficacia y calidad educativa, mediante la formación docente en relación con las tecnologías de la información y la comunicación.

Por ello, resulta necesario considerar los factores sociales, económicos y culturales donde se encuentran tanto el docente como el discente, así como sus habilidades digitales para disponer de la enorme cantidad de información. Esto conlleva a la versatilidad del rol docente y estudiante en entornos digitalizados (Sancho-Gil et al., 2018). En este sentido, los programas de formación docente deben contemplar la práctica reflexiva e interdisciplinaria en la implementación de los métodos, en el logro de los objetivos educativos y en el análisis de los resultados de aprendizaje, desde la incorporación de los saberes y competencias, orientado al funcionamiento para la vida y la constante actualización (Perrenoud, 2008).

El contexto educativo interdisciplinar se enmarca en el aprendizaje desde competencias, acumulación de saberes, el desarrollo de la creatividad y las habilidades prácticas (Irigoyen et al., 2011). Las diversas disciplinas proporcionan descubrimientos y conocimientos que parten de un saber general e incorporan experiencias educativas significativas. Desde esta perspectiva, la importancia del intercambio conocimientos entre disciplinas, se vincula con la integración de los saberes y la puesta en práctica en la solución de problemas complejos (Perrenoud, 2008).

Sin embargo, a este escenario se suma las implicaciones de la tecnología, la difusión del contenido digital, la producción de conocimiento, que parte del resultado al acceso a redes sociales, programas de software y aplicaciones de ocio digital, que son adquiridas por el individuo desde la experimentación personal y no en aula. De acuerdo con Gabelas et al. (2012), estas prácticas digitales y culturales, generan un espacio de intercambio, construcción, interacción y relaciones con otros, que conlleva otro enfoque distinto a las TICs, permitiendo incluir el factor relacional (Factor R), como facilitador del intercambio de experiencias y conocimientos.

Desde esta perspectiva, toma sentido los modelos educativos orientados a las competencias y saberes en relación con las interacciones y prácticas digitales que afronta el sistema educativo en cualquier nivel. Las TRIC (Tecnologías + Relación + Información + Comunicación), "...contiene otro enfoque de la educación y de la comunicación, basa-

do en las relaciones sociales, cognitivas y emocionales" (Marta-Lazo y Gabelas-Barroso, 2016, p. 26). El factor relacional es clave para comprender las dinámicas de los escenarios educativos *online* y *offline*, mediante la incorporación de los usuarios en el desarrollo de sus habilidades tecnológicas, en donde se, "… crean espacios de afinidad, donde se empoderan de sus propios conocimientos, que hacen partícipes a la comunidad de usuarios y exhiben en los espacios públicos" (Marta-Lazo y Gabelas-Barroso, 2016, p. 26). Lo anterior, presenta un escenario de intercambio de conocimientos en relación con otros y de la puesta en práctica de herramientas digitales y sociales.

Marfil-Carmona et al. (2015), indican que el factor R posee una doble vertiente "... por un lado, es la característica resultante de la conexión entre empresas y ciudadanía; por otro, es la base de la capacidad humana para interactuar con otras personas" (p. 44). Desde esta perspectiva, el factor R, favorece el desarrollo del pensamiento crítico y expresivo mediante la interacción de los usuarios para el intercambio y distribución de información, que a su vez implica una gestión efectiva de los recursos. En este sentido, la efectividad de la socialización de los procesos didácticos a través plataformas digitales o redes sociales está determinada por el diseño didáctico equilibrado en cuanto a su uso y consumo (Marta-Lazo et al., 2019).

De este modo, se presenta un camino vinculado a la educación superior y la tecnología, para tratar el aumento del contenido digital mediante la construcción de la inteligencia colectiva a través de plataformas *online* y *offline*. Este escenario estimula el pensamiento crítico, espacios para la retroalimentación, procesos creativos para la solución de problemas y un acercamiento a los recursos digitales necesarios (Marta-Lazo y Gabelas-Barroso, 2016).

3.2. Potencial didáctico de las redes sociales y plataformas educativas

Las nuevas tecnologías propician el desarrollo de plataformas educativas y redes sociales, que al utilizarse adecuadamente crean espacios de diálogo, retroalimentación e interacción con otros usuarios. Estas plataformas sociales y educativas son fuentes de aprendizaje para el

estudiante y recursos educativos para el docente. A pesar de las constantes actualizaciones de estos medios, marcan sus antecedentes en la enseñanza a distancia y en la aparición del Internet. El primer acercamiento, como señala Bartolome Pina (2008), es la enseñanza a distancia mediante el *Blended Learning* (BL), definido como aquel entorno de aprendizaje que utiliza los recursos tecnológicos tanto en lo presencial como virtual, enfocado a resolver problemas específicos. Además, incluye la enseñanza semipresencial, educación flexible y formación mixta dentro de este concepto. Estos entornos están orientados en la formación presencial y virtual, enfocados a la producción del aprendizaje.

Sin embargo, este modelo educativo se enfoca en la formación autodidacta, recae en el estudiante su propio desarrollo de aprendizaje partiendo de los recursos y actividades previamente diseñadas por el docente (Rodríguez Villalobos y Fernández-Garza, 2017). De lo anterior, destaca la implementación del sistema e-learning que incorpora métodos basados en el modelo del tutor, como mediador comunicativo y proporciona recursos que responden a las necesidades del individuo (Bartolomé-Pina, 2008). Este sistema presenta dos partes: en la primera simula las clases magistrales, provocando una enseñanza unidireccional, el docente transfiere conocimientos. En la segunda promueve la participación e interacción con los estudiantes, en una modalidad multidireccional (Arciniega-Luna et al., 2016).

Las investigaciones acerca del uso de las plataformas educativas señalan que los modelos enfocados solo en el uso de los tutoriales como recurso didáctico, disponen de un medio que figura con resultados poco satisfactorios y crean escenarios educativos nada envidiables, con mayor número de estudiantes y una mayor dedicación no remunerada del docente (Bartolomé-Pina, 2008). La problemática sigue vigente, sin embargo, es necesario reconocer que las sesiones tutoriales son un recurso práctico que puede dar solución a un determinado tema o problemática previamente diseñadas. La ventaja que permite esta modalidad y estructura es la participación del sujeto y el uso de los recursos como generadores de conocimiento. Bartolomé-Pina (2008) señala que:

> Los profesores no podemos diseñar el aprendizaje, ya que esa es una tarea del alumno. Pero podemos ofrecerle un entorno en el que el estudiante pueda desarrollar las competencias de acuerdo con sus necesidades y, sus habilidades y conocimientos previos (p. 23).

Las diferentes herramientas virtuales con las que contamos actualmente poseen mejoras en tanto a su usabilidad, accesibilidad e interactividad. Esto permite la gestión de los recursos, organización de participantes, la elaboración de evaluaciones y seguimiento de las actividades dentro de los entornos virtuales (Arciniega-Luna et al., 2016). El diseño del entorno virtual recae en los procesos creativos del docente y su motivación en las experiencias de aprendizaje que desea reflejar en sus estudiantes, esto en un escenario idealizado. Aquí cabe destacar que el contexto en la educación superior enfrenta una serie de problemáticas y ante el tema planteado, gran parte de los docentes se ven afectados ante los retos tecnológicos (Sancho-Gil et al., 2018).

Estos escenarios propician iniciativas para la formación docente, en tanto a las actualizaciones del uso de herramientas y contenido por parte del docente universitario. Es necesario el fortalecimiento del cuerpo docente en las competencias digitales, en espacios para la reflexión teórica, práctica y en el análisis de su propio ejercicio docente. Estos ambientes de formación continua deben propiciar las búsquedas conceptuales y fundamentos propios de su área. Además, es necesario estimular la participación docente en investigaciones y el reconocimiento del potencial de la tecnología a favor de las prácticas educativas (Cardozo y Siñanes, 2016). Por ejemplo, las propuestas de renovación metodológica en el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), apuestan por la incorporación de las tecnologías desde el desarrollo de las competencias digitales en el estudiante, para promover el proceso de aprendizaje desde la práctica creativa en la promoción de la resolución de problemas, así como fomentar las capacidades y habilidades digitales (Fernández-Márquez et al., 2019).

De lo anterior, se fomenta un enfoque por competencias, pero se agrega la incorporación de los saberes, paralelo al aprendizaje por competencias. Es necesario la armonización entre los saberes y las competencias para alcanzar un aprendizaje significativo (Perrenoud, 2008).

Es fundamental incorporar el factor relacional, con tal de socializar los procesos didácticos en la implementación de herramientas digitales y redes sociales, que además de facilitar los recursos digitales, se producen medios de comunicación.

Es indudable que el potencial didáctico que ofrece las redes sociales y las plataformas digitales, al docente y al estudiante, posee una variedad de medios para el aprendizaje colaborativo. En el caso de las plataformas digitales, se presentan como un soporte entre el estudiante y docente para el desarrollo de actividades del contenido de los cursos e influye significativamente en el proceso de aprendizaje (Arias-Vera et al., 2019). En el caso del uso mixto de las plataformas digitales que incluye un escenario virtual y presencial, contribuye en la gestión del tiempo, propicia el desarrollo del trabajo autónomo, impulsa el alcance de las habilidades digitales y la adquisición del conocimiento (Meza-Bolaños et al., 2016).

No obstante, los estudios sobre las tendencias de interacción social por medio de redes sociales, evidencian la influencia de estas de manera significativa en la práctica educativa. Poseer conocimientos y habilidades digitales es imprescindible para interactuar entre el estudiante y docente, como forma de intercambio de conocimientos (López-Meneses et al., 2019). En este entramado, sobresale el uso de *YouTube* y los estudios de sus significativos aportes en el contexto educativo. Por su particularidad multimedia y las continuas mejoras de esta herramienta, contribuye desde un espacio para observar, comentar y compartir de manera sincrónica y asíncrona (Maraza-Quispe et al., 2020). Además, figura como promotora de "... una cultura participativa donde audiencias y espectadores figuran como consumidores y productores de contenidos" (Berlanga et al., 2019, p. 481).

Padilla et al. (2020) identifican diferentes aportes de *YouTube* en las actividades educativas:

> …entre las principales tenemos el refuerzo de contenidos trabajados en las aulas de clase, ayuda en proyectos escolares, búsqueda y aprendizaje de conocimientos relacionados con sus asignaturas, búsqueda de explicaciones más sencillas de temas desarrollados en sus aulas de clase, entre otros (p. 291).

Por otro lado, menciona Padilla et al. (2020) que el uso de tutoriales de *YouTube* acoge una figura innovadora del recurso por tutoría, con una modalidad más interactiva. Con la opción de comentar creando hilos de conversaciones entre los usuarios. Estos espacios generan un aprendizaje autónomo y búsquedas de contenido específicas según a la necesidad de aprendizaje. El impacto positivo generado de la práctica educativa del recurso *YouTube*, se puede resumir en la agilidad para el ingreso a los videos de manera ilimitada desde diferentes sitios o idiomas (cuenta con la opción de subtítulos para traducir el contenido). El contenido académico cuenta con perfiles identificados (Maraza-Quispe et al., 2020).

Otras particularidades que resultan del uso de *YouTube* sobresalen el diseño de videos cortos, claros y con imágenes de buena calidad. También se distingue el uso frecuente del móvil para la visualización de vídeos que favorece el rendimiento de los estudiantes en sus asignaturas (Morfin-Otero et al., 2020). Cabe destacar que entre las habilidades digitales de los estudiantes se identifica la capacidad de navegar en diferentes buscadores, visualizar los contenidos desde diversos dispositivos y plataformas, seleccionar las aplicaciones y medios sociales más recomendados, asimismo, poseen un nivel de aprendizaje ágil para interactuar con otros y analizar el contenido multimedia (Padilla et al., 2020).

El potencial didáctico de las redes sociales no se reduce en el uso *YouTube*, la existencia de otras plataformas de comunicación emplean herramientas que la diferencian en su uso, interacción y consumo. Sin embargo, el predominio del video como recurso de aprendizaje resulta un apoyo imprescindible, según su diseño y contenido puede ser compartido en *YouTube, Instagram, Facebook, Twitter*, plataformas educativas o páginas web y también pueden entrelazarse. La tarea entre el docente y el estudiante se centra en la inteligencia colectiva y el desarrollo de habilidades digitales, que se definen en el proceso continuo y la constante retroalimentación entre ambos actores (Marta-Lazo et al., 2019). Cada medio digital, dispone de herramientas y métodos que facilitan el desarrollo de las actividades curriculares, su uso y alcances están determinados por las habilidades y motivaciones del docente,

paralelo a la acción pedagógica, su efectividad se logra desde la participación e interés del estudiantado, así como el acceso a los medios de comunicación y tecnologías de ambas partes.

4. METODOLOGÍA

Desde la experiencia educativa en la carrera de Informática y Tecnología Multimedia de la Universidad de Costa Rica, se reflexionan los aportes del aprendizaje desde plataformas educativas como Mediación Virtual y *YouTube*, mediadoras entre el curso de "Fundamentos de dibujo y manipulación de la imagen", correspondientes a primer año y segundo año en el plan de estudios. Partiendo de las experiencias didácticas resultantes del primer ciclo del año 2020, contexto que implicó una rápida adaptación de las actividades en formato digitales.

Desde un enfoque metodológico en Investigación Basada en Artes (Arts Based Research) (Barone y Eisner, 2012; Irwin y Cosson, 2003; Marín-Viadel y Roldán, 2019) y enmarcado en el uso de la Investigación Educativa Basada en las Artes (Arts-Based Educational Research -ABER-) (Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2008; Leavy, 2018). Estas metodologías proporcionan una serie de instrumentos que permiten evidenciar los problemas educativos desde el desarrollo de las prácticas artísticas, partiendo fundamentalmente en el análisis de imágenes (Roldán y Marín-Viadel, 2012). Los instrumentos permiten establecer vínculos entre el factor relacional, el potencial didáctico de las plataformas virtuales y *YouTube* desde la reflexión de los recursos didácticos más sobresalientes en el escenario *online* y *offline*.

Para la muestra se valora el alcance de los objetivos del programa de cada asignatura desde los resultados de proyectos finales que concentran las principales temáticas. Mediante un instrumento de comparación visual por secuencia, se recopilan 50 imágenes de estudiantes resultantes del proceso creativo y educativo de un grupo de 40 estudiantes previamente seleccionados. En el caso de la aplicación del instrumento de comparación visual por secuencia permite crear una serie de imágenes que muestran el proceso recorrido por los estudiantes, por su carácter descriptivo, "... reúne aspectos descriptivos y do-

cumentales con otros de carácter narrativo" (Pinola-Gaudiello y Roldán, 2014, p. 200).

También se utiliza el instrumento tabla visual de resultados, para el agrupamiento de los datos visuales (Marín-Viadel y Roldán, 2014), partiendo de una muestra de 50 imágenes resultantes de prácticas dirigidas y uso de herramientas digitales para la ilustración y pintura digital. En esta misma línea, se acoge los registros estadísticos generados por la plataforma de mediación virtual que nos proporciona datos cuantitativos en el nivel de participación de los estudiantes de las actividades y recursos proporcionados durante el ciclo lectivo. Lo que permite valorar el recurso y herramientas más utilizadas por los estudiantes, además comparar con la interacción y visualización de contenido en *YouTube*. Finalmente, se aportan 3 infografías diseñadas por los estudiantes sobre recomendaciones para realizar clases virtuales.

5. RESULTADOS

5.1. Experiencias educativas en escenarios virtuales

Para la valoración de la utilidad de las plataformas educativas como mediación virtual se enlistan las siguientes particularidades otorgadas por el medio:

- Medio oficial de comunicación entre docente y estudiante de la Universidad de Costa Rica, el estudiante cuenta con un correo institucional, puede acceder a las herramientas, chat personal, evaluaciones y acceso a todas las actividades programadas por el docente.
- Este medio permite la visualización de evaluaciones y nivel de participación de los estudiantes a cada herramienta empleada por el docente.
- Contiene herramientas para el desarrollo de actividades didácticas como: base de datos, cuestionarios, modo de elección única, encuestas, examen, foro, glosario, juegos (crucigrama, millonario, serpientes-escaleras y ahorcado), cajas

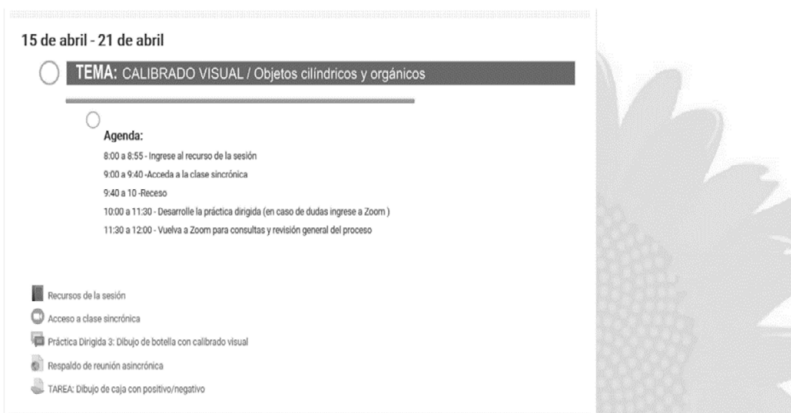
para depósito de tareas, wiki, herramientas externas, reunión por *Zoom* y paquete *SCORM*.

– Además, se puede incorporar recursos para facilitar el contenido teórico como adjuntar archivos, carpetas contenedoras de archivos, libro o página que permite editar el contenido en línea y enlazar videos, imágenes, *URL* o audios e integra el sistema de etiquetas para dividir los segmentos o temáticas.

– Permite el uso de la herramienta *Zoom* para clases sincrónicas, con la opción de grabado en vivo para *YouTube*, respaldando el contenido online.

– Los respaldos de *YouTube*, así como recursos de otros videos pueden ser compartidos en Mediación Virtual mediante un enlace. El estudiante tiene la opción de consultar por medio de la plataforma o bien ingresando directamente a *YouTube*.

FIGURA 1. *Captura de entorno virtual del curso fundamentos de dibujo, organización de las actividades por semana (2021). https://bit.ly/34oNdPm*



Fuente: Elaboración propia

Para el diseño de las actividades y contenidos de los cursos, como se muestra en la imagen, el espacio fue dividido por semanas que incluye la fecha y agenda de la sesión, con cada recurso didáctico organizado en forma de lista. En cada sesión, el estudiante encuentra el recurso de libro como primera opción, en este segmento el estudiante debe revi-

sar con atención el contenido. Como segundo recurso, es *Zoom* que ingresa a la clase online, para la presentación de conceptos generales o instrucciones a las prácticas, además el espacio genera el diálogo. La tercera parte, se desarrollan las prácticas dirigidas mediante la herramienta de foro, esta herramienta permite al estudiante subir su proceso y recibir retroalimentación por parte de sus compañeros o docente, de esta manera tiene la oportunidad de mejorar su trabajo para la entrega final.

Dependiendo del cronograma de actividades, se asignan ejercicios en horas de trabajo independiente a modo offline, el estudiante tiene una o dos semanas para desarrollar su trabajo y depositar en la herramienta caja de tareas. Este formato permite la entrega del producto durante el horario asignado y el docente puede visualizar, comentar y agregar notas. El estudiante tiene la oportunidad de comentar o agregar recursos adicionales. Dentro de las actividades desarrolladas, se empleó la herramienta foro para los proyectos, que poseen un modo *online* y *offline*, estos se acompañan de la reflexión, intercambio y crítica de sus compañeros y docente.

Considerando que la población matriculada no estaba preparada para un cambio de clases *online* y gran parte de estos utilizaban el móvil para visualizar las actividades. Se realizaron respaldos de las clases sincrónicas como recursos complementarios, además se crearon videotutoriales sobre el uso de herramientas digitales para manipular imágenes, ilustrar o pintar, así como videos explicativos de técnicas de dibujo manual. La selección de videos de *YouTube* como contenido complementario fueron fundamentales para reforzar la sesión. Con estos recursos, el estudiante tiene la oportunidad de acceder en el momento que disponga de internet y desde su dispositivo móvil con una resolución que se adapta a sus necesidades. Por otro lado, el estudiante que mantuvo perfil asincrónico durante el ciclo creaba sus exposiciones de temas grupales mediante videos cortos que editaban sus compañeros en aplicaciones como *Inshot* o *Quick.* De esta forma, se logra relacionar a los estudiantes entre sí, para reflexionar e investigar sobre temas afines al curso y evitar la exclusión o deserción de alumnos.

TABLA 1. *Porcentaje de participantes y promedio de visitas diarias a los recursos*

Recursos didácticos y Herramientas de evaluación	Fundamentos de dibujo	Manipulación de la imagen	Fundamentos de dibujo	Manipulación de la imagen
	Porcentaje de participantes		Promedio de visitas diarias	
Recursos Libro	70,68 %	65,48 %	96,64	68,00
Recurso respaldo grabación	35,89 %	40,74 %	8,64	16,64
Herramienta de Tareas offline	69,01 %	75,66 %	91,56	90,22
Herramienta foro de Prácticas online	80,26 %	89,29 %	151,92	148,92
Herramienta de foro de Proyectos	83,33 %	88,57 %	119,67	104,50
Recurso de *YouTube*			88,24	15,65

Fuente: elaboración propia

Al comparar los datos de los recursos didácticos más utilizados en mediación virtual sobresale el uso de la opción de "libro*"* por su capacidad de contener teoría, ejemplificaciones e instrucciones de las prácticas. "Libro" tiene opción de organizar el material por índice, además permite insertar imágenes, *URL,* audios y videos de *YouTube* o insertados directamente del ordenador. Las ventajas que presenta este recurso es la consulta ilimitada por parte del estudiante, como se muestra en la tabla 1, el promedio de visitas diarias al recurso es alto en el caso de Fundamentos de dibujo. Por ser un grupo de primer año, son recurrentes en el uso del recurso, a diferencia de las visitas diarias por parte de estudiantes de Manipulación de la imagen. Otra característica, es la posibilidad de descargar este recurso "libro" en formato *PDF* para compartir por medio de otras fuentes en caso de ser necesario. Para este recurso se emplearon: 14 libros en fundamentos de dibujo y 12 libros en manipulación de la imagen, repartidos en 17 semanas de trabajo.

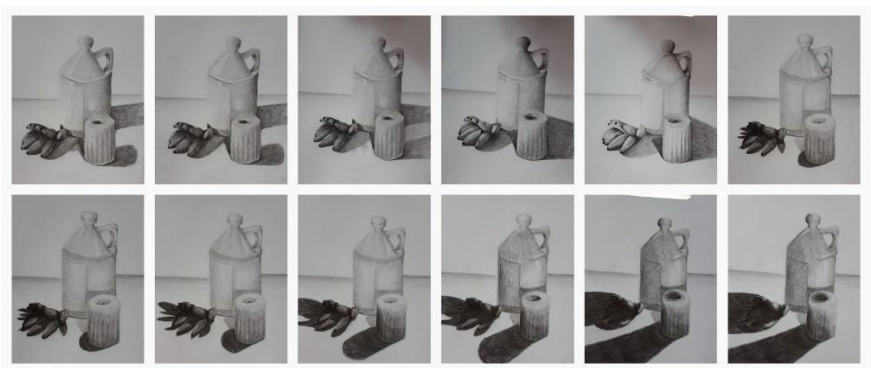
En la tabla 1, representa menor participación del estudiantado en el recurso de respaldos de clases, debido a que durante el desarrollo de las clases modo sincrónico el estudiante participó en exposiciones o consultas del material, además en ambos cursos los estudiantes mantuvieron una participación en las sesiones sincrónicas lo que permitía un alcance completo de la agenda por semana y los respaldos se mantenían como un recurso opcional para aquellos alumnos con limitacio-

nes de acceso. En cuanto a la participación en las herramientas de evaluación, el grupo de estudiantes se muestran más interesados en desarrollar los proyectos, debido a la complejidad y por su peso en la nota final de curso.

Ahora bien, en el desarrollo de prácticas *online*, se observa un interés por desarrollar los ejercicios, mejorar su presentación y acabados visuales. Resulta importante el apoyo de sus compañeros durante el desarrollo de las actividades, ya que influye en la calidad de la entrega final del producto y la socialización de los procesos didácticos, que se reflejan en la interacción entre los alumnos y las observaciones del profesor, que son expuestas durante el proceso creativo y de creación.

En el recurso didáctico de *YouTube* el promedio de visitas diarias del curso de Fundamentos de dibujo fue de unas 88,24 visitas, se emplearon 27 videos tutoriales y se recibieron 48 videos por parte de los estudiantes. En el caso de Manipulación de la imagen, se muestra en el resultado 15,65 visitas diarias, se subieron 12 videos tutoriales del contenido del curso y se recibieron 14 videos de los proyectos creados por parte de los estudiantes. Destaca el uso de este recurso como facilitador de interacción entre el grupo de estudiantes y docente.

FIGURA 2. *Ejemplo del uso de instrumento de comparación visual por secuencia (2021). Proyecto III: Estudio de luces y sombras por medio de dibujo análogo, utilizando papel y grafito, curso Fundamento de dibujo.*



Fuente: Lara, 2020

En el instrumento de comparación visual por secuencia, para determinar los resultados de un trabajo práctico de estudios de luces y som-

bras, mediante el dibujo de 12 copias de objetos tridimensionales, con el cambio lumínico en cada lámina. Se constató el uso de herramientas análogas para la creación de cada imagen y el uso de herramientas digitales para su acabado final, el estudiante pone a prueba la transición lumínica mediante la herramienta de animación por Gif. El proceso creativo fue abordado desde lo *offline* y la socialización del proceso didáctico en *online*. Por otro lado, mantener la comunicación durante los tiempos *offline* es fundamental, el trabajo independiente siempre fue apoyado por medio de otras redes de comunicación como *Telegram* y *WhatsApp*, para preguntas o valoraciones rápidas. En caso de requerir un espacio extracurricular, se acudía a la herramienta *Zoom*.

FIGURA 3. *Instrumento de comparación visual por secuencia (2021) Proyecto semiótica basado en un modelo educativo de Bauhaus, curso de Manipulación de la imagen. https://bit.ly/3wAqD2c https://bit.ly/3yltYOM*

Fuente: (1) Alfaro, 2020 y (2) Carazo,2020b

En el caso de la figura 3, se muestran dos resultados de procesos creativos, desde la aplicación del modelo educativo basado en Bauhaus, que incluye tres fases cruciales para su desarrollo. En la primera fase, se experimenta con el recurso fotográfico, el estudiante captura una fotografía de sí mismo, luego analiza las características más sobresalientes. Identifica líneas, contornos, formas, tamaños y expresiones de sus principales características, que son ilustradas a través del programa de vectores. La segunda fase, una vez realizado el autorretrato, el estudiante redacta un texto justificado, que refleja sus gustos por la música, imágenes y objetos, en este segmento debido al contexto virtual, se mantiene una comunicación individualizada con cada estudiante procurando resguardar información sensible. La tercera fase, se inicia con una adaptación de la técnica del cadáver exquisito, el estudiantado emplea los pasos y muestra los resultados en la clase *online*. Se continúa la actividad con la construcción del poema Dadá reuniendo todos los elementos anteriormente mencionados. El resultado final

del cadáver exquisito y el poema es llevado a la implementación de un collage y finalmente el estudiante crea un video conceptual que evidencia el proceso realizado durante las etapas.

Partiendo del instrumento de comparación visual por secuencia de la figura 3, para determinar la efectividad del modelo educativo empleado. Se señala que ambos estudiantes poseen las mismas pautas, pero se evidencia en sus procesos creativos conllevan líneas de aprendizaje y estéticas diferentes. En el primer caso, muestra una simplificación de la figura, lo que responde a una imagen de menor contenido vectorial y más rápido de ejecutar, sus resultados son flexibles y menos controlados. En el segundo caso, se destaca por mayores acabados e implementación de fondos, lo que responde a una imagen con mayor contenido vectorial e implementa recursos tanto digitales como análogos. La comparación visual por secuencia permite evidenciar los alcances del estudiante en la aplicación del contenido teórico presentado en Mediación Virtual como la ejecución de instructivos de los videos.

En cuanto al uso de herramientas digitales para pintura digital, la figura 4, presenta una tabla visual de resultados de 4 casos de experiencias educativas. Las imágenes corresponden a la representación del tema acoso sexual, mediante la pintura digital y con características expresionistas. El estudiantado construye la imagen pictórica partiendo del estudio individual sobre el tema y aplica conceptos del estilo expresionista expuesto en clases. Se identifican elementos recurrentes como las imágenes sombrías y desenfoques en los fondos, la posición de las manos acompaña un gesto de frustración y enfoques de luces sobre los personajes. Partiendo de lo anterior, se puede apreciar que el estudiante aplica los conocimientos teóricos del tema, así como compositivos.

FIGURA 4. *Instrumento de tabla visual de resultados (2021) Pintura digital sobre el acoso sexual, curso de Manipulación de la imagen.*

Fuente: (1) (Arias, 2020), (2) (Mata, 2020), (3) (Carazo, 2020a) y (4) (Saavedra, 2020)

Como cierre de estos resultados, se presentan los diseños de infografías creados por parte de los estudiantes, sobre recomendaciones para realizar clases virtuales (Figura 5). El estudiante parte de la experiencia de aprendizaje en el uso de plataformas educativas y redes sociales que han utilizado en diferentes asignaturas, reuniendo una serie de sugerencias para el docente. Se constató que a través de prácticas de carácter relacional los estudiantes aportan significativamente criterios constructivos para los procesos de diseño y planificación del curso. Se aprecia la experiencia del alumno, como base para mejorar el acceso, usabilidad e interactividad de las herramientas y recursos.

FIGURA 5. *Tres Infografías (2021) Recomendaciones para dar clases virtuales utilizando ilustraciones simplificadas, curso Manipulación de la imagen.*

Fuente: (1) (Torres, 2020), (2) (Vásquez, 2020) y (3) (Carazo, 2020c)

En el resultado de las infografías se observa una sugerencia recurrente, que se refiere al diseño de clases asincrónicas para aquellos estudiantes que poseen limitaciones. También, señalan el uso de recursos que se encuentran disponibles en otras bases de datos como recursos complementarios al curso. Además, se resalta la importancia de la comunicación y el trabajo colaborativo, lo que permite evidenciar la importancia del factor relacional como mediadora entre los medios educativos virtuales, el estudiantado y el docente.

En síntesis, potencialidades didácticas de plataformas educativas y *YouTube*, ofrece un medio para desarrollar la creatividad, la creación de contenido digital, la reflexión de los contenidos curriculares y comprender los contextos sociales que rodea al estudiante.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El impacto generado por el repentino cambio y transformación social en contextos de crisis sanitarias despliega el accionar de diferentes disciplinas en la mejora de las condiciones sociales y calidad de vida. La educación superior, también apuesta por la mejora de los espacios educativos y la relación social a favor del desarrollo integral, crítico, comprensivo y sobre todo a la interacción sana entre las personas (Varona-Domínguez, 2021). Desde la reflexión de las experiencias educativas, se insiste en la construcción de los saberes y las competencias (Perrenoud, 2008), en un contexto altamente digital en el que la educación, arte y humanidades digitales tienen un peso importante en los procesos de aprendizaje (Marfil-Carmona, 2018). Relacionado a lo anterior, la intervención educativa desde un enfoque del factor relacional intermedia entre las competencias y los saberes, para la interacción, usabilidad y acceso a las redes de información o plataformas virtuales, que requieren de dinámicas de diálogo, retroalimentación y reflexión en el intercambio de conocimientos (Marta-Lazo y Gabelas-Barroso, 2016). En ese sentido, la socialización de los procesos didácticos desde el potencial de Mediación Virtual y *YouTube*, resultan atractivas y como apoyo para el desarrollo de actividades curriculares (Padilla et al., 2020). Las herramientas digitales presentan diferentes vías para la expresión artística como pintura digital, ilustración digital, manipulación de la imagen, edición de video y animaciones cortas, dentro de los casos expuestos en los resultados de la experiencia educativa.

La metodología en investigación educativa basada en las artes visuales, resultan útil la combinación de instrumentos cuantitativos y cualitativos para el análisis de imágenes, que permite evidenciar el proceso creativo del estudiante, así como el manejo de las herramientas digitales, la importancia de la retroalimentación y reflexión entre los estudiantes. En lo que respecta a los instrumentos estadísticos que ofrece la plataforma de Mediación Virtual, permite un acercamiento a la valoración de la interacción y recurrencia de los participantes en el dise-

ño curricular. Con los resultados, se demuestra la efectividad de las herramientas y recursos digitales para el desarrollo de la creatividad y principalmente en la comunicación entre docente y estudiante, en un escenario *online* y *offline* que favorecen a los estudiantes con limitaciones tecnológicas.

Con respecto al objetivo 1, centrado en la revisión teórica y documental de los aportes del factor relacional y el potencial didáctico de *YouTube* y plataformas educativas en la educación superior, se puede afirmar que las tecnologías ofrecen sin duda, diferentes posibilidades de recursos y herramientas para el desarrollo de ejercicios artísticos. En el caso del factor relacional, se estimula al diálogo entre los usuarios, al intercambio de información y al apoyo motivacional ante un escenario altamente digital. La ausencia de la presencialidad limita la interacción personalizada entre el estudiante y docente, por ello resulta necesario la constante comunicación y acompañamiento. Cabe resaltar que espacios de socialización como grupos de *Telegram* o *WhatsApp*, generan una participación más activa entre los estudiantes.

En relación con el objetivo 2, que se refiere a la valoración de los participantes en la interacción en Mediación Virtual y *YouTube*, se puede afirmar que se crea un ambiente de seguridad en el estudiante desde un diseño de las actividades curriculares, el diseño organizado de los recursos e instrucciones debidamente agendadas. Por otro lado, la adaptación de los recursos en formato digital y organización del tiempo, son fundamentales para que el estudiante realice su proceso creativo, consulte, critique y reflexione entorno al contenido digital. En cuanto a la implementación de tutoriales en *YouTube*, cortos y claros permiten al estudiante consultar ilimitadas ocasiones, pero requieren de un tiempo adicional para el docente. En el caso de las recomendaciones propuestas por parte de los estudiantes mediante las infografías, se resalta el uso de recursos existentes en Internet y libre acceso que contribuye a la organización del tiempo docente. El estudiante muestra interés por espacios de participación, desde aplicaciones interactivas, videos y comentarios críticos a sus procesos. En cuanto al uso de las herramientas gráficas digitales y aplicaciones de edición, permiten propuestas más interesantes y creativas, el aprendizaje de estas estimulan el desarrollo de habilidades digitales y experiencias estéticas.

Por último, en relación con el objetivo 3, se recomienda una línea de actuación para atender escenarios *online* y *offline*: 1) el previo diseño de los contenidos y actividades requieren de la planificación, organización, control y evaluación de los recursos por implementar. 2) Utilizar herramientas y aplicaciones simples permiten un mayor acceso a la información, considerando las limitaciones del estudiante. 3) Simplificar las tareas sin perjudicar su calidad y objetivo, ampliar periodos de entregas e incluir espacios para la retroalimentación y participación, en busca de un escenario más interactivo. 4) Considerar la comunicación fluida e individualizada, por canales más accesibles, procurando un uso adecuado del tiempo. 5) Emplear instructivos en plataformas de acceso libre como *YouTube*, genera mayor visualización desde diferentes dispositivos y facilita la difusión del contenido. 6) Utilizar y seleccionar herramientas gráficas (*software* libre) y aplicaciones gratuitas, incentivan el acceso legal y el sentido ético. 7) Construir competencias y saberes, empleando procesos de aprendizaje y desarrollo personal de los individuos, en busca de la relación y socialización de los procesos didácticos.

7. REFERENCIAS

Álvarez-Rodríguez, M. D., Bellido-Márquez, M. y Atencia-Barrero, P. (2019). Enseñanza artística mediante TIC en la educación Secundaria Obligatoria. Análisis de herramientas docentes en línea. *Revista de Educación a Distancia, 59*, 3-19. https://doi.org/10.6018/red/59/05

Arciniega-Luna, A. L., Chávez-Árcega, M. A., y Ramírez-Covarrubias, A. C. (2016). El potencial didáctico y la pertinencia tecnológica como factores para la elección de una plataforma de aprendizaje de un entorno virtual. *Educateconciencia, 12*(13), 104-121. https://bit.ly/3dPdtqp

Arias Vera, J. A., Franco Blanco, L., Sánchez Castellanos, M. V., y Rojas Quitián, M. J. (2019). Prácticas innovadoras en el contexto de la Educación Superior: una experiencia de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano y la Corporación Universitaria Rafael Núñez. En R. Roig-Vila (ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior* (pp. 470-480). Octaedro. https://bit.ly/3mFesxv

Barone, T. y Eisner, E. (2012). *Arts Based Research.* Sage Publications.

Bartolomé Pina, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *Ried, 11*(1), 15-50. https://doi.org/10.5944/ried.1.11.955

Berlanga, F. B., Sánchez, E. M. y Velásquez, B. A. (2019). Entre youtubers, influencers y brand ambassadors: la exposición de la marca en los formatos sociales. Realidad y ficción. En L. M. Romero-Rodríguez y D. E. Rivera-Rogel (eds.), *La comunicación en el escenario digital: actualidad, retos y prospectivas* (pp. 473-503). Pearson. https://bit.ly/34vlRXY

Cahnmann-Taylor, M. y Siegesmund, R. (2008). *Arts-based Research in Education: Foundations for Practice*. Routledge.

Cardozo, N. G. y Siñanes, L. G. (2016). Docencia universitaria y nuevas tecnologías: reflexiones a partir de un dispositivo de formación. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza - aprendizaje* (pp. 1997-2006). Octaedro. https://bit.ly/2R621iS

Fernández-Márquez, E., Ordóñez-Olmedo, E., Morales-Cevallos, B. y López-Belmonte, J. (2019). *La competencia digital en la docencia universitaria.* Octaedro. https://bit.ly/3g4mWgd

Figueras-Ferrer, E. (2021). Reflexiones en torno a la cultura digital contemporánea. Retos futuros en educación superior. *Arte, Individuo y Sociedad, 33*(2), 449-466. https://doi.org/10.5209/aris.68505

Gabelas-Barroso, J. Marta-Lazo, C. y Aranda, D. (2012, marzo). *Porqué las TRIC y no las TIC.* Comein, (9). https://bit.ly/3kvGGbM

Guzmán, A. y Del-Moral, E. (2014). Tendencias de uso YouTube: optimizando la comunicación estratégica de las universidades iberoamericanas. *Journal, 8*(1), 069-094. https://doi.org/10.15847/obsOBS812014745

Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y. y Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16*(48), 243-266. https://bit.ly/3mB0eO9

Irwin, R. y Cosson, A. (2003). *A/r/tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry.* Pacific Educational Press.

Ithurburu, V. (2019). *Políticas digitales en los sistemas educativos de América Latina (2013-2018)*. UNESCO, IIPE, Oficina para América Latina. https://bit.ly/3s81k4V

Leavy, P. (ed.) (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. Guilford Press.

López-Meneses, E. Vásquez-Cano, E., López-Belmonte, J. y Fuentes-Cabrera, A. (2019). Nuevos entornos innovadores de aprendizaje: percepción de los MOOC en estudiantes universitarios. En R. Roig-Vila (ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior* (pp. 597-607). Octaedro. https://bit.ly/3mFesxv

Maraza-Quispe, B., Alejandro-Oviedo, O., Fernández-Gambarini, W., Cisneros-Chavez, B. y Choquehuanca-Quispe, W. (2020). Análisis de YouTube como herramienta de investigación documental en estudiantes de educación superior. *Publicaciones, 50*(2), 133-147. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13949

Marfil-Carmona, R. (2018). Educación Artística y transformación social en el contexto de las Humanidades Digitales. *Teknokultura, 15*(1), 139-150. http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.57592

Marfil-Carmona, R., Hergueta Covacho, E. y Villalonga-Gómez, C. (2015). El factor relacional como elemento estratégico en la comunicación publicitaria. *Anàlisi, 52*, 33-46. https://doi.org/10.7238/a.v0i52.2392

Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad, 31*(4), 881-895. https://doi.org/10.5209/aris.63409

Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2014). 4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa basada en las Artes Visuales. En R. Marín-Viadel, J. Roldán, y Pérez Martín (coords), *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación Basada en Artes y en Investigación Artística* (pp. 71-114). Universidad de Granada. https://bit.ly/2QWbTLU

Marta-Lazo, C. y Gabelas-Barroso, J. (2016). *Comunicación Digital: un modelo basado en el factor R-elacional.* UOC.

Marta-Lazo C., Gabelas-Barroso, J. y Marfil-Carmona, R. (2019). El factor relacional y el ecosistema 3.0: nuevas conectividades, nuevas saturaciones. En L. M. Romero-Rodríguez y D. E. Rivera-Rogel (coords.), *La comunicación en el escenario digital: actualidad, retos y prospectivas* (pp. 535-569). Pearson. http://hdl.handle.net/10481/61272

Meza-Bolaños, D. V., Compañ-Rosique, P. y Satorre-Cuerda, R. (2016). Aspectos que ayudan a medir el impacto en la inversión realizada por una universidad en e-learning. En R. Roig-Vila (ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza - aprendizaje* (pp. 2173-2181). Octaedro. https://bit.ly/3i2qvV9

Morfin-Otero, M., Palomera-Pérez, B. J. y González-Quintanilla, C. A. (2020). ¿Cómo y qué tanto utilizan los alumnos los videos en su aprendizaje en un curso en línea? *Educateconciencia, 21*(22), 35-53. https://bit.ly/3dICHqa

Padilla, E. J., Portilla, G. I. y Torres, M. (2020). Aprendizaje autónomo y plataformas digitales: El uso de tutoriales de YouTube de jóvenes en Ecuador. *Estudios Pedagógicos, 46*(2), 285-297. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200285

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Red U. *Revista de Docencia Universitaria, 6*(2), 1-8. https://bit.ly/2OF04Zx

Pinola-Gaudiello, S. y Roldán, J. (2014). La comparación visual como estrategia metodológica en los informes de investigación educativa. En R. Marín Viadel, R. Roldán y F. Pérez Martín (eds.), *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística* (pp. 193-210). Universidad de Granada. https://bit.ly/3hYCl2s

Rodríguez-Villalobos, M. C. y Fernández-Garza, J. (2017). Uso del recurso de contenido en el aprendizaje en línea: YouTube. *Apertura, 9*(1). 22-31. https://doi.org/10.32870/ap.v9n1.1018

Roldán, J. y Marín-Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación.* Aljibe.

Sancho Gil, J. M., Ornellas, A. y Arrazola Carballo, J. (2018). La situación cambiante de la universidad en la era digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21*(2), 31-49. https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20673

Unesco (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes.* UNESCO https://bit.ly/324cwoQ

Varona-Domínguez, F. (2019). Las tecnologías y el universo espiritual en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior, 38*(1). https://bit.ly/3dMIhbi

Varona-Domínguez, F. (2021). La educación superior y la categoría condición humana: Por una visión integradora. *Revista Electrónica Educare, 25*(1), 1-19. http://doi.org/10.15359/ree.25-1.24

8. otras fuentes

Alfaro, P. (2020). *Proyecto semiótica basado en un modelo educativo de Bauhaus.* [Proyecto] Universidad de Costa Rica.

Arias, E. (2020). *Pintura digital sobre el acoso sexual.* [Pintura digital] Universidad de Costa Rica.

Carazo, K. (2020a). *Pintura digital sobre el acoso sexual.* [Pintura digital] Universidad de Costa Rica.

Carazo, K. (2020b). *Proyecto semiótica basado en un modelo educativo de Bauhaus.* [Proyecto] Universidad de Costa Rica.

Carazo, K. (2020c). *Recomendaciones para dar clases utilizando ilustraciones simplificadas.* [Infografía] Universidad de Costa Rica

GoPro (2019). *Quick -Editor de fotos y videos.* (Versión 5.0.7.4) [aplicación móvil]. Google Play Store. https://bit.ly/3aer9dq

InstaShot Inc. (2021). *InShot- Editor de vídeo.* (Versión 1.50.1) [aplicación móvil]. Google Play Store. https://bit.ly/3snkofN

Lara, C.K. (2020). *Proyecto III: estudio de luces y sombras por medio de dibujo análogo, utilizando papel y grafito.* [Dibujo]. Universidad de Costa Rica.

Mata, A. (2020). *Pintura digital sobre el acoso sexual.* [Pintura digital] Universidad de Costa Rica.

Saavedra, D. (2020). *Pintura digital sobre el acoso sexual.* [Pintura digital] Universidad de Costa Rica.

Torres, L. (2020). *Recomendaciones para dar clases utilizando ilustraciones simplificadas.* [Infografía] Universidad de Costa Rica.

Vásquez, J. (2020). *Recomendaciones para dar clases utilizando ilustraciones simplificadas.* [Infografía] Universidad de Costa Rica.

IMPLEMENTACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS *FLIPPED LEARNING* Y USO DE YOUTUBE EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

MARIO CORRALES SERRANO
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años está proliferando en las redes sociales la figura del *profetuber* (profesores que desarrollan su actividad docente o la complementan a través de un canal de YouTube) (de la Torre-Espinosa & Villarreal, 2020; Vivas, 2016). Esta herramienta se está mostrando como un recurso muy útil a la hora de generar y compartir contenidos con acceso para los estudiantes y con posibilidades de desarrollar actividades dentro y fuera del aula. Este uso se ha incrementado más si cabe con la transformación que han sufrido los procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a la situación sanitaria derivada de la pandemia del COVID 19 (Barrio, 2019). Este factor, sumado a otros factores que avalan el uso de este tipo de recursos, y que están reseñados en la literatura científica, hacen que el protagonismo del YouTube como herramienta de aprendizaje esté creciendo en la actualidad (De-Vincenzi, 2020; García-Planas y Torres, 2020). El presente trabajo analiza diversas metodologías activas en las que el uso del vídeo tiene un protagonismo especial, para tratar de determinar en qué medida esta herramienta favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de ciencias sociales.

1.1 LOS VÍDEOS DIDÁCTICOS Y SU USO

Desde esta perspectiva, y para responder a esta necesidad, docentes de todas las áreas de conocimiento, y de las diversas etapas educativas, están introduciendo contenidos en la red, de modo sistemático y con

una finalidad pedagógica, para sus propios estudiantes, así como para otros estudiantes de la misma materia. Dentro del área de ciencias sociales se pueden encontrar contenidos vinculados a la geografía y la historia, las artes o la filosofía (Martínez, 2019; Tourón et al., 2014). Las características principales de algunos de estos canales son las siguientes:

- Tienen una intención pedagógica directa.
- Están insertados en su mayoría dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje reglado, en el que son un recurso fundamental.
- Han sido desarrollados teniendo como patrón un currículo específico de una asignatura y de una etapa educativa.
- Emplea un lenguaje asequible para estudiantes de la etapa concreta a la que van dirigidos.

Dentro de este planteamiento pedagógico, son diversos usos los que se le puede dar a los videos pedagógicos, dentro o fuera de una metodología didáctica concreta, bien como apoyo programado por el docente, o bien como recurso empleado por el estudiante para complementar lo recibido en clase. En conexión con este modo de enseñar, se han ido desarrollando diversas metodologías de tipo activo que emplean estos recursos como herramienta fundamental.

Es importante precisar el hecho de que los canales de vídeos que se analizan en esta experiencia son canales en los que se elaboran vídeos diseñados específicamente para su uso pedagógico, teniendo en cuenta elementos como el currículum académico de la materia para la que se usan, la edad de los estudiantes a los que van dirigidos, o las metodologías didácticas con las que se van a usar estos vídeos en los procesos pedagógicos.

1.2. Modalidades de Flipped Learning

Dentro de las nuevas metodologías identificadas como metodologías activas (Garrigós et al., 2019; Martín et al., 2018), una de las más empleadas, y que está teniendo mejores resultados es la que se conoce

como “aprendizaje invertido”, o “Flipped Learning”. Esta metodología consiste básicamente en invertir los procedimientos habituales con los que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para sacar mayor rendimiento al tiempo de trabajo en el aula con el docente, se articulan procedimientos para posibilitar que el aprendizaje de contenidos teóricos se realice en el tiempo de trabajo personal de los estudiantes. Esto permite emplear el tiempo de trabajo en el aula para desarrollar actividades prácticas, resolver dudas, llevar a cabo procesos metacognitivos, etc…

Dentro de esta línea metodológica, se distingue diversas estrategias de aplicación en el aula:

- El “Flipped Classroom” consiste en el desarrollo de los contenidos teóricos mediante materiales accesibles al alumnado(Galindo-Domínguez, 2018; Tucker, 2012). Este acceso a conocimientos teóricos se desarrolla en el tiempo de trabajo personal de cada estudiante, fuera del aula, de manera que el tiempo de trabajo del aula se emplea en los procedimientos pedagógicos antes citados (Abad y Ramos, 2016; Tourón et al., 2014).

- La variante conocida como “Just in time teaching” (Prieto, 2011; Corrales, 2019) suma la autonomía de acceso a los contenidos del modelo Flipped con la posibilidad de detectar dificultades de aprendizaje en elementos concretos, e intervención directa y “a tiempo”, por parte del docente, ya que, a través de instrumentos específicos de recogida de información, puede disponer de la visión exacta de las dificultades con las que se van encontrando los estudiantes.

- El Flipped in class, consiste en un modo híbrido de aplicación de esta metodología. Se caracteriza por permitir el acceso del alumnado a los contenidos de modo autónomo, a través de vídeos u otros materiales, pero aplicado dentro del propio tiempo de trabajo en el aula (Hsia y Sung, 2020; Jung et al., 2018). Esta variante permite al docente incidir en ele-

mentos concretos durante la apropiación de contenidos por parte del alumnado.

El empleo de estas estrategias metodológicas, solas, o combinadas con otras metodologías activas (Sánchez-Martín et al., 2020; Zamora-Polo et al., 2019) permite la activación del alumnado y la implementación del protagonismo durante el propio proceso de aprendizaje.

1.3 Ventajas del uso de metodologías activas

Dentro de este contexto de metodologías de tipo activo, son diversos los estudios que avalan su empleo en la etapa de estudios universitarios, dada la edad de los estudiantes que cursan esta etapa académica y sus posibilidades de gestionar un aprendizaje de tipo autónomo (Hernández et al., 2020; Silva-Quiroz y Maturana-Castillo, 2017).

En esa misma línea, y a pesar de la diferencia de edad, estas metodologías activas también son adecuadas para su aplicación en etapas preuniversitarias (Guasp et al., 2020; Lantarón y López, 2008; Toledo y Valverde, 2016). Algunas de las ventajas que se señalan en la aplicación de estas metodologías activas son las siguientes:

- Fomentan el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, contribuyendo a su capacidad de organización de cara al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Contribuyen al crecimiento del protagonismo por parte de los estudiantes, que encuentran más vías de participación en el aprendizaje.
- Propician el cambio de rol de docentes y estudiantes; en la metodología tradicional, los docentes ocupan un papel mayoritariamente protagonista, mientras que os estudiantes son más pasivos. Sin embargo, a través de las metodologías activas se invierte esta ecuación, decreciendo el protagonismo del docente y aumentando el del estudiante (Blanco & Amigo, 2016; Pérez Serrano, 2006).

Apoyándose en estos argumentos, se puede considerar pertinente la aplicación de las metodologías activas en la etapa preuniversitaria, en

la que se desarrolla la intervención didáctica que se ha llevado a cabo en este estudio.

2. OBJETIVO

Teniendo en cuenta este contexto teórico, se ha diseñado y aplicado una intervención didáctica, cuyo objetivo principal es valorar la incidencia pedagógica del uso de los videos docentes enmarcados en las metodologías Flipped Learning (Flipped Classroom, Flipped in Class y Just in time Teaching). Este objetivo da lugar al planteamiento de las siguientes hipótesis de trabajo:

– El uso de vídeos de YouTube elaborados por docentes especializados incide positivamente en el aprendizaje de los y las estudiantes del área de ciencias sociales.

– El área de ciencias sociales es un área de conocimiento en el que el uso del vídeo reporta mejoras en el aprendizaje de contenidos y adquisición de competencias por parte del alumnado preuniversitario.

– Se da alguna diferencia entre el modo en el que incide el uso del vídeo en función de las diversas metodologías del tipo Flipped Learning en el área de ciencias sociales.

La posible diferenciación entre las diversas metodologías que otorgan un papel protagonista al uso del vídeo didáctico es una de las áreas de interés que se intenta conocer desde el análisis que se ha llevado a cabo en esta intervención didáctica. Teniendo en cuenta que cada una de las *metodologías Flipped* descritas son susceptibles de ser empleadas en contextos diferentes, y con distintas finalidades, conocer la incidencia que cada una de las metodologías puede tener en el aprendizaje facilita la labor de selección de metodología concreta por parte del docente, teniendo en cuenta tanto el uso indicado de cada metodología, como el rendimiento de aprendizaje y de motivación que genera en el alumnado de las asignaturas del área de conocimiento de Humanidades y ciencias Sociales.

3. METODOLOGÍA

3.1 CARACTERÍSTICAS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La intervención didáctica analizada se ha llevado a cabo en la etapa de Educación Secundaria, en el área de Humanidades y Ciencias Sociales, en las materias de Geografía e Historia, Filosofía e Historia del Arte. Los cursos sobre los que se ha aplicado la intervención son 1, º2, º y 4º de ESO y 2º de Bachillerato, dada la conveniencia delos contenidos curriculares en los que se ha decidido aplicar la metodología diseñada.

Durante la intervención didáctica, se han impartido diversas unidades didácticas empleando el recurso del vídeo de determinados canales pedagógicos de YouTube, con las metodologías descritas anteriormente. En todos los cursos se han aplicado as tres modalidades de *Flipped Learning* que componen la intervención. Los canales seleccionados para el desarrollo de los contenidos han sido "La cuna de Halicarnaso", "Pero eso es otra historia", "Unboxing Philosophy" y "Artehistoria". Estos canales de YouTube son gestionados por docentes expertos en las materias cuyos contenidos han sido seleccionados para emplearse en la intervención didáctica que se ha diseñado.

Tras el desarrollo de los contenidos teóricos a través de los vídeos de los calanes seleccionados, se ha empleado el tiempo de trabajo en aula para tres actividades principales: Aclaración de dudas acerca de los contenidos, realización de actividades de tipo práctica en las que se aplique el aprendizaje desarrollado, tanto individualmente como en grupo, y elaboración de diarios individuales de aprendizaje por parte de cada estudiante.

En el siguiente paso se han analizado los resultados de aprendizaje de estos estudiantes en relación con otras unidades didácticas, en las que se ha empleado metodología tradicional, y el nivel de motivación con el que se ha afrontado el aprendizaje. Para ello se han comparado las calificaciones y se han analizado las informaciones de los diarios de aprendizaje.

3.2 MUESTRA

La muestra sobre la que se ha intervenido es un grupo de 186 estudiantes de diversos cursos de esta etapa, que cursan alguna de las materias descritas anteriormente. Algunas características significativas del alumnado de la muestra son las siguientes:

- La distribución de la muestra en lo que se refiere a géneros es de 44% de chicos y 56% de chicas.
- Si se atiende a las calificaciones del alumnado de la muestra en la asignatura de Geografía e Historia, Historia d la Filosofía e historia el Arte, se observa una distribución de un 23% de sobresalientes, un 35% de notables, un 26% de suficientes y un 16% de suspensos en convocatoria ordinaria.
- En cuanto a la afinidad con las asignaturas, el alumnado de la muestra valora entre 5 y 6 sobre 10 su interés por la Geografía, siete sobre 10 con la Historia, 5 sobre 10 con la filosofía y 7,5 sobre 10 con el Arte.
- Entre todos los grupos, hay 7 estudiantes con necesidades educativas especiales, que se han integrado en el desarrollo de la experiencia.
- Para algunas de las actividades de esta experiencia, se ha dividido al alumnado de la muestra en grupos de cinco o seis estudiantes, e función de las necesidades de cada actividad.

La tabla 1 muestra la distribución de estudiantes en unción de asignaturas cursadas y de cursos de Educación Secundaria al que pertenecen.

TABLA 1. *Distribución del alumnado en función de curso y asignatura.*

Nº Estudiantes	Curso	Materia
57	1º ESO	Geografía e Historia
49	2º ESO	Geografía e Historia
43	4º ESO	Geografía e Historia
37	2º bachillerato	Historia de la Filosofía e Historia del Arte

Fuente: elaboración propia

3.3 Contenidos curriculares con los que se ha llevado a cabo la experiencia

Los principales contenidos curriculares con los que se ha aplicado esta intervención didáctica en las materias referidas anteriormente se presentan a continuación:

En la asignatura de Geografía e Historia de 1º de ESO se trabajan los siguientes contenidos curriculares:

> La Prehistoria: La evolución de las especies y la hominización. La periodización en la Prehistoria. Paleolítico: etapas; características de las formas de vida: los cazadores recolectores. Neolítico: la revolución agraria y la expansión de las sociedades humanas; sedentarismo; artesanía y comercio; organización social; aparición de los ritos: restos materiales y artísticos: pintura y escultura (Decreto 98/2016, 134).

En esta misma asignatura, en el curso de 2º de ESO, se ha implementado la experiencia con dos bloques de contenido curricular:

> La Edad Media: Concepto de 'Edad Media' y sus subetapas: Alta, plena y Baja Edad Media; la "caída" del Imperio Romano en Occidente: división política e invasiones germánicas Los reinos germánicos y el Imperio Bizantino (Oriente). El feudalismo. El islam y el proceso de unificación de los pueblos musulmanes. La Península Ibérica: la invasión musulmana (Al. Ándalus) y los reinos cristianos (Decreto 98/2016, 136).
>
> La Edad Moderna: el Renacimiento y el Humanismo; su alcance posterior. El arte renacentista. Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal. Conquista y colonización de América. Las monarquías modernas. La unión dinástica de Castilla y Aragón. Los Austrias y sus políticas: Carlos V y Felipe II. Las guerras de religión, las reformas protestantes y la contrarreforma católica (Decreto 98/2016, 137).

En la asignatura de Historia de la Filosofía se ha desarrollado la experiencia en los contenidos curriculares vinculados con la filosofía medieval, por tener un menor peso en la prueba EBAU:

> Cristianismo y filosofía. Agustín de Hipona. La filosofía árabe y judía y su influencia en el pensamiento escolástico La Escolástica medieval. Tomás de Aquino. El autor y su contexto filosófico. La filosofía de Tomás de Aquino. La crisis de la Escolástica en el s. XIV: el nominalismo de Guillermo de Ockam. Las relaciones razón-fe (Decreto 98/2016, 1043).

Por último, hay que reseñar que en la asignatura de Historia del Arte se ha optado por desarrollar los contenidos vinculados con el arte del siglo XX, dada la variedad de corrientes y movimientos que se desarrollan en este periodo:

> El fenómeno de las vanguardias en las artes plásticas: Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Expresionismo, pintura abstracta, Dadaísmo y Surrealismo. Renovación del lenguaje arquitectónico: el funcionalismo del Movimiento Moderno y la arquitectura orgánica. El lenguaje pictórico durante la primera mitad del siglo XX en Extremadura: entre la tradición y la renovación (Decreto 98/2016, 749).

Esta selección de contenidos curriculares con los que se ha implementado la intervención didáctica ha podido ser relacionados con el resto de los contenidos curriculares de los respectivos cursos académicos, con objeto de obtener información acerca de la pertinencia de la aplicación de la metodología que ha sido testada.

3.4 Combinación de estrategias didácticas

Para poner en marcha la intervención didáctica se han empleado estrategias didácticas combinadas, que permiten una mejora en las posibilidades de activación y motivación del alumnado sometido a experimentación (Garrigós et al., 2019; Sánchez-Martín et al., 2020). Si bien, la metodología que más protagonismo ha tenido en el proceso es la metodología *Flipped Learning* en sus diversas modalidades de aplicación, también han sido aplicadas estrategias de gamificación, que permiten un mayor grado de motivación en el alumnado (Corrales,

2019a), y metodologías de aprendizaje colaborativo, por sus posibilidades para abordar el aprendizaje de cuestiones prácticas desde diversos roles desempeñados por el alumnado (Collazos et al., 2001; Roselli, 2016).

El empleo de estas metodologías ha permitido que el desempeño de la intervención didáctica sea percibido por los estudiantes como un proceso de enseñanza-aprendizaje con u sentido global, dentro de un contexto, con unos objetivos y con unos pasos concretos en el itinerario pedagógico.

4. RESULTADOS

4.1 METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presenta la metodología de análisis de resultados en función de los objetivos planeados, para después pasar a presentar los resultados obtenidos. El análisis de resultados se ha realizado principalmente mediante la comparación de dos vías complementarias: Por un lado, se han comparado las calificaciones obtenidas por el alumnado de la muestra en la evaluación de los contenidos curriculares vinculados a la intervención didáctica, y la evaluación de los contenidos curriculares del resto de contenidos del curso. Esta comparativa permite apreciar la tendencia de resultados obtenidos en relación con cada una de las metodologías.

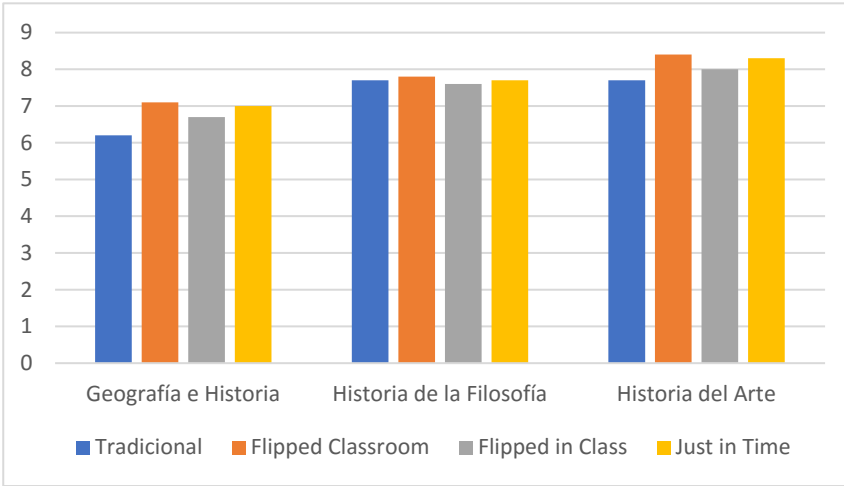
Por otra parte, se ha llevado a cabo un análisis de tipo cualitativo, en el que se han tomado como fuentes textuales los diarios de aprendizaje elaborados por el alumnado de la muestra durante su participación en las secuencias didácticas pertenecientes a la intervención didáctica. Este análisis sea realizado a través del software cualitativo WebQDA (Souza et al., 2016). La utilización de este software permite localizar conceptos, contenidos e ideas en fuentes textuales, valorar el nivel de presencia de una idea o un argumento en un conjunto de fuentes, o comparar a incidencia de una idea en un conjunto de fuentes.

4.2 Análisis de la comparación de calificaciones obtenidas por el alumnado

A continuación, se muestran los resultados obtenidos mediante aplicación de los procedimientos que han sido descritos en el apartado anterior.

En primer lugar, la comparación de las medias de calificaciones obtenidas en las partes de la asignatura impartidas muestra una mejora generan en las calificaciones obtenidas en las diferentes asignaturas, aunque de modo desigual en función de las diferentes variantes de la estrategia metodológica. La figura 1 muestra la media de los resultados obtenidos en metodología tradicional y en las diferentes variantes de la metodología *Flipped Learning*.

FIGURA 1. *Calificaciones medias obtenidas en metodología tradicional y con las metodologías correspondientes a la intervención.*



Fuente: Elaboración Propia.

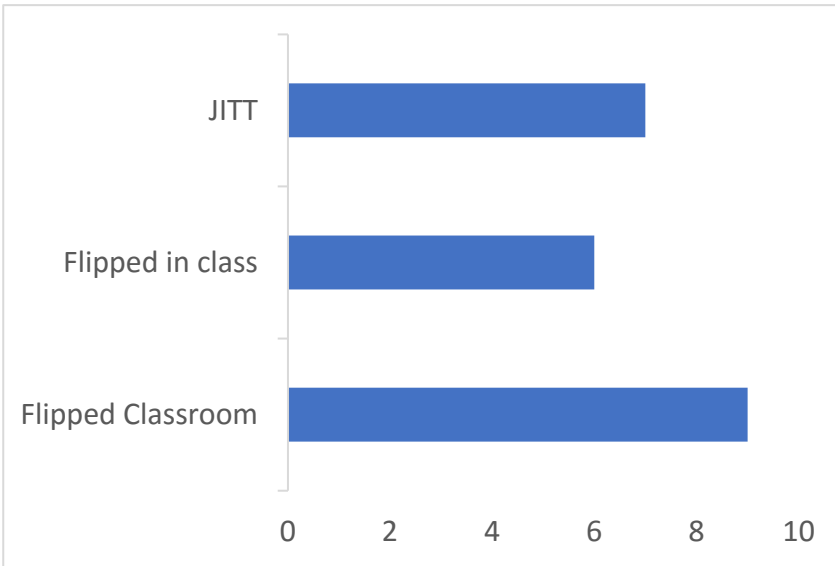
La figura muestra que la metodología que mejores calificaciones reporta en todos los casos es la metodología Flipped Classroom, mientras que las otras alternativas se muestran, en general, efectivas, mero con excepciones. La que más mejora las calificaciones de los estudiantes es la metodología Flipped in Class.

4.3 Análisis cualitativo de los diarios de aprendizaje de los estudiantes

El análisis cualitativo llevado a cabo sobre las fuentes textuales procedentes de los diarios de aprendizaje de los estudiantes revela dos datos principales.

Por una parte, el alumnado de la muestra refiere que la metodología empleada en general le ha ayudado a mejorar sus resultados académicos y también sus posibilidades de aprender los contenidos teóricos de la materia. Al ser preguntados acerca de cuál de las 3 metodologías les han reportado mayores beneficios de aprendizaje, la valoración aportada por los estudiantes categorizada en un rango de cero a 10, muestra cómo la metodología más valorada la metodología *Flipped Classroom* seguida de *Just in time Teaching* y por último *Flipped in Class*. La figura dos muestra la categorización de resultados de diferentes fragmentos para los estudiantes de los cursos de primero a cuarto de Educación Secundaria Obligatoria.

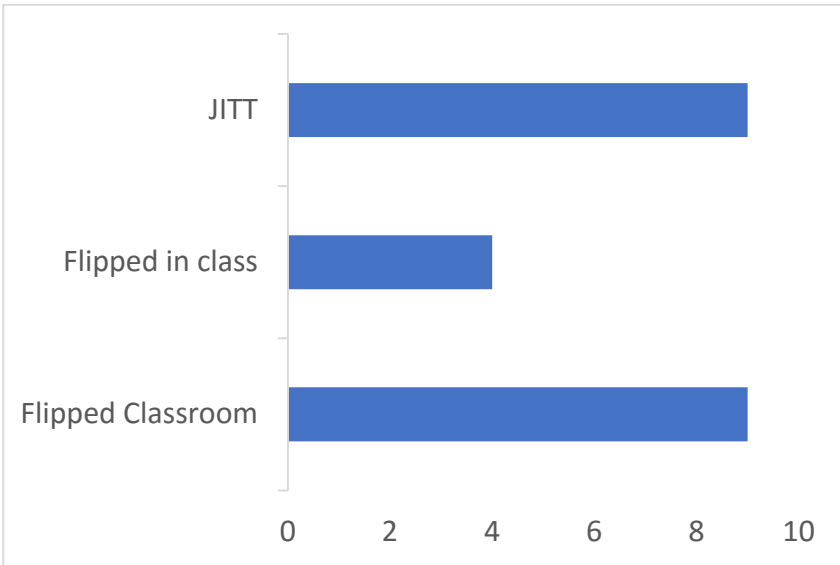
Figura 2. *Valoración de las diferentes variantes de la metodología en los diarios de aprendizaje de los estudiantes de ESO.*



Fuente: elaboración propia.

Estos resultados se matizan en el alumnado de la etapa de bachillerato. Este alumnado muestra mayor valoración si cabe ante la metodología *Flipped Classroom* y valora muy positivamente la metodología *Just in time teaching* ya que les permite obtener información y resolución de dudas concretas en momentos esenciales del aprendizaje en los que surgen dudas. La figura 3 refleja estos resultados.

Figura 3 *Valoración de las diferentes variantes de la metodología en los diarios de aprendizaje de los estudiantes de Bachillerato.*



En lo que se refiere a la motivación mostrada por la implementación de esta estrategia metodológica el alumnado de la muestra hacer referencias constantes en sus diarios de aprendizaje al hecho de que esta estrategia les permite ser más protagonistas les motiva más y les permite acceder al contenido independientemente de las posibilidades que ofrezca el profesor dentro del aula estos.

Los resultados obtenidos concuerdan en general con algunos estudios previos acerca de esta metodología en esta área de conocimiento. En esta línea, el profesor Martínez Lucero (2019) hace notar que esta metodología activa incide directamente en la modificación del rol de los estudiantes, haciendo que se muestren más activos. Por su parte,

estudios como los de Tourón (2014) apuntan a una mejora de rendimiento académico gracias al uso de esta estrategia. Por otra parte, Corrales (2019; 2020), y Sánchez et al. (2019) señalan que la combinación de esta estrategia metodológica con otras metodologías activas reporta resultados beneficiosos para el aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

Después del análisis de los datos obtenidos a través de la intervención didáctica que ha sido diseñada en este estudio se pueden obtener algunas interesantes conclusiones vinculadas a los objetivos de investigación.

En primer lugar, se puede constatar de manera general la utilidad del uso del video como una herramienta adecuada para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de Educación Secundaria Obligatoria. La pertinencia del uso de esta metodología estriba en el hecho de que los resultados obtenidos se han mostrado iguales o superiores a los de la metodología tradicional.

Este uso ha sido constatado y verificado como correcto en las diferentes asignaturas en las que se ha implantado la estrategia didáctica, así como también en los diferentes cursos de la enseñanza Secundaria Obligatoria y el bachillerato, potenciando a su vez una mayor motivación de los estudiantes y la participación protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un rango mayor que el que se detecta en la metodología tradicional. Se constatan por tanto las características generales de esta metodología presentes en la implementación de esta intervención didáctica tanto en los contenidos como en los diferentes cursos en los que se han aplicado.

En lo que se refiere a los resultados obtenidos, el análisis de calificaciones medias revela que en todas las asignaturas y en todos los cursos la incidencia de la metodología ha igualado o mejorado los resultados medios obtenidos por los estudiantes en el resto de las unidades didácticas que habían sido impartidas de manera tradicional. si se distingue entre la incidencia en las calificaciones por parte de cada una de las variantes de la metodología *Flipped Learning*, es posible identificar

cómo la metodología Flipped Classroom es la que más positivamente incide en las notas medias de los estudiantes mientras que la variante *Flipped in Class* es la que en algunas ocasiones genera resultados iguales o levemente inferiores a la media tradicional.

Por otra parte, el análisis cualitativo revela que los estudiantes han experimentado un interesante nivel de motivación para el aprendizaje durante la aplicación de la intervención didáctica. Este grado de motivación parece haber ido aumentando a medida que se han analizado fragmentos de cursos superiores dentro de la propia Educación Secundaria Obligatoria, y el bachillerato. Siendo así, son los estudiantes de segundo de Chile a todos los que muestran un mayor interés por estas metodologías activas que les permiten hacerse protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los comentarios emitidos por estudiantes de los primeros cursos de la eso reflejan una visión de la actividad en la que se les proporciona una manera más amena y entretenida de adquirir los contenidos, aunque les resulta exigente. Sin embargo, los estudiantes de segundo de Bachillerato agradecen la posibilidad de poder organizar de manera autónoma el estudio, y consideran una ventaja el hecho de tener la posibilidad de acceder a las explicaciones del docente acerca de los contenidos teóricos durante el propio proceso de estudio que ellos desempeñan de manera individual. también se valora como positiva la posibilidad de desarrollar actividades de tipo práctico en clase, aclaración de dudas y en cuestiones difíciles de resolver en el plano teórico, y puesta en práctica de ejercicios que aparecen en exámenes como por ejemplo comentarios de texto y comentarios de obras de arte.

Todo esto permite concluir que la aplicación de estas metodologías resulta satisfactoria para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las materias del área de humanidades y Ciencias Sociales en la etapa preuniversitaria. Será necesario ampliar la muestra y replicar el análisis para confirmar los resultados obtenidos.

REFERENCIAS

Abad, F. M. y Ramos, J. P. H. (2016). Implementación de la metodología Flipped Classroom con píldoras audiovisuales en la docencia universitaria con software estadístico. *EDUNOVATIC 2016-I Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC.: Del 14 Al 16 de Diciembre de 2016. Libro de Actas*, 171–180.

Barrio, R. M. (2019). El video como revulsivo docente en tiempos de Covid-19. De profesor a "profesor youtuber." *Innovación Docente En Ciencias Sociales, Jurídicas y Otras Disciplinas Con Contenido Normativo*, 164–170.

Blanco, A. V. y Amigo, J. C. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *30*(2), 103–114.

Collazos, C., Guerrero, L. y Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing, Punta Arenas, Chile*.

Corrales, M. (2019a). La gamificación como metodología motivadora en el aprendizaje de las Ciencias sociales. *CIVINEDU 2019*, 385.

Corrales, M. (2019b). La metodología Flipped Classroom en el aula de historia: una experiencia práctica. *Innovación Educativa En La Sociedad Digital*, 667–677.

Corrales, M. (2020) Flipped classroom para activar el estudio en el aula de ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (102), 67-72.

de-la-Torre-Espinosa, M. y Villarreal, J. P. M. (n.d.). *Estrategia youtuber para la mejora del aprendizaje en Teoría Literaria*.

De-Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. *Debate Universitario*, *8*(16), 67–71.

Galindo-Domínguez, H. (2018). Un meta-análisis de la metodología flipped classroom en el aula de educación primaria. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *63*, 73–85.

García-Planas, M. I. y Torres, J. T. (2020). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, *15*, 177–187.

Garrigós, M. del C., Mellinas-Ciller, A.C., Pelegrín Perete, C. J., Solaberrieta, I., Martínez-Abad, A., Flores Fernández, Y., Ramos, M. y Jiménez, A. (2019). *Metodologías activas y participativas para aumentar la motivación de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en ciencia forense en el grado en Química*.

Guasp, J. J. M., Medina, C. P. y Amengual, B. M. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, *24*(1), 96–114.

Hernández, D. J., Ortiz, J. J. G. y Abellán, M. T. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, *24*(1), 76–94.

Hsia, L.-H. y Sung, H.-Y. (2020). Effects of a mobile technology-supported peer assessment approach on students' learning motivation and perceptions in a college flipped dance class. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, *14*(1), 99–113.

Jung, H., An, J. y Park, K. H. (2018). Analysis of satisfaction and academic achievement of medical students in a flipped class. *Korean Journal of Medical Education*, *30*(2), 101.

Lantarón, S. y López, M. (2008). Metodologías activas de innovación educativa para el acercamiento de los estudiantes a las matemáticas. *Segundo Congreso Internacional de Matemáticas En Ingeniería y Arquitectura*, 231–244.

Martín, J. S., Serrano, M. C., Polo, F. Z. y Antúnez, L. E. (2018). Las metodologías activas de aprendizaje en el aula universitaria: Una aproximación práctica desde la óptica del rendimiento emocional de los estudiantes/Active Learning Methodologies at university level: a practical approach from students' emotional pe. *I Congreso Virtual Internacional de Innovación Docente Universitaria We Teach & We Learn*.

Martínez, J. A. L. (2019). La clase de geografía e historia al revés: mi experiencia con el flipped learning. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, *6*, 156–168.

Pérez Serrano, M. (2006). *Rol docente y pedagogía activa en la formación universitaria. La enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno. Adaptación del programa al EEES.*

Prieto, A. (2011). El proceso de Just in Time Teaching. *Disponible Online En: Http://Profesor3punto0. Blogspot. Com. Es/2013/09/Como-Lograr-Que-Los-Alumnos-Adopten-Un. Html.(Last Access Date: February 28th, 2014)*.

Roselli, N. D. (2016). *El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria*.

Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M., Luque-Sendra, A., & Zamora-Polo, F. (2020). Exit for success. Gamifying science and technology for university students using escape-room. A preliminary approach. *Heliyon*, *6*(7), e04340. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04340

Silva-Quiroz, J., & Maturana-Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa (México, DF)*, *17*(73), 117–131.

Souza, F. N. de, Costa, A. P., Moreira, A., Souza, D. N. de, y Freitas, F. (2016). *webQDA: manual de utilização rápida*. UA Editora.

Toledo, Y. A. y Valverde, R. I. H. (2016). Innovación educativa y metodologías activas en Educación Secundaria: La perspectiva de los docentes de lenguas castellana y literatura. *Revista Fuentes*, *18*(1), 65–76.

Tourón, J., Santiago, R. y Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Grupo Océano.

Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, *12*(1), 82–83.

Vivas, B. G. (2016). El profesor 'youtuber': David Calle, CEO & Founder de la academia online Unicoos. *Cambio 16*, *2231*, 72–74.

Zamora-Polo, F., Corrales-Serrano, M., Sánchez-Martín, J. y Espejo-Antúnez, L. (2019). Nonscientific University Students Training in General Science Using an Active-Learning Merged Pedagogy: Gamification in a Flipped Classroom. *Education Sciences*, *9*(4), 297. https://doi.org/10.3390/educsci9040297

INSTAGRAM COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE Y LA COMUNICACIÓN DE LA CIENCIA

JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO
Universidad de Alicante

JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El uso de las redes sociales como recurso educativo es algo que se viene dando cada vez con mayor frecuencia en los últimos años, y más recientemente, a raíz de la pandemia de la COVID-19, todavía se ha incrementado mucho más. Las redes sociales no sólo constituyen un excelente medio para la difusión de la información y la comunicación, sino que cuentan con el aliciente de ser un elemento motivador, generador de interés y muy frecuentado por un colectivo como el alumnado de secundaria y de universidad. Se trata de un alumnado que ya es poseedor de un *Smartphone* con conexión a Internet sin límites, y que están presentes en más de una red social. La edad a la que se empieza a poseer uno de estos dispositivos y a la que se unen a una o varias redes sociales, es cada vez menor, incluso por debajo de la edad permitida para poder formar parte de estas.

Algunas voces alertan de los peligros que tanto el uso de los *Smartphones* como de las redes sociales pueden acarrear entre este colectivo de jóvenes. Y no hablamos sólo del uso educativo que se pueda hacer de los mismos, sino también en el ámbito personal y social. Así, en el ámbito educativo, los móviles están prohibidos por ley en un país vecino como es Francia (González, 2019) y en España, su presencia en los centros educativos está restringida en muchas comunidades autónomas. Se les considera elementos distractores (Garrote-Rojas et al., 2018), también que pueden crear adicción (García-Oliva et al., 2017),

y que pueden ser mal utilizados en acciones como el *ciberbulling* (Yao et al., 2018), en la grabación de videos, fotos o sonidos no autorizados o sin consentimiento (Sánchez & Álvarez, 2018) o incluso que pueden favorecer la aparición de fobias, el sentimiento de sentirse excluido y otros trastornos psíquicos (Santana-Vega et al., 2019). Por el contrario, también se habla de que una integración efectiva del móvil en la educación garantiza un mejor aprendizaje (Ramírez-Montoya & García-Peñalvo, 2017; Salcines-Talledo et al., 2020) e incluso así lo confirman las percepciones que los docentes tienen sobre su uso en las aulas (Brazuelo et al., 2017). Argumentos a su favor son el que permiten aprender en cualquier momento y lugar (lo que se ha venido a llamar aprendizaje ubicuo, aprendizaje móvil o *m-learning*) (Álvarez-Herrero, 2018) y que son herramientas muy potentes que cumplen con diversas funciones: teléfono, cámara de fotos y videos, grabadora y reproductor de audios y música, geolocalizador, calculadora, atlas, brújula, miniordenador de bolsillo, etc. Entre estas muchas más funciones está la de poderse informar y comunicar a través de las redes sociales. El estudio de IAB Spain & Elogia (2021) confirma que los jóvenes con edades comprendidas entre 16 y 24 años, utilizan mayoritariamente (el 97% de las veces) sus *Smartphones* a la hora de conectarse con sus redes sociales. Podemos decir que estos dispositivos móviles son el trampolín de los jóvenes a este mundo de las redes que tanto les engancha. Este mismo estudio también recoge que las redes sociales más frecuentadas por este colectivo son: Instagram, WhatsApp y YouTube, en este orden, y que tienen un promedio de estar unas 1,42 horas diarias en las redes. Destaca así mismo el dominio de la red social Instagram entre estos jóvenes, se calcula que en todo el mundo más del 70% de los jóvenes entre 16 y 24 años la utilizan (Huang & Su, 2018) y es donde pasan varias horas al día conectados. Entre los usos que dan los jóvenes a estas redes, destaca el entretenimiento (ver videos y escuchar música, jugar online, participar en concursos, chatear, conocer gente), y muy distanciados quedan la interacción y la información y la comunicación.

Con todo ello, no es de extrañar que cada vez más docentes recurran a las redes sociales para buscar así una mayor implicación, una motiva-

ción y un interés en los procesos de enseñanza aprendizaje (Azlan et al., 2019), que al final las hace unas excelentes herramientas de aprendizaje (Patmanthara et al., 2019). Se recurre acudir a ellas, pues es el lugar que más frecuenta el alumnado, donde se siente cómodo, y por tanto ello propiciará que se interactúe y participe en aquellas acciones que se les planteen siempre y cuando estas estén presentes. Encontramos muchas veces que además de hacer un uso de las redes sociales, estas van acompañadas de la implementación de metodologías activas como el Flipped Classroom, el Aprendizaje Basado en Proyectos, la Gamificación y otras (Andujar y Çakmak, 2020; Qisthi y Arifani, 2020; Roig-Vila y Álvarez-Herrero, 2019; Salehudin et al., 2020; Supiandi et al., 2019) y siempre buscando una mejora del aprendizaje (Belanche et al., 2019; Ñáñez y Piragua, 2021; Ruiz-San-Miguel et al., 2020). En otras ocasiones se hace mayor hincapié en las percepciones que sobre su uso tiene el alumnado y si repercute favorablemente en una mejora de sus calificaciones (Akhiar et al., 2017; Erarslan, 2019; Handayani, 2017; Sari y Wahyudin, 2019). Algunas de las experiencias más destacables en las que se usa Instagram son por ejemplo: la realizada por Blasco & López (2020) en la que se percibe una mejora en el aprendizaje de la música entre el alumnado de secundaria y bachillerato; las de Balteiro et al. (2019) y Sari y Wahyudin (2019), en la mejora del aprendizaje de la lengua inglesa entre alumnado universitario; las de Álvarez-Herrero (2018b) y Blanco y López (2020) sobre cómo usar Instagram para acercar el lenguaje poético a los jóvenes; o incluso para promover el aprendizaje entre los estudiantes con un uso combinado con las galerías y museos de arte (Suess, 2018). También podemos encontrar ejemplos de buenas prácticas en el uso de la red social Twitter para la mejora del aprendizaje del alumnado (Colwell y Hutchison, 2018; Nochumson, 2020) o incluso para un desarrollo profesional del profesorado (Fischer et al., 2019). Encontramos más ejemplos con Facebook (Barrot, 2018; Faryadi, 2017; Giannikas, 2020; Kalelioğlu, 2017; Rap y Blonder, 2017), por no hablar de la que ha sido durante muchos años la red social preferida por este colectivo: YouTube (Arndt y Woore, 2018; Moghavvemi et al., 2018; Pecay, 2017; Wang y Chen, 2020). Tampoco faltan aquellas experiencias donde además de utilizar una red so-

cial, esta se combina con otros recursos y tecnologías digitales, como por ejemplo con geolocalización y realidad aumentada en la realización de itinerarios documentados con fotografías compartidas en Instagram (Álvarez-Herrero, 2020); o aquellas otras en las que se pone en juego diversos medios a la hora de informar y comunicar, es lo que se ha venido a llamar como narrativa transmedia (Casas et al., 2018; Hernández-Ortega, 2019; Hernández-Ortega y Rovira-Collado, 2020; Pérez y Cassany, 2018; Ruiz, 2021). Todo ello no quita que para el profesorado tanto el uso de los *Smartphones* en el aula como de la implementación de las redes sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje supongan un reto (Vázquez-Cano, 2015) y a la par vaya aparejada una necesidad de estar formados en estas acciones (Marín-Díaz & Cabero-Almenara, 2019). Esta formación no debe solo incidir en el uso de la herramienta (la red social en cuestión), sino también capacitar al profesorado en el conocimiento de estrategias y metodologías que le permitan hacer un uso pedagógico de las redes sociales en sus clases, para de esta forma sacar el mayor provecho a estas, perder los miedos y reparos a la hora de su uso. Solo desde la educación, conociendo los peligros y las virtudes que estas redes sociales tienen, se puede fomentar su uso y dejar de lado su prohibición. Es preferible educar a prohibir, y enseñar al alumnado a saber desconectar de las mismas para saber conectar cuando podemos obtener de ellas una utilidad y un valor añadido al aprendizaje. Se trata, como ya se ha apuntado, de herramientas muy potentes, con muchas posibilidades, pero que deben ser bien implementadas para no caer en los típicos errores de un mal uso o incluso en el abuso de estas.

Centrando nuestro foco de atención en la difusión, comunicación y aprendizaje de las ciencias a través de las redes sociales, encontramos pocos ejemplos que lo aborden. Y menos son los que plantean Instagram en concreto como red social para abordar esta difusión de la ciencia (Brown et al., 2019; Lim et al., 2017) o el desarrollo de la competencia científica y el gusto por la ciencia en general (Bakri et al., 2021; Mahzum et al., 2020; Ye et al., 2020). En todo ello, YouTube o incluso Twitter han sido durante años, claros protagonistas en este empeño. También es cierto que en años pasados han gozado de un

mayor protagonismo e incidencia por parte de los jóvenes, como también en su día lo fueron otras redes sociales como, por ejemplo: Tuenti. Pero dado que en la actualidad es Instagram la red que triunfa entre los jóvenes, es cuestión de tiempo que se empiecen a detectar más casos de éxito.

Otra cuestión importante es el considerar que tipo de cuentas en Instagram es la que se dedica a hacer difusión y comunicación de ciencias a través de ella. Así, encontramos cuentas de organismos públicos, de agencias y asociaciones, de museos de ciencias, de divulgadores e *influencers* de ciencias, de profesorado y hasta incluso de alumnado de ciencias que aprovechan el uso de esta red social para mejorar su aprendizaje de las mismas. El estudio de IAB Spain & Elogia (2021) también recoge que el mayor seguimiento que hacen los jóvenes a *influencers* se produce en Instagram, con un nivel de seguimiento del 45 % frente al 29 % de YouTube o el 26 de Facebook. En Instagram este tipo de cuentas que se dedican a la publicación de contenidos o información sobre cualquier ámbito o materia, y que con ello contribuyen a su difusión e incluso al aprendizaje (García-Roca, 2020; Izquierdo-Iranzo y Gallardo-Echenique, 2020), reciben el nombre de *Instagramers*. Estos I*nstagramers* o *influencers* y sus seguidores, hacen de Instagram la gran protagonista, y que nos planteemos que tipo de cuentas hay en Instagram que se dediquen a la difusión y la comunicación de las ciencias, y si dichas cuentas pueden o no ayudar o favorecer el aprendizaje de las mismas por el alumnado de estas edades.

Otra cuestión importante estriba en el hecho de las estrategias utilizadas por los propietarios de estas cuentas y los condicionantes detectados en las publicaciones, para llegar a un número mayor de seguidores, a la obtención de un mayor número de *likes*, pero principalmente de ser efectivas y eficaces en el objetivo propuesto y que aquí queremos analizar, el aprendizaje de las ciencias por los receptores o usuarios de Instagram que visualizan y/o interaccionan con dichas publicaciones. Podemos hablar de que aquellas publicaciones con imágenes más impactantes o con infografías más llamativas, provocan una mayor atención e interés que aquellas otras que adolecen de lo mismo.

Así mismo, el uso del video (que en Instagram está restringido a un minuto en la publicación directa, si no se quiere ir a un *Reel*) consigue acaparar mayor atención que las fotografías si consigue condensar en ese breve tiempo, la información y la provocación necesaria para llamar la atención del usuario. Pero si hay uno de estos condicionantes que es altamente efectivo y que además se ha venido observando desde hace tiempo que proporciona un aliciente añadido para la mejora del aprendizaje de las ciencias, es la utilización del humor en todo aquello que se informa, comunica, divulga o difunde. El humor, como decíamos, se utiliza desde hace tiempo con éxito en combinación con las tecnologías digitales (Ney, 1995), y su uso y beneficio en el aprendizaje de las ciencias está recogido por diversas investigaciones (García, 2009; Guzman y Vélez, 2012), incluso alguna de ellas centrada en su uso en las redes sociales (Yeo et al., 2021).

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación radica en conocer a partir del análisis de cuentas de Instagram del ámbito de ciencias y de la percepción de algunos de sus seguidores, que tipo de cuentas son y si esta red social puede ser aprovechada como recurso pedagógico que fomente el aprendizaje de las ciencias entre alumnado de secundaria y universidad.

Como objetivos específicos de esta investigación establecemos los siguientes:

- Conocer el tipo y las características de las cuentas que difunden, informan y comunican ciencia en Instagram
- Analizar que condicionantes repercuten en una mayor visibilidad de las publicaciones realizadas por dichas cuentas
- Conocer la percepción que los seguidores de dichas cuentas tienen acerca de si el uso de Instagram para divulgar y comunicar ciencia, repercute en una mejora de su aprendizaje

3. METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo en esta investigación comprende dos acciones claramente diferenciadas. Por un lado, se realizó en análisis de 25 cuentas de Instagram, y, por otro lado, se pasó un pequeño cuestionario a 50 seguidores de las cuentas analizadas.

En el análisis de las cuentas, estas se seleccionaron de forma arbitraria, pero cumpliendo una serie de requisitos como son: ser cuentas en castellano, abiertas y de dominio público, estar activas en el momento de la realización del estudio, con clara definición y contenidos del ámbito científico y que contasen con el mayor número posible de seguidores. Este último criterio fue el que nos sirvió para descartar otras posibles cuentas que se quedaron fuera del estudio al tener menos seguidores. Las variables que se contemplaron en análisis de estas cuentas fueron:

- Identidad de la cuenta (administración, organización, colectivo, centro educativo, grupo de estudiantes, grupo de docentes, personal).
- Número y frecuencia de sus publicaciones.
- Número de seguidores.
- Número de cuentas seguidas.
- Número promedio de *likes* y de comentarios en sus publicaciones.
- Utilización o no de *hashtags* o etiquetas en sus publicaciones.
- Tipo de contenido: foto, video, enlaces, infografía, texto, etc.
- Variables o condicionantes detectados en las publicaciones que puedan repercutir en una mayor visibilidad de las mismas.

El análisis y recogida de datos de las cuentas seleccionadas se realizó en un mismo día (26 de abril de 2021) para tratar de ser los más rigurosos posibles con los datos recogidos. Se trasladaron y codificaron en una sencilla hoja de datos de Excel.

Por otro lado, como ya se ha comentado, se construyó *ad hoc* un sencillo cuestionario con tres únicas preguntas y que se hizo llegar a un total de 113 cuentas de Instagram seguidoras de alguna o varias de las cuentas analizadas. El cuestionario al estar realizado con *Google Forms*, se suministró mediante un enlace por medio del contacto directo a través de la propia red social. Una vez recibidas 50 respuestas se cerró la recepción de respuestas. Las tres preguntas del formulario eran:

1. ¿En qué grado consideras que las publicaciones realizadas en Instagram con contenido científico pueden contribuir a una mejora en el aprendizaje de las ciencias?
2. ¿Qué ventajas encuentras a Instagram como recurso para el aprendizaje de las ciencias?
3. ¿Qué inconvenientes encuentras a Instagram como recurso para el aprendizaje de las ciencias?

La pregunta 1 es de escala tipo Likert, con respuestas que van del 1 (muy poco o nada) al 5 (mucho). Las preguntas 2 y 3 son preguntas abiertas que permiten la redacción de un pequeño texto. Para el análisis de la pregunta 1 se utilizó el programa *IBM SPSS Statistics* versión 25, mientras que los resultados de las preguntas 2 y 3 se codificaron y analizaron con una sencilla hoja de Excel.

4. RESULTADOS

Procederemos a la presentación y análisis de los resultados, distinguiendo las dos fases de la investigación, por un lado, el análisis de las 25 cuentas seleccionadas como más representativas y con mayor actividad y número de seguidores en Instagram, y por otro lado analizaremos las respuestas que dieron a nuestro cuestionario los 50 seguidores de dichas cuentas.

4.1. Análisis de las cuentas

En análisis de las 25 cuentas seleccionadas con criterios de una mayor visibilidad en esta red social por el número de seguidores que tienen, iremos viendo y analizando las variables contempladas en la metodo-

logía anteriormente descrita y que pretenden dar respuesta a los objetivos marcados.

En términos generales podemos decir que las 25 cuentas obedecen a los siguientes perfiles: 18 de docentes, 2 de divulgadores científicos, 2 no se identifica/no se sabe, 1 institución educativa (Universidad de Navarra), 1 de un organismo institucional (FECYT), y 1 de estudiantes universitarios. Atendiendo al género de las 18 cuentas de docentes, 10 de ellas pertenecen a mujeres y los ocho restantes a hombres.

Respecto al número de publicaciones y la frecuencia con que estas se producen, se ha tenido en cuenta el número total de publicaciones, así como el número de publicaciones en los últimos 7 y 30 días a partir de la fecha de análisis.

Se da una constante en la relación existente entre el número de seguidores y el número de cuentas seguidas por las cuentas analizadas, en todas ellas la diferencia entre una cantidad y otra es muy grande, siendo el número de seguidores un valor muy alto comparado con el bajo número de cuentas seguidas. En este aspecto, cabe citar los casos de las cuentas: *ense_de_ciencia* que no sigue ni una sola cuenta mientras que le siguen más de 576000, y el de *cienciainfusa* que sólo sigue a 7 cuentas mientras que le siguen más de 14.600 cuentas.

El número de *likes* promedio que reciben sus publicaciones, así como también el promedio de los comentarios que se dan en dichas publicaciones, siguen el mismo orden que el de número de seguidores de las cuentas analizadas, es decir, observamos que, a mayor número de seguidores de las cuentas, también es mayor el número promedio de *likes* y comentarios que tienen sus publicaciones.

Para facilitar y visibilizar el análisis de todas estas variables que no hemos comentado con detalle, se muestran en la Tabla 1 las 10 cuentas con mayor número de seguidores. Podemos observar como se trata de cuentas con un elevado número de publicaciones y que esto también redunda en un mayor número de seguidores y de interacciones con estos (mayor número de *likes* y de comentarios). Tal y como ya hemos comentado de forma general, el número de cuentas que siguen son muy pocas comparadas con las cuentas que les siguen, y la perio-

dicidad de publicaciones es bastante variable, pues hay cuentas más activas y otras menos. Pero sí queremos destacar dos cosas importantes, por un lado, el que 6 de las 25 cuentas llevaban en el momento de esta investigación, más de un mes sin publicar, y por otro lado comentar acerca de dos de las cuentas que quedan fuera de este selecto grupo por sus características notorias. Una de ellas es la cuenta *gonquifi*, que, a pesar de no haber realizado ninguna publicación en los últimos 7 y 30 días, sí en su momento estuvo muy activa con un total de 403 publicaciones, que le reportan un número promedio de 205 *likes* y 1 comentario por publicación; cifras que son más destacables que las de algunas de las cuentas seleccionadas entre las 10 mejores. La otra cuenta, en la que se dan circunstancias parecidas, es la cuenta llamada *descubrir_la_quimica*, que pese a tener solo un total de 186 publicaciones, sí manifiesta una actividad notoria en los 7 y 30 últimos días, con 8 y 55 publicaciones respectivamente, pero que los números promedios de *likes* y comentarios no le acompañan, con 12 y 0 por publicación respectivamente.

TABLA 1. *Datos de las variables observadas en la selección de las 10 cuentas con mayor número de seguidores.*

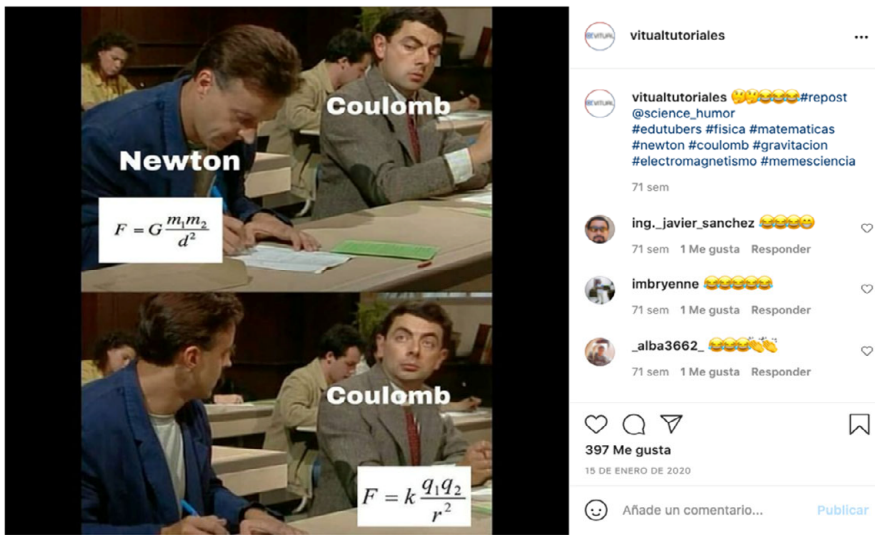
ID	CUENTA	nº public.	Seguidores	Seguidos	Public. 7	Public. 30	likes promed.	Comen. promed.
5	ense_de_ciencia	3.307	576.000	0	10	126	7.457	113
10	deborahciencia	1.133	87.700	704	5	21	4.332	107
22	diariodeunacientifica	230	43.400	151	1	8	8.431	44
19	lo.dice.la.ciencia	417	28.700	121	3	10	1.586	9
8	bigvannciencia	1.988	24.900	759	19	67	1.138	5
21	fecyt_ciencia	736	22.400	371	4	15	179	1
3	cienciainfusa	1.096	14.600	7	11	39	3.017	3
23	tuprofedequimica	145	5.978	877	0	0	248	3
16	quimica_unav	617	5.341	811	3	14	628	5
24	biologiayarte	2.928	2.674	829	10	37	292	1

En cuanto a las tres variables restantes analizadas, se obtienen unos resultados bastante interesantes. Así, la utilización de hashtags o etiquetas en el texto que acompaña a las publicaciones, se observa que lo utilizan 22 de las 25 cuentas, siendo más de uno los hashtags utilizados a la vez. Esto repercute en mayores posibilidades de hacer visibles y llegar a más cuentas las publicaciones que cuentan con ellos. Por otro lado, en cuanto al formato de las publicaciones, se constata que 13 de las cuentas hacen uso tanto de fotos como de videos, mientras que las otras 12 sólo publican fotos. A su vez se observa que siempre que se hace uso de los videos, estos llegan a tener un mayor número de reproducciones que *likes* las restantes fotos de dichas cuentas. Esto viene a confirmar que los seguidores de las cuentas, prefieren visibilizar cortos videos (tienen un límite de un minuto de duración) que les proporcionen información de forma rápida y fácilmente accesible (pues los videos se reproducen de forma automática al pasar por ellos), frente a las fotos que en muchas ocasiones para su entendimiento o que llegue la información que aportan, se debe leer el texto que las acompañan. Las 25 cuentas analizadas tienen una clara vocación de divulgación, información y comunicación sobre ciencia, pero se detecta que hay tres cuentas que también aprovechan esta red social para comercializar productos que ponen en venta.

Por último, queremos abordar aquellas otras circunstancias que hemos detectado en el análisis de estas cuentas y cabe destacar que, en 10 de las 25 cuentas, se utiliza el humor como estrategia para dar una mayor visibilidad a las publicaciones. Ciertamente, las publicaciones que llevan una pizca de humor implícito, consiguen una mayor interacción, tanto en el número de *likes* como en el de comentarios que se publican. En las figuras 1 y 2 podemos ver ejemplos de esto mismo, con dos memes que no son originales de las cuentas que los publican y que han tenido también bastante difusión y repercusión en otras redes sociales, pero que sirven en este caso para dar una mayor visibilidad a las publicaciones que realizan desde estas cuentas, que al final se traducirá en un mayor número de seguidores, así como de *likes* y comentarios con los que las cuentas que les siguen interaccionan. Todo ello se traduce al final en una forma divertida de hacer que la cien-

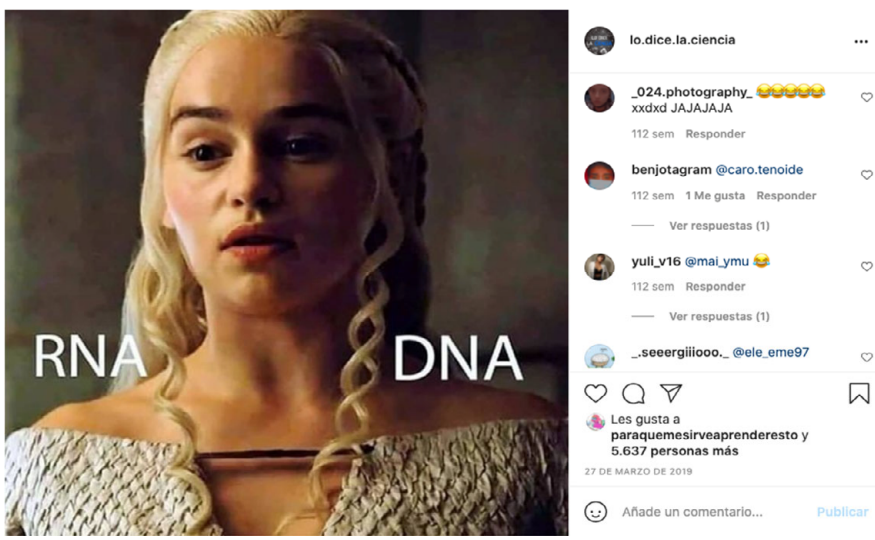
cia llegue a más gente, que se aprenda con mayor interés y también, por qué no, generar una sonrisa entre las personas.

FIGURA 1. *Ejemplo 1 del uso del humor en publicaciones sobre ciencia en Instagram*



Fuente: Publicación en Instagram de *vitualtutoriales* del 15 de enero de 2020

FIGURA 2. *Ejemplo 2 del uso del humor en publicaciones sobre ciencia en Instagram*



Fuente: Publicación en Instagram de *lo.dice.la.ciencia* del 27 de marzo de 2019

Otras cuestiones importantes detectadas son por ejemplo que en muchas de las cuentas analizadas y por las fechas en que se realizó esta investigación, uno de los temas más presentes en 7 de estas cuentas fue todo lo concerniente a las vacunas contra el coronavirus. Y también es remarcable que en 5 de las 25 cuentas se detectó que están presentes con la misma identidad en otras redes sociales y que en 2 de las 5 hay duplicidad de las publicaciones, es decir, publican los mismos contenidos en las dos o incluso tres redes sociales en las que están presentes. Sí que sorprende una (*soyprofedebio*) de estas 5 últimas cuentas comentadas, pues la red social en la que también realiza publicaciones se trata de un podcast de radio, en el que también divulga ciencia.

4.2. Análisis de las percepciones de los seguidores de las cuentas en relación a las posibilidades de Instagram como herramienta de aprendizaje

A 50 seguidores de las distintas cuentas analizadas se les hizo llegar un formulario con tres sencillas preguntas. La primer de ellas nos permite cuantificar el grado de aceptación que tienen dichas personas sobre las posibilidades que perciben como herramienta de aprendizaje de las ciencias a la red social Instagram. En una escala del 1 (muy poco o nada) al 5 (mucho), el valor medio resultante, tal y como se puede apreciar en la Tabla 2, es bastante notable.

TABLA 2. *Grado de aceptación de Instagram como herramienta de aprendizaje de las ciencias percibido por 50 seguidores de las cuentas analizadas.*

N	Valor medio	Desviación típica	Varianza
50	4,18	0,825	0,681

Así mismo, se les lanzó dos preguntas abiertas en las que se les pedía que comentasen aquellas ventajas e inconvenientes que veían a la utilización de Instagram como herramienta de aprendizaje de las ciencias. Se recogen en la Tabla 3 aquellas respuestas que han tenido una

mayor incidencia tanto a favor como en contra de la utilización de este recurso.

TABLA 3. *Ventajas e inconvenientes percibidos por los seguidores de estas cuentas a la utilización de Instagram como herramienta de aprendizaje de las ciencias.*

Ventajas	Inconvenientes
Inmediatez de la información (37)	Crea distracción (28)
Muy visual y gráfica (32)	Puede generar adicción (27)
Genera interés y motivación (24)	Se prescinde del texto (21)
Permite la interacción (19)	Posible falta de rigor científico, *fake news* (14)

Como se puede apreciar en la Tabla 3, las razones expuestas tanto a favor como en contra del uso de esta herramienta, están muy ligadas a las mismas razones a favor y en contra del uso de dispositivos móviles e Internet en el aprendizaje de cualquier materia o disciplina

5. DISCUSIÓN

Tras analizar las 25 cuentas de Instagram en castellano que difunden y divulgan ciencia y que mayor número de seguidores tienen, hemos podido comprobar como una amplia mayoría de estas cuentas pertenecen a particulares, docentes en su gran mayoría que utilizan esta red social para informar y comunicar, principalmente a su alumnado per también al público en general, de las particularidades de la ciencia. Si bien la actividad que presentan en el momento de la investigación es bastante dispar, si se observan otras coincidencias en todas ellas, una muy concreta, el hecho de que son seguidas por un número mucho más elevado que cuentas a las que siguen. También hemos podido comprobar como existe una relación directa entre el número de publicaciones y seguidores que tienen, con el número de interacciones que presentan (número promedio de *likes* y comentarios).

El que un gran número de las cuentas (18 de docentes + 1 de una universidad + 1 de un grupo de estudiantes) estén directamente relacionadas con el mundo educativo, nos confirma que Instagram es una excelente herramienta o recurso para favorecer el aprendizaje de las

ciencias. Por otro lado, también a raíz de las opiniones vertidas por los seguidores de las cuentas analizadas, se desprende que el uso de Instagram es visto como un excelente recurso para favorecer más allá de la motivación y el interés, el aprendizaje de las ciencias. Esto que lo afirman los propios seguidores de cuentas que difunden y comunican ciencia, está en consonancia con la visión que tienen también los estudiantes cuando analizan el uso de estas cuentas (Ezquerra y Benéitez, 2019) o cuando directamente las usan en su aprendizaje (Ahmed, 2020).

Los resultados encontrados coinciden con los de Ezquerra y Benéitez (2019) al afirmar que se necesita un depurado trabajo de ordenación y categorización de los recursos que sobre ciencia encontramos en la red social Instagram si queremos hacer un buen uso de ella para la mejora y el desarrollo de la competencia científica del alumnado. Así mismo, el uso de estos recursos en el aprendizaje de la ciencia y en el ámbito educativo, plantea también la necesidad de una formación del profesorado y una modificación de los currículums en las áreas de ciencias que contemplen la utilización de las redes sociales (Pagliario, 2019).

También ha quedado demostrado que la utilización del humor en las publicaciones que se realizan desde las diferentes cuentas analizadas, tiene un mayor impacto y visibilidad, lo que nos permite afirmar que su uso en este tipo de prácticas está más que recomendado pues ayuda y beneficia en aprendizaje de las ciencias, algo que ya observaron Yeo et al. (2021).

Todo ello, sin perder de vista que los resultados obtenidos ponen de manifiesto una necesaria formación de los docentes para poder sacar el máximo rédito de esta herramienta como herramienta favorecedora del aprendizaje (Fombona et al., 2020).

6. CONCLUSIONES

Esta investigación nos ha llevado a confirmar que existe una presencia notable de cuentas en la red social Instagram que no sólo se dedican a comunicar y divulgar ciencias, sino que muchas de ellas persiguen fines pedagógicos, es decir, se puede utilizar esta red social para favo-

recer el aprendizaje de las ciencias entre las personas en general y sobre los jóvenes en particular. El alumnado de secundaria y de universidad es el que se encuentra más ampliamente representado en esta red social. Encontrar que la amplia mayoría de cuentas que han sido analizadas (previamente seleccionadas en función de un mayor número de seguidores) están regentadas por docentes, instituciones o colectivos del mundo de la educación; así como que las percepciones recogidas de los seguidores de estas cuentas son muy favorables hacia su uso como recurso de aprendizaje; nos confirman esto mismo.

Hemos detectado como el uso del video (corto y directo), de los hashtags o etiquetas para referenciar e identificar las publicaciones, así como del humor como elemento motivador y generador de interés, favorecen y mucho el que Instagram pueda ser considerado con amplias garantías, un excelente recurso para el aprendizaje de las ciencias. Como principales virtudes que ofrece esta red social encontramos que la inmediatez que le caracteriza, el poder llegar de forma directa a las personas, es una gran ventaja. Pero también lo son el aprovechar lo visual para llegar más fácilmente a un público, especialmente el joven, quien además el poder interaccionar con esta red social, algo que le gusta y que conoce, favorece una mayor motivación y genera un interés y un afán por conocer, que permite el aprendizaje.

No podemos obviar que todo ello también representa una serie de peligros e inconvenientes y así han sido señalados por los seguidores de las cuentas encuestados. Un mal uso y un abuso de este recurso, puede llevar al traste con las grandes potencialidades que tiene. Es decir, podemos encontrar que, en vez de generar y mejorar aprendizaje, si no se hace un uso adecuado de la red social, puede derivar en que se convierta en un elemento distractor que haga que el posible receptor de esta información, comunicación o formación, focalice su atención en otros temas, publicaciones y cuentas. Así mismo, también hay que prestar mucha atención en evitar que este posible mal uso derive en conductas de adicción y por ello hay que formar a dichos receptores, en un saber desconectar de las redes para saber conectar. Y por último, otro de los grandes problemas que puede presentar radica en que al dar tanta prioridad a la imagen, si esta por sí sola no llega a transmi-

tir una información completa sin necesidad del texto o de otros recursos (links que lleven a otros recursos), se corre el riesgo de que los receptores se queden sólo con la imagen, que sería una información incompleta, y no lleguen a completar su conocimiento y aprendizaje de la materia por no prestar atención a aquello que también se deriva de dichas publicaciones.

Por último, no queremos concluir sin incidir en una cuestión que creemos muy importante si queremos hacer un uso de esta u otras redes sociales con fines pedagógicos, y es la necesaria formación de los docentes en estas cuestiones. El docente debe conocer los entresijos de la red social, no sólo a nivel funcional o procedimental como herramienta, sino también en el desarrollo de estrategias que le permitan ser capaz de aprovechar todas las posibilidades que como herramienta pedagógica puede ofrecerle. Es decir, se requiere de una formación que vaya más allá del conocimiento de uso de la herramienta y focalice también su atención en saber cómo puede aprovecharla para convertirla en una herramienta que fomente y favorezca el aprendizaje.

7. REFERENCIAS

Ahmed, M. (2020). The efficacy of Instagram on biology undergraduate students in University of Ilorin, Nigeria. *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia, 6*(2), 335-340. https://doi.org/10.22219/jpbi.v6i2.12155

Akhiar, A., Mydin, A. A. y Kasuma, S. A. A. (2017). Students' perceptions and attitudes towards the use of Instagram in english language writing. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 47-72. http://doi.org/10.32890/mjli.2017.7796

Álvarez-Herrero, J. F. (2018a). Aprendizaje móvil fuera del aula en Educación Secundaria. En E. E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A.H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 937-943). Octaedro. https://bit.ly/3iNxq3d

Álvarez-Herrero, J. F. (2018b). La poesía y la competencia digital de los alumnos de secundaria. En E. Álvarez Ramos y J. Blasco Pascual (Eds.), *Humanidades Digitales. Retos, recursos y nuevas propuestas* (pp. 121-126). Agilice Digital. https://bit.ly/3iNgb2e

Álvarez-Herrero, J. F. (2020). Aprendizaje móvil con itinerarios didácticos en alumnado de secundaria con geolocalización, realidad aumentada e Instagram. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A. H. Martín-Padilla (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 1140-1148). Octaedro. http://bit.ly/geoRAinsta

Andujar, A. y Çakmak, F. (2020). Foreign language learning through instagram: a flipped learning approach. En *New technological applications for foreign and second language learning and teaching* (pp. 135-156). IGI Global. http://doi.org/10.4018/978-1-7998-2591-3.ch007

Arndt, H. L. y Woore, R. (2018). Vocabulary learning from watching YouTube videos and reading blog posts. *Language Learning & Technology, 22*(3), 124-142. https://doi.org/10125/44660

Azlan, N. A. B., Zakaria, S. B. y Yunus, M. M. (2019). Integrative Task-Based Learning: Developing Speaking Skill and Increase Motivation via Instagram. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9*(1), 620–636. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v9-i1/5463

Bakri, F., Hanif, F. y Rustana, C. (2021). The Powtoon video in Instagram: The learning physics fun in social media. En *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2320, No. 1, p. 020014). AIP Publishing LLC.

Balteiro, I., Espinosa, I., Campos-Pardillos, M. A., Sinyashina, E., Sánchez, J. A., Martínez, A., Lillo, A., Belda-Medina, J., Hernández, S., Agulló, I. y Gómez, R. (2019). Instagram como nuevo escenario de aprendizaje del léxico no estándar del inglés. En R. Roig-Vila (Coord.), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2018-19* (pp. 483-499). Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/99378

Barrot, J. S. (2018). Facebook as a learning environment for language teaching and learning: A critical analysis of the literature from 2010 to 2017. *Journal of Computer Assisted Learning, 34*(6), 863-875. https://doi.org/10.1111/jcal.12295

Belanche, D., Lozano, N. y Pérez-Rueda, A. (2019). Instagram como herramienta de aprendizaje en el aula universitaria. En *IN-RED 2019. Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 198-210). Editorial Universidad Politécnica de Valencia. http://doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10371

Blanco, A. y López, R. (2017). La posibilidad pedagógica de la red social Instagram para aproximar a los estudiantes al género poético. En J. Ruiz-Palmero, J. Sánchez-Rodríguez y E. Sánchez-Rivas (Eds.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. UMA Editorial.

Blasco, J. S. y López, R. (2020). Instagram como herramienta de aprendizaje musical en educación secundaria y bachillerato. *Vivat Academia*, 151, 25-45. https://doi.org/10.15178/va.2020.151.25-45

Brazuelo-Grund, F., Gallego-Gil, D. J. y Cacheiro-González, M. L. (2017). Los docentes ante la integración educativa del teléfono móvil en el aula. *Revista de Educación a Distancia (RED), 17*(52). https://doi.org/10.6018/red/52/6

Brown-Jarreau, P., Smith-Dahmen, N. y Jones, E. (2019). Instagram and the science museum: A missed opportunity for public engagement. *Journal of Science Communication, 18*(2), A06. https://doi.org/10.22323/2.18020206

De-Casas-Moreno, P. , Tejedor-Calvo, S. y Romero-Rodríguez, L. M. (2018). Micro-narratives on Instagram: analysis of the autobiographical storytelling and the projection of identities of the degrees in the field of communication. *Prisma Social*, 20, 40-57. https://bit.ly/3iSa3FI

Colwell, J. y Hutchison, A. C. (2018). Considering a Twitter-Based Professional Learning Network in Literacy Education. *Literacy Research and Instruction, 57*(1), 5-25. http://doi.org/10.1080/19388071.2017.1370749

Erarslan, A. (2019). Instagram as an Education Platform for EFL Learners. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 18*(3), 54-69. https://bit.ly/2WmKGV7

Exquerra, A. y Benéitez, A. E. (2019). Análisis de los contenidos científicos presentes en Instagram por futuros profesores de Primaria. *Boletín ENCIC, Revista del Grupo de Investigación HUM-974, 3*(2), 60-62.

Faryadi, Q. (2017). Effectiveness of Facebook in English Language Learning: A Case Study. *Open Access Library Journal*, 4, e4017. https://doi.org/10.4236/oalib.1104017

Fischer, C., Fishman, B. y Schoenebeck, S. Y. (2019). New contexts for professional learning: Analyzing high school science teachers' engagement on Twitter. *AERA Open, 5*(4), 2332858419894252. https://doi.org/10.1177/2332858419894252

Fombona, J., Pascual, M. y Pérez-Ferra, M. (2020). Analysis of the Educational Impact of M-Learning and Related Scientific Research. *Journal of New Approaches in Educational Research, 9*(2), 167-180. https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.470

García, R. (2009). La física con humor se enseña (y aprende) mejor. *Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*, 60, 64-72. https://bit.ly/2TAmBci

García-Oliva, C., Piqueras, J. A. y Marzo, J. C. (2017). Uso problemático de internet, el móvil y los videojuegos en una muestra de adolescentes alicantinos. Salud y drogas, 17(2), 189-200. https://bit.ly/3y6JenM

García-Roca, A. (2020). Spanish Reading Influencers in Goodreads: Participation, Experience and Canon Proposed. *Journal of New Approaches in Educational Research, 9*(2), 153-166. https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.453

Garrote-Rojas, D., Jiménez-Fernández, S. y Gómez-Barreto, I. M. (2018). Problemas Derivados del Uso de Internet y el Teléfono Móvil en Estudiantes Universitarios. *Formación universitaria, 11*(2), 99-108. https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000200099

Giannikas, C. (2020). Facebook in tertiary education: The impact of social media in e-Learning. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 17*(1). https://bit.ly/36Zd5Tl

González-Botija, F. (2019). La prohibición del teléfono móvil en las escuelas en Francia. *Revista de Administración Pública*, 208, 379-401. https://doi.org/10.18042/cepc/rap.208.13

Guzmán, R. y Vélez, J. I. (2012). La ciencia a la luz de los memes. Los memes a la luz de la ciencia. *Apuntes Filosóficos*, 21, 41. http://bit.ly/DiazHerr

Handayani, F. (2017). Students' Aattitudes Toward Using Instagram in Teaching Writing. *Jurnal Educative: Journal of Educational Studies, 2*(1), 22-28. http://dx.doi.org/10.30983/educative.v2i1.318

Hernández-Ortega, J. (2019). Representaciones transmedia en entornos de lectura analógica. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, 14, 5–36. https://doi.org/10.51302/tce.2019.329

Hernández-Ortega, J. y Rovira-Collado, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 8, 80-98. https://bit.ly/2Vgnqr2

Huang, Y. T. y Su, S. F. (2018). Motives for Instagram use and topics of interest among young adults. *Future Internet, 10*(8), 77. https://doi.org/10.3390/fi10080077

IAB Spain & Elogia. (2021). *Estudio Anual Redes Sociales 2021*. https://bit.ly/3BGG1gQ

Izquierdo-Iranzo, P. y Gallardo-Echenique, E. (2020). Estudigramers: Influencers del aprendizaje. *Revista Comunicar, 62*(28), 115-125. https://doi.org/10.3916/C62-2020-10

Kalelioğlu, F. (2017). Using Facebook as a learning management system: Experiences of pre-service teachers. *Informatics in Education-An International Journal, 16*(1), 83-101. https://bit.ly/3rEjtJc

Lim, R. R. X., Ang, A. S. y Fung, F. M. (2017). Application of social media in chemistry education: Incorporating instagram and snapchat in laboratory teaching. En *Teaching and the Internet: The Application of Web Apps, Networking, and Online Tech for Chemistry Education* (pp. 37-53). American Chemical Society.

Mahzum, E., Farhan, A. y Ramadhani, E. (2020). The Use of Social Media Instagram as Instructional Media for Physics Toward Student's Learning Motivation. *Asian Journal of Science Education, 2*(1), 48-55. http://doi.org/10.24815/ajse.v2i1.14997

Marín-Díaz, V. y Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 25-33. https://doi.org/10.5944/ried.22.2.24248

Moghavvemi, S., Sulaiman, A., Jaafar, N. I. y Kasem, N. (2018). Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: The case of youtube. *The International Journal of Management Education, 16*(1), 37-42. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.12.001

Ney, C. (1995). Humor in a science video?: A quarterly of women's studies resources. *Feminist Collections, 17*(1), 12. https://bit.ly/3x4l6kj

Nochumson, T. (2020). Twitter to Learn? Middle and High School Teachers' Report on Their Use of Twitter. En D. Schmidt-Crawford (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1476-1485). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). https://bit.ly/3iNyrZ5

Ñáñez, J. J. y Piragua, C. M. (2021). Instagram, de red social a ambiente virtual de aprendizaje: una experiencia con resultados inesperados. *Encuentros, 19*(01), 203-218. https://doi.org/10.15665/encuen.v19i01.2485

Pagliaro, M. (2019). Chemistry education fostering creativity in the digital era. *Israel Journal of Chemistry, 59*(6-7), 565-571. https://doi.org/10.1002/ijch.201800179

Patmanthara, S., Febiharsa, D. y Dwiyanto, F. A. (2019). Social Media as a Learning Media: A Comparative Analysis of Youtube, WhatsApp, Facebook and Instagram Utillization. En *2019 International Conference on Electrical, Electronics and Information Engineering (ICEEIE)* (pp. 183-186). http://doi.org/10.1109/ICEEIE47180.2019.8981441.

Pecay, R. K. D. (2017). YouTube Integration in Science Classes: Understanding Its Roots, Ways and Selection Criteria. *Qualitative Report, 22*(4), 1015-1030.

Pérez, M. y Cassany, D. (2018). Escribir y compartir: prácticas escritas e identidad de los adolescentes en Instagram. *Aula De Encuentro, 20*(2), 75-94. https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.5

Qisthi, N. y Arifani, Y. (2020). The Application of Project based Learning via Instagram to Improve EFL Students' Speaking Skill. En *Proceedings of the Borneo International Conference on Education and Social Sciences (BICESS 2018)* (pp. 201-209). http://doi.org/10.5220/0009018802010209

Ramírez-Montoya, M. S. y García-Peñalvo, F. J. (2017). La integración efectiva del dispositivo móvil en la educación y en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20*(2), 29-47. http://doi.org/10.5944/ried.20.2.18884

Rap, S. y Blonder, R. (2017). Thou shall not try to speak in the Facebook language: Students' perspectives regarding using Facebook for chemistry learning. *Computers & Education*, 114, 69-78. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.014

Roig-Vila, R. y Álvarez-Herrero, J. F. (2019). Repercusión en Twitter de las metodologías activas ABP, Flipped Classroom y Gamificación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 79-96. https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23272

Ruiz, Y. L. (2021). Uso de material didáctico en Instagram: caracterización de la aplicación de una estrategia de enseñanza enfocada en la habilidad escrita de los estudiantes del nivel B1 en una academia de lenguas de la ciudad de Bogotá D.C. [Tesis de maestría]. https://bit.ly/3ryAog2

Ruiz-San-Miguel, F. J., Ruiz, L. A., Hinojosa-Becerra, M., & Maldonado-Espinosa, M. (2020). Uso de Instagram como herramienta de debate y aprendizaje. 2020 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI) 24 – 27 June 2020, Seville, Spain. https://bit.ly/3iMfMwV

Salcines-Talledo, I., González-Fernández, N., & Briones, E. (2020). The Smartphone as a Pedagogic Tool. Student Profiles as related to its Use and Knowledge. *Journal of New Approaches in Educational Research, 9*(1), 91-109. https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.454

Salehudin, M., Sarimin, D. S., Steven, R. H., Yunus, M., & Safiah, I. (2020). Using Instagram to Support Creative Learning and Project Based Learning. *International Journal of Advanced Science and Technology, 29*(5), 4866–4876. https://bit.ly/3kWT0oJ

Sánchez, C. y Álvarez, E. (2018). Actitudes nocivas y riesgos para los menores a través de los dispositivos móviles. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(3), 147-161. https://doi.org/10.21703/rexe.Especial3_201814716113

Santana-Vega, L., Gómez-Muñoz, A. y Feliciano-García, L. (2019). Adolescents problematic mobile phone use, Fear of Missing Out and family communication. [Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes]. *Comunicar*, 59, 39-47. https://doi.org/10.3916/C59-2019-04

Sari, F. M. y Wahyudin, A. Y. (2019). Undergraduate Students' Perceptions Toward Blended Learning through Instagram in English for Business Class. *International Journal of Language Education, 3*(1), 64-73. https://eric.ed.gov/?id=EJ1244402

Suess, A. (2018). Instagram and art gallery visitors: Aesthetic experience, space, sharing and implications for educators. *Australian Art Education, 39*(1), 107–122. https://bit.ly/3zENEmm

Supiandi, U., Sari, S. y Subarkah, C. Z. (2019, Abril). Enhancing students higher order thinking skill through instagram based flipped classroom learning model. En *3rd Asian Education Symposium (AES 2018)* (pp. 233-237). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/aes-18.2019.55

Vázquez-Cano, E. (2015). El reto de la formación docente para el uso de dispositivos digitales móviles en la educación superior. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 54*(1), 149-162. http://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.1-Art.236

Wang, H. C. y Chen, C. W. Y. (2020). Learning English from YouTubers: English L2 learners' self-regulated language learning on YouTube. *Innovation in Language Learning and Teaching, 14*(4), 333-346. https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1607356

Yao, M., Chelmis, C. y Zois, D. (2018). Cyberbullying Detection on Instagram with Optimal Online Feature Selection. En *2018 IEEE/ACM International Conference on Advances in Social Networks Analysis and Mining (ASONAM)* (pp. 401-408) http://doi.org/10.1109/ASONAM.2018.8508329.

Yeo, S. K., Cacciatore, M. A., Su, L. Y. F., McKasy, M. y O'Neill, L. (2021). Following science on social media: The effects of humor and source likability. Public Understanding of Science, 0963662520986942. https://doi.org/10.1177/0963662520986942

Ye, S., Hartmann, R. W., Söderström, M., Amin, M. A., Skillinghaug, B., Schembri, L. S. y Odell, L. R. (2020). Turning Information Dissipation into Dissemination: Instagram as a Communication Enhancing Tool during the COVID-19 Pandemic and Beyond. *Journal of Chemical Education, 97*(9), 3217-3222. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00724

LA ESTRUCTURACIÓN DE LAS PRESENTACIONES ORALES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO A TRAVÉS DE RECURSOS AUDIOVISUALES DE YOUTUBE

GABRIEL HERRADA VALVERDE
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia asociada al COVID-19 ha hecho que, desde marzo del año 2020, los recursos telemáticos hayan pasado de ser un recurso complementario a la docencia presencial, a ser el eje central sobre el que giran los procesos de enseñanza-aprendizaje en ámbito universitario. Este cambio de modalidad docente (de presencial a online/semipresencial), que, teniendo en cuenta la evolución de la enfermedad, tiene visos de permanecer durante bastante tiempo; exige tanto a profesores como a estudiantes utilizar sistemas de vídeo (sincrónico y/o asincrónico) para la realización de las sesiones de clase, así como para las tareas asociadas a las mismas (por ejemplo, las exposiciones orales del alumnado).

Dentro de este marco de incertidumbre, es fundamental aprovechar los espacios o plataformas digitales familiares para el alumnado con objeto de que esta transición a la enseñanza digitalizada esté vinculada a los recursos o plataformas digitales de vídeo y videoconferencia, que los alumnos utilizaban antes del comienzo de la pandemia para sus momentos de ocio y entretenimiento. Específicamente, es interesante, en este sentido, promover el uso de YouTube como plataforma para la realización de exposiciones orales (ya sean en directo o grabadas) asociadas a los trabajos académicos que deben realizar los alumnos en las diferentes asignaturas de su titulación; y comprobar qué formato de vídeo (online o en diferido) favorece en mayor medida la integra-

ción del conocimiento por parte del orador y la comprensión discursiva por parte del espectador.

Por otra parte, la realización de exposiciones orales requiere que el alumnado sea capaz de estructurar de forma clara las ideas fundamentales que quiere transmitir, y para ello es fundamental que disponga de competencias para la síntesis de la información. Cualquier discurso oral dirigido a una audiencia con fines comunicativos, requiere el uso de unos referentes claros por parte del orador que permitan a sus espectadores seguir la progresión temática de su discurso.

Atendiendo a lo señalado, durante el segundo cuatrimestre del curso 2019/2020 se llevó a cabo un proceso de investigación en la Universidad de Almería, cuyo principal propósito era conocer la incidencia del formato de vídeo de YouTube (vídeo o videoconferencia) utilizado por el alumnado para realizar exposiciones orales, así como su conocimiento de estrategias de síntesis, en la estructuración de dicha exposición y en la integración y aplicación de conocimientos tanto por parte de los oradores como por parte de los espectadores.

Tomando esto en consideración, a continuación, abordaremos, brevemente, qué implica realizar una síntesis escrita, qué rol asume este tipo de tarea para la elaboración y realización de una presentación oral; qué dice la investigación de referencia en torno al uso de video (grabación) y videoconferencia para la construcción de conocimiento.

Hecho esto, en los siguientes apartados, nos adentraremos en el estudio propiamente dicho, describiendo, en primer lugar, sus objetivos e hipótesis; analizando, en segundo lugar, el método de investigación utilizado; presentando, en tercer lugar, los resultados obtenidos; discutiendo, posteriormente, dichos resultados; y estableciendo, para finalizar, una serie de conclusiones.

1.1. Qué implica realizar una síntesis escrita

La síntesis escrita es una tarea híbrida que precisa coordinar actividades de lectura y escritura en un grado que pocas tareas lo hacen (Tierney y Shanahan, 1991; Wade-Stein y Kintsch, 2004). Según Hedgcock y Ferris (2009), en lo que se refiere a la lectura, requiere

que el lector extraiga las ideas clave del texto, partiendo de su habilidad para distinguir la información importante de la que no lo es; y en cuanto a la escritura, exige que el escritor exprese el contenido textual de manera sucinta y personal. Específicamente, como señalan Hernández y Quintero (2001):

> *...resumir será tanto una actividad de lectura, al requerir que previamente se haya logrado una buena comprensión del pasaje, mediante la identificación de la información importante, como de escritura, por cuanto que los alumnos deben tomar decisiones acerca de qué incluir u omitir y cómo expresar mejor esa información, sin sacrificar la brevedad que debe caracterizar los resúmenes (p. 145).*

De esta manera, la realización de una síntesis exige al lector, en primer lugar, reformular el contenido del texto utilizando sus propias expresiones, lo que favorece la integración de la información textual dentro de sus esquemas de conocimiento; obliga al lector, en segundo lugar, a revisar el proceso de comprensión utilizando metaestrategias de autorregulación que le permiten, por un lado, identificar las dificultades de lectura, y por otro, llevar cabo acciones correctivas; y ayuda al lector, en tercer lugar, a organizar el texto a nivel macroestructural, a discernir la información importante de la que no lo es y a centrarse en la información principal del texto fuente. En efecto, una síntesis escrita más que reproducir literalmente el contenido textual (*Retell*) o parafrasearlo, requiere traducir una gran cantidad de trazos de información procesados a nivel local, en unas pocas frases cohesivas que condensan el texto a nivel global (Hiverla y Du, 2013; Kissner, 2006; Westby et al., 2010).

Esto significa que para realizar adecuadamente una síntesis escrita es fundamental poner en marcha macroestrategias de omisión-selección (paráfrasis personal, combinación estructural), generalización y/o construcción sobre el texto fuente, partiendo de las claves estructurales que este facilita (títulos, subtítulos, información de apartado introductorio, párrafos introductorios, marcadores discursivos de secuencia, etc.); y, por tanto, es imprescindible que el lecto-escritor adquiera una serie de competencias. En este sentido, Westby et al. (2010) y Daniel et al. (2020), a través de estudios centrados en la comprensión

de textos en ámbito universitario, indican que los alumnos que no saben resumir (no han sido formados) no mejoran la comprensión lectora por el simple hecho de expresar por escrito las ideas extraídas; cosa que sí logran los alumnos que reciben formación previa.

En definitiva, una síntesis escrita es una versión abreviada de un texto original, que recoge las ideas principales y los detalles importantes de dicho texto manteniendo su misma superestructura. Concretamente, es una tarea que exige coordinar habilidades de comprensión lectora (identificar la macroestructura del texto) y destrezas de expresión escrita (expresar el contenido extraído de forma personal y sintética manteniendo la superestructura del texto original) bajo la supervisión de metaestrategias que permiten al lector-escritor autorregular el proceso de comprensión y expresión escrita. Esto supone "*un ejercicio de reflexión acerca de cómo escribirlos en función de los propósitos concretos de lectura que se hayan establecido"* (Hernández y Quintero, 2001, p. 145); y exige en ámbito educativo, poner en marcha procesos formativos que doten al alumnado de competencias vinculadas a la lectoescritura estratégica.

1.2. La síntesis escrita como guía para la elaboración de una presentación oral

Tomando como referencia lo señalado hasta el momento, entenderemos por qué la síntesis escrita es el punto de partida de gran cantidad de tareas que se llevan a cabo en el contexto académico, entre las que se encuentra la exposición oral (McNamara et al., 2007). En este apartado vamos a analizar la incidencia de la síntesis en este tipo de tarea, centrándonos, particularmente, en sus beneficios cognitivos y organizativos.

Cuando presenciamos una exposición oral, hemos de tener en cuenta que estamos visualizando el resultado final de un proceso de trabajo que incluye la realización previa de un conjunto de tareas cuya complejidad va a depender de la profundidad de los argumentos esgrimidos por el orador. En este sentido, la exposición puede ser el producto de tareas simples, como extraer la información más importante de una sola fuente, o de tareas más complejas, como manejar diferentes fuen-

tes de información para generar una postura propia. En lo que respecta a las tareas más simples, sintetizar información facilita la estructuración de la exposición en torno a las ideas principales del texto-fuente, fomenta la interiorización de su contenido en la mente del lector y, en consecuencia, permite construir una representación situacional más clara sobre "el mundo en el que se ubica el texto". En cuanto a tareas más complejas, como la lectura de diferentes textos, la realización de un resumen de cada texto reduce la exigencia cognitiva a la hora de construir un texto propio, ya que permite reservar para el proceso de integración intertextual los recursos cognitivos de su memoria de trabajo que, de otra forma, hubieran sido utilizados para recuperar de la Memoria a Largo Plazo (en adelante MLP) las ideas principales de cada texto.

Sean tareas más simples o más complejas las que se realicen antes de la exposición, la síntesis escrita va a permitir, en cualquier caso, establecer las ideas fundamentales sobre la que ésta va a girar (macroestructura discursiva), integrar esas ideas en la MLP (esquemas de conocimiento), y generar, en consecuencia, un modelo de la situación más claro. Partiendo de esto, la síntesis dota al orador de un referente que, durante la exposición, le permite no perder la esencia de su discurso entre incisos, ejemplificaciones y anécdotas (ya que puede volver siempre a la estructura global de su discurso) (De-Milliano et al., 2016). Ello, con un apoyo visual apropiado (imágenes, conceptos, oraciones cortas y/o mapas conceptuales relacionados con el discurso), facilita al espectador referentes claros que le llevan a identificar las ideas fundamentales que el orador le está tratando de transmitir. Asimismo, una vez finalizada la exposición propiamente dicha, el orador será capaz de resolver mejor las dudas de los espectadores, ya que, el proceso de reflexión que le supuso la realización de la síntesis, le permite ubicar sus respuestas en el marco de un modelo de la situación más claro.

1.3. La presentación online sincrónica y asincrónica: videoconferencia vs video

En los últimos años se ha ido incrementado el número de plataformas online de comunicación sincrónica y asincrónica (programas de software ubicados en internet) que permiten el uso de vídeo en los procesos de enseñanza-aprendizaje como recurso complementario a las sesiones presenciales. Sin embargo, debido a las contingencias relacionadas con el COVID-19, en el ámbito educativo, espacialmente en el contexto universitario, este tipo de recurso se ha convertido en el eje sobre el que gira todo el proceso de enseñanza. En este sentido, la emisión de vídeo en directo (*Streaming*) ha permitido las exposiciones orales del profesorado, el planteamiento de cuestiones por parte del alumnado durante las mismas (a viva voz o a través del chat), el trabajo en salas de grupo online, las exposiciones orales de los alumnos, etc. Por su parte, la grabación de vídeo y su integración dentro de una plataforma, como por ejemplo YouTube, ha permitido visualizar repetidamente las exposiciones del profesor y de los alumnos, el planteamiento de cuestiones a través de foros sincrónicos, etc.

Dentro de este contexto, y teniendo en cuenta que el Espacio Europeo de Educación Superior exige al alumnado adoptar un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es fundamental conocer qué formato de video (sincrónico o asincrónico) favorece una mejor integración del contenido tanto en la memoria a largo plazo del alumno orador, como en la de los alumnos oyentes. La mayor parte de las investigaciones revisadas, sin embargo, analizan dichas modalidades de forma independiente, y en la mayor parte de los casos, como parte de modelos de enseñanza semipresenciales (*Blended Learning*). No obstante, dichos estudios nos a permiten establecer un marco de referencia en relación al uso de vídeo y videoconferencia como herramienta de aprendizaje, que contrastaremos con los resultados obtenidos en el presente trabajo.

En lo que se refiere al uso de vídeo en entornos educativos, la investigación, de forma general, indica que los estudiantes universitarios son más receptivos y mejoran su experiencia de aprendizaje cuando se

utilizan plataformas de vídeo como YouTube, para complementar las clases presenciales. Estudios como Fleck et al. (2014) y Sobaih et al. (2016) señalan, en este sentido, que los alumnos tienen una mayor predisposición hacia el aprendizaje, mejoran la atención y, por tanto, mejoran la retención y asimilación de contenido, cuando aprenden a través de vídeo, ya que las señales visuales son más fáciles de recordar que las auditivas. De hecho, otros trabajos, parecen confirmar dicha conclusión, como los de Dupuis et al. (2013), que señalan que los estudiantes universitarios que visualizan vídeos relacionados con sus clases, obtienen mejores calificaciones que los que no lo hacen; o los de Arta-Sevil et al. (2015) y Korr et al. (2012), que indican que cuando las sesiones online (a través de vídeo) se utilizan para complementar experiencias de aprendizaje presencial impartida a través de métodos tradicionales, los estudiantes aprenden a un ritmo bastante más rápido que los que lo hacen a través de sesiones presenciales únicamente, mejorando, además, su capacidad de resolución de problemas.

En cuanto a la utilización de videoconferencia, la investigación muestra que la utilidad de la mismas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, va a depender en gran medida de la calidad del vídeo y el audio, de las estrategias de enseñanza utilizadas y de las oportunidades para reunirse cara a cara. En este sentido, trabajos como los de Grant y Cheon (2007) y Candarli y Yuksel (2012) muestran un efecto positivo de este recurso de video síncrono en la educación, cuando este favorecen la interacción (rompe barreras espaciales en la comunicación cara a cara), ya que mejora de la actitud de los estudiantes y promueve una más activa en su propio proceso de aprendizaje; pero, por el contrario, muestra un efecto negativo en la actitud de los estudiantes cuando los problemas técnicos obstaculizan la interacción.

En definitiva, tanto el vídeo sincrónico como asincrónico pueden ser herramientas útiles como complemento dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje fundamentalmente presencial. ¿Cuál de ellos tiene mayor potencial para favorecer la construcción de conocimiento, atendiendo a unas circunstancias actuales, asociadas al COVID-19,

que están obligando a situar estos recursos en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje? En este estudio trataremos de responder a esta cuestión.

2. OBJETIVOS

El siguiente estudio se realizó en la Universidad de Almería entre finales de 2019 y mediados del 2020, teniendo como propósito conocer la incidencia de las competencias de síntesis y la modalidad de vídeo (sincrónico o asincrónico) en el aprendizaje partiendo de la realización de una exposición oral. Específicamente, se plantearon como objetivos de estudio:

- Conocer la influencia de la modalidad de vídeo utilizada para realizar la exposición oral en la construcción de conocimiento por parte del alumnado.
- Comprobar la incidencia del nivel formativo en estrategias de síntesis para elaborar la exposición oral en el aprendizaje de los estudiantes.
- Determinar el efecto de la interacción entre la modalidad de vídeo y el nivel formativo en estrategias de síntesis utilizados a la hora de realizar la exposición oral en la integración de contenidos y en la aplicación de los mismos tanto en los alumnos oradores como en los alumnos espectadores.

Tomando como referencia estos objetivos, y partiendo de los estudios revisados en los apartados anteriores, se formulan dos hipótesis que prevén que tanto el uso de vídeo como el de videoconferencia serán útiles para realizar la exposición y para aplicar los conocimientos aprendidos, siempre y cuando el alumnado disponga de competencias de síntesis:

- (I) Los alumnos que hayan recibido formación en estrategias de síntesis, independientemente de si usan vídeo o videoconferencia para realizar la exposición estructurarán mejor sus exposiciones que aquellos no han recibido formación.

– (II) Los estudiantes que hayan recibido formación en estrategias de síntesis, independientemente de si adoptan el rol de oradores o de espectadores, serán capaces de aplicar los contenidos aprendidos a otras tareas.

3. METODOLOGÍA

Atendiendo a las hipótesis formuladas, y con objeto de contrastarlas, se define un diseño de investigación cuasiexperimental que utiliza medidas Pre y Postest y variables de control para sustituir la asignación no aleatoria de la muestra. Específicamente, se tiene acceso a un grupo-clase incidental que cursa dos asignaturas de primer curso de un Máster Oficial de la Universidad de Almería impartidas por el mismo profesor en diferentes cuatrimestres (una durante el primer cuatrimestre y otra durante el segundo). El grupo, en concreto, está compuesto por un total de 36 alumnos, de los cuales 28 han finalizado recientemente la carrera de Magisterio en la Universidad de Almería. Esos 28 alumnos se agrupan de forma aleatoria en 4 grupos de trabajo constituidos por 7 estudiantes:

– Grupo FV (donde los alumnos recibían formación en estrategias de síntesis y utilizaban vídeo para la exposición).

– Grupo NFV (en el cual los estudiantes no recibían formación en estrategias de síntesis y utilizaban vídeo para la exposición).

– Grupo FVC (donde el alumnado era formado en estrategias de síntesis y usaban videoconferencia para realizar la exposición).

– Grupo NFVC (donde los alumnos no eran formados en estrategias de síntesis y utilizaban videoconferencia para realizar la exposición.

Partiendo de esto, se definió como pretest los resultados obtenidos por los grupos de la muestra a la hora de realizar una exposición oral presencial sin haber recibido formación previa en torno a estrategias de

síntesis. Se consideró como tratamiento, el uso de video/videoconferencia y/o haber sido formado en estrategias de síntesis. Finalmente, se definió como Postest, los resultados obtenidos por los grupos de la muestra a la hora de realizar una exposición oral online y en la resolución de un caso práctico.
Como instrumentos de recogida de información se establecieron:

- Un cuestionario identificativo de contexto, que permitió recoger datos para, establecer la muestra definitiva (alumnos que habían finalizado el curso anterior la carrera de Magisterio) y en torno a las variables de control establecidas (género, edad, habilidades de lectoescritura, habilidades de oratoria).

- 14 textos académicos, siete para la fase Prestest que se correspondían con los ocho temas que conformaban la asignatura del primer cuatrimestre; y ocho para la fase Postest, que se correspondían con los siete temas de la asignatura del segundo cuatrimestre.

- Cuestionario sobre percepciones del alumnado sobre el nivel de comprensión alcanzado partiendo de la exposición de sus compañeros de grupo

- Salas de grupos de la Plataforma de aula virtual Blackboard Learn, que enlazaba con la plataforma de vídeo YouTube, para realizar la videoconferencia o para compartir vídeo con el grupo de trabajo.

- Una tarea de aplicación de conocimiento o caso práctico vinculado con uno de los siete temas.

Los instrumentos mencionados, se pasaron en diferentes momentos del curso. Durante la primera semana de docencia de la asignatura del primer cuatrimestre, se establecieron los cuatro grupos de trabajo de manera aleatoria y se realizó el cuestionario identificativo de contexto, que permitió definir la muestra final y determinar si existían diferencias significativas entre grupos en cuanto a las variables de control establecidas. Ya en la segunda semana se llevó a cabo un proceso formativo con objeto de dotar al alumnado de referentes básicos para

realizar una exposición oral con apoyo visual (cantidad de información, uso de imágenes, colores, etc.). Partiendo de esto, se asignó un tema cada miembro de un grupo para que lo revisaran y prepararan una exposición oral que debían presentar a sus compañeros de grupo. Finalmente, se dividió una sesión de clase de cinco horas en tantas partes como grupos de trabajo existían (cuatro partes de 1hora 45 minutos cada parte), con objeto reservar un espacio y tiempo para que cada grupo, específicamente, los integrantes de los mismos, desarrollasen una exposición oral presencial con apoyo visual (Power Point o Prezi).

En cuanto a la asignatura del segundo cuatrimestre, debido a las contingencias asociadas al COVID-19, toda la docencia se realizó en la modalidad online, a través de la plataforma BlackBoard Learn de aula virtual que, dentro de sus salas de grupo, enlazaba con la plataforma de vídeo YouTube. En este contexto, durante la primera semana se estableció un proceso formativo para la adquisición de estrategias de síntesis con los grupos FV y FVC, la siguiente semana se reservó para la asignación de grupos a diferentes salas de grupo, para la asignación de artículos (temas) a cada miembro del grupo y para el trabajo individual en dichos temas. Durante la tercera semana se realizaron las exposiciones con apoyo visual dentro de las salas grupales a través de YouTube, ya sea a través de videoconferencia (grupos FVC y NFVC) a través de un vídeo grabado. En el caso de la videoconferencia, los alumnos espectadores de cada grupo podían formular cuestiones en directo al alumno orador con objeto de resolver sus dudas (a través de chat o a viva voz); mientras que el caso del vídeo grabado, los alumnos espectadores podían plantear preguntas a través de un foro asincrónico. La última semana de clase se realizó una tarea individual para aplicación de contenido (caso práctico).

Una vez recopilados los datos, se analizaron las exposiciones orales y el caso práctico realizados por los alumnos de los diferentes grupos de trabajo, utilizando para ello la técnica de juicio de expertos, que permitió establecer una categorías de análisis comunes para los 3 investigadores (uno interno y dos externos) que revisaron las exposiciones y el caso práctico, y posibilitó un marco de referencia que llevó a buscar

el consenso entre investigadores en aquellas valoraciones cuyo porcentaje de coincidencia bajaba del 70%. Las categorías de análisis establecidas fueron la siguientes:

- Exposición Oral: Exposición sin estructura definida; Exposición estructurada en torno a ideas secundarias del texto-fuente; Exposición estructurada en torno a ideas importantes del texto-fuente (sin aportar ejemplos); Exposición estructurada en torno a ideas importantes del texto-fuente (aportando ejemplos).
- Caso Práctico: Dificultades de todo el grupo; Dificultades de casi todos los miembros del grupo (excepto el alumno que expuso el tema que estaba relacionado con el caso práctico); Dificultades de algún miembro del grupo (2 o 3 de los 7 integrantes del grupo); Todos los miembros del grupo aplican adecuadamente el contenido, independientemente de si expusieron o no el texto con el que se relacionaba el caso práctico.

Los resultados obtenidos se analizaron estadísticamente a través de tablas de contingencia y pruebas $\chi 2$.

4. RESULTADOS

Una vez que se comprobó que no existían diferencias significativas intergrupales (n.s.=.05) en las variables de control establecidas (calificación media de la carrera, competencias para la oratoria, estilos de aprendizaje, etc.); y que tampoco las había en las tareas establecidas para la fase Pretest, el análisis de datos se centró en una serie de variables que permitían contrastar las hipótesis de investigación formuladas.

Únicamente cabria puntualizar que en la Fase Pretest, la mayor parte de los miembros de los grupos de trabajo realizaban una exposición oral (presencial) sin estructura definida (71%), que un 25% la estructuraba, pero la organizaba en torno a ideas secundarias del texto-

fuente, y que sólo un 4% lo hacía en torno a las ideas importantes del texto-fuente.

Dicho esto, nos centraremos en los resultados de la fase Postest, donde como veremos, se observaban diferencias significativas (n.s.=.05) tanto la exposición oral como en el caso práctico.

Comenzando por la exposición oral (tabla 1), la mayoría de los alumnos de los grupos FV (un 85,7%) y FVC (100%) estructuraban su exposición oral en torno a ideas importantes del texto fuente, siendo los primeros (un 57,1%) más proclives a aportar ejemplos durante la exposición que los segundos (un 42,9 %). Por su parte, los estudiantes de los grupos NFV y NFVC, mostraban dificultades importantes para estructurar su exposición (un 71,4% y un 57,1% respectivamente), y las escasas ocasiones que lo conseguían, lo hacían centrándose en ideas secundarias del texto-fuente.

TABLA 1. *Exposición oral*

	FV	*NFV*	*NFVC*	FVC	Total
Exposición sin estructura definida	0	5	4	0	9
	0,0%	71,4%	57,1%	0,0%	32,1%
Exposición estructurada en torno ideas secundarias de texto-fuente	1	2	3	0	6
	14,3%	28,6%	42,9%	0,0%	21,4%
Exposición estructurada en torno a ideas importantes (sin ejemplos)	2	0	0	4	6
	28,6%	0,0%	0,0%	57,1%	21,4%
Exposición estructurada en torno a ideas importantes (con ejemplos)	4	0	0	3	7
	57,1%	0,0%	0,0%	42,9%	25,0%
Total	7	7	7	7	28
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
$\chi 2$ (gl)		27,238[a] (8)			
p		.001			

En lo que se refiere a la realización de la tarea de aplicación del contenido (tabla 2), únicamente los alumnos del grupo FV eran capaces de hacerlo adecuadamente, concretamente un 71,4%; independiente-

mente de si el caso práctico se correspondía o no con el texto que habían expuesto. Como contraste, en el grupo FVC, un 71,4% de las veces era el alumno que había trabajado el texto relacionado con la tarea de aplicación, el único capaz de resolverla adecuadamente; mientras que los alumnos de los grupos NFVC y NFV, mostraban, mayoritariamente, dificultades generalizadas a la hora de realizar la tarea (un 71,4% y un 85,7% respectivamente).

TABLA 2. *Caso práctico*

	FV	*NFV*	*NFVC*	FVC	Total
Dificultades todo el grupo	0	6	5	0	11
	0,0%	85,7%	71,4%	0,0%	39,3%
Dificultades grupales salvo un alumno	0	1	2	5	8
	0,0%	14,3%	28,6%	71,4%	28,6%
Dificultades de algún miembro del grupo	2	0	0	2	4
	28,6%	0,0%	0,0%	28,6%	14,3%
Todos miembros del grupo resuelven	5	0	0	0	5
	71,4%	0,0%	0,0%	0,0%	17,9%
Total	7	7	7	7	28
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
$\chi 2$ (gl)		27,238[a] (8)			
p		.001			

5. DISCUSIÓN

A la vista de los resultados obtenidos no rechazamos la hipótesis I. Los alumnos que habían recibido formación en estrategias de síntesis, independientemente de si utilizaron vídeo o videoconferencia para realizar la exposición, estructuraron mejor sus exposiciones que aquellos no han recibido formación.

Como se recoge en el apartado introductorio, resumir supone un ejercicio de reflexión acerca de cómo sintetizar un contenido en función de unos propósitos concretos (Hernández y Quintero, 2001), lo cual, en el caso de la exposición oral, exige al orador extraer la información más importante del texto e integrarla dentro de sus esquemas de conocimiento con objeto de ser capaz de general un modelo de la situación lo suficientemente claro como para que los espectadores recreen en sus mentes el contenido que trata de transmitir. Para ello, es necesario

que los alumnos adquieran estrategias de síntesis en el marco de un proceso formativo, puesto que, como indican los trabajo de Mulcahy-Ernt y Caverly (2009), Westby et al. (2010) y Daniel et al. (2020), los alumnos que no saben resumir (no han sido formados) no mejoran la comprensión lectora por el simple hecho de expresar por escrito las ideas extraídas. Siendo esto cierto, cabría puntualizar que la interacción entre los alumnos que había recibido formación, los que había utilizado vídeo, realizaban exposiciones más completas que los que habían utilizado videoconferencia, ya que solían apoyarse más ejemplos y eran capaces de realizar mejores incisos sin perder el referente que la síntesis dota al orador (De-Milliano et al., 2016). Esto puede relacionar con el hecho de que grabar un vídeo supone un proceso de edición, que lleva al orador a revisar una y otra vez qué dice, cómo lo dice y en qué momento lo dice; y ello puede favorecer una mejor integración del contenido del tema que va a exponer, y, por consiguiente, generar un modelo de la situación más claro partiendo de la aportación de ejemplos.

Por otra parte, hemos de rechazar la hipótesis II, ya que no todos los estudiantes que habían recibido formación eran capaces de aplicar los contenidos aprendidos para resolver el caso práctico, independientemente de si habían o no expuesto el tema relacionado con la citada tarea. En este particular, se daba la circunstancia de que mientras en el grupo que recibía formación y realizaba exposiciones a través de videoconferencia, sólo el alumno que había expuesto el tema relacionado con la tarea, era capaz de resolverla adecuadamente; en el grupo que había recibido formación y que realizaba las exposiciones a través de vídeo, todos los alumnos, hubieran o no expuesto el tema relacionado con el caso práctico, eran capaces de resolverlo adecuadamente.

Parece que el proceso de creación de vídeo (sea sincrónico o asincrónico) tuvo un efecto positivo en la integración del contenido en la mente del orador, pero favoreció mucho más la comprensión del espectador cuando la exposición se realizó a través de vídeo asincrónico. Los trabajos de Fleck et al. (2014) y Sobaih et al. (2016) señalan, en este sentido, que los alumnos tienen una mayor predisposición hacia el aprendizaje, mejoran la atención y, por tanto, mejoran la reten-

ción y asimilación de contenido, cuando aprenden a través de vídeo. El vídeo, a diferencia de la videoconferencia, permite al alumnado que adopta el rol de espectador, revisar el contenido cuando y donde quiera. En relación a esto, también puede haber incidido el efecto negativo que pudiera haber tenido en la atención de los espectadores, las dificultades técnicas que, de manera puntual y debido al nivel de calidad de las diferentes conexiones a internet, aparecían en el audio o la imagen durante las videoconferencias (Grant y Cheon, 2007; Candarli y Yuksel, 2012).

6. CONCLUSIONES

En virtud de los hallazgos de esta investigación, parece claro que el simple uso de vídeo en YouTube (ya sea en directo o en diferido) no es condición suficiente para que el alumnado estructure adecuadamente sus exposiciones orales y para que interiorice de manera significativa el contenido de las mismas y sea capaz de aplicarlo de manera funcional. Desde esta perspectiva, el primer paso para mejorar las estructuraciones de las presentaciones orales a través de vídeo y videoconferencia, es formar al alumnado en estrategias de síntesis. En base esto, el alumnado orador será capaz tanto de estructurar de forma clara su presentación oral, como de aplicar el contenido adquirido durante la realización de otras tareas. Sin embargo, cuando el alumnado es espectador, interioriza mejor la información cuando visualiza un vídeo grabado, por lo que sería interesante que dispusiera de este registro audiovisual para favorecer la construcción de conocimiento.

Esto no significa que se haya de abandonar la videoconferencia como medio para realizar las presentaciones orales, sino, más bien, que esas videoconferencias deben ser grabadas y editadas con objeto de mejorar la visualización del contenido (editando el sonido, la imagen, las partes irrelevantes de la videoconferencia) y que el alumnado las tenga a su disposición siempre que lo estime oportuno.

Como prospectiva para futuras investigaciones se recomienda diseñar, desarrollar y evaluar este tipo de prácticas en diferentes universidades

españolas para comprobar el grado de mejora del alumnado de las diferentes titulaciones de maestro a la hora de realizar las tareas propuestas en este estudio. Asimismo, se podría aplicar este mismo estudio a otras titulaciones del ámbito de las ciencias sociales.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos a Rosario Valverde Rodríguez y a Gabriel Herrada Jiménez.

8. REFERENCIAS

Artal-Sevil, J.S., Romero-Pascual, E. y Artacho Terrer, J.M. (2015). Blended Learning: New trends and experiences in Higher education. *Proceedings of ICERI 2015 Conference, Sevilla, 7761-7771*.

Candarli, D. y Yuksel, H. G. (2012). Students' perceptions of videoconferencing in the classrooms in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47*, 357-361.

Daniel J, Capin P. y Steinle, P. A. (2020). A synthesis of the sustainability of remedial reading intervention effects for struggling adolescent readers. *Journal of Learning Disabilities*. https://doi.org/10.1177/0022219420972184

De-Milliano, I., Gelderen, A. y Van-Sleegers, P. (2016). Types and sequences of self-regulated reading of low-achieving adolescents in relation to reading task achievement. *Journal of Research in Reading, 39*,229–252. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12037

Dupuis, J., Coutu, J. y Laneuville, O. (2013). Application of linear mixed-effect models for the analysis of exam scores: Online video associated with higher scores for undergraduate students with lower grades. *Computers & Education, 66*, 64-73. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.011

Fleck, B. K. B., Beckman, L. M., Sterns, J. L. y Hussey, H. D. (2014). YouTube in the Classroom: Helpful Tips and Student Perceptions. *Journal of Effective Teaching, 14*(3), 21-37.

Grant, M. M., & Cheon, J. (2007). The value of using synchronous conferencing for instruction and students. *Journal of Interactive Online Learning, 6*(3), 211-226.

Hedgcock, J. y Ferris, D. (2009). *Teaching readers of English: Students, texts, and contexts.* Routledge/Taylor & Francis.

Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje. Aplicación en el aula*. Síntesis.

Hirvela, A., & Du, Q. (2013). Why am I paraphrasing: Undergraduate ESL writers' engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes, 12*, 87-98. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.005

Kissner, E. (2006). *Summarizing, paraphrasing and retelling: skills for a better reading, writing and test taking*. Heinemann.

Korr, J., Derwin, E. B., Greene, K. y Sokoloff, W. (2012). Transitioning an adult-serving university to a blended learning model. *The Journal of Continuing Higher Education, 60*(1), 2-11. httsp://doi.org/10.1080/07377363.2012.649123

McNamara, D. S., Ozuru, Y., Best, R. y O'Reilly, T. (2007). The 4-Pronged Comprehension Strategy Framework. En D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 465–496). Erlbaum.

Sobaih, A. E., Moustafa, M. A., Ghandforoush, P. y Khan, M. (2016). To use or not to use? Social media in higher education in developing countries. *Computers in Human Behavior, 58*, 296-305. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.002

Tierney, R. J. y Shanahan, T. (1991). Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions and outcomes. En R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol 2, pp. 246-280). Erlbaum.

Wade-Stein, D. y Kintsch, E. (2004). Summary Street: Interactive computer support for writing. *Learning and Instruction, 22*, 333-362. https://doi.org/10.1207/s1532690xci2203_3

Westby, C., Culatta, B., Lawrence, B. y Hall-Kenyon, K. (2010). Summarizing expository texts. *Top Lang Disorders, 30*(4), 275-287. https://doi.org/10.1097/tld.0b013e3181ff5a88

VÍDEO-POESÍA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA RESCATAR LA LITERATURA ESCRITA POR MUJERES (EDAD MEDIA – XVIII) A TRAVÉS DE YOUTUBE SHORTS

ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

No resulta extraño que la educación apueste, en la actualidad, por un aprendizaje didáctico y, sobre todo, digital, pues, tras la pandemia de la Covid-19, los docentes han sido obligados a adaptar o, incluso, modernizar sus metodologías de Enseñanza/Aprendizaje. Esto se debe a la docencia exclusivamente *online* que se impartió durante la mayor parte de 2020. Asimismo, el alumnado considera indispensable el uso de estos dispositivos digitales en el aula presencial, dado que representan para ellos un artilugio que les ayudó a progresar académicamente desde sus hogares, independientemente del empleo social que también se llevó a cabo. Tanto es así, que las redes sociales demostraron durante este periodo su potencial y versatilidad para adaptarse a cualquier contenido, propiciando, en suma, un aprendizaje significativo. Es cierto que el alumnado ha obtenido ciertas carencias cognitivas, sin embargo, sin el auxilio de estas plataformas digitales, estas carencias, permítaseme la redundancia, serían mayores. Es por ello por lo que todos los docentes debemos introducir en el aula estrategias didácticas, que ayuden a solventar estas insuficiencias mediante una cruda aproximación a los intereses y gustos de nuestros educandos.

En este sentido, la convivencia entre el educador y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, TIC, es más veraz que nunca, propiciando así nuevo modelos pedagógico-metodológicos, donde

todos ellos conforman un compacto que beneficia el enriquecimiento sapiencial del alumnado (Gómez-Trigueros et al., 2020, p. 40). Asimismo, las TIC permiten concebir al estudiante como un elemento activo del proceso de Enseñanza/Aprendizaje, hecho que apremia su motivación y participación en el contexto educativo.

Por otra parte, se deben notificar los diversos beneficios que las TIC ocasionan en los discentes universitarios, pues tal como afirman Bodero y Alvarado (2014, pp. 120-121):

> La universidad se considera un escenario acto para la aplicación de las TICs, siendo consideradas herramientas didácticas que facilitan el proceso de enseñar y aprender. Cuando los estudiantes universitarios adquieren competencias digitales, desarrollan habilidades, destrezas, capacidades, acordes a las exigencias de nuestra sociedad actual, donde prima la importancia por el saber, la innovación y la creatividad.

En esta misma línea, se posiciona Cabero-Almenara (2007, p. 7) mencionando las diversas ventajas que se obtienen gracias a las TIC:

> Ampliación de la oferta informativa.
>
> Creación de entornos más flexibles para el aprendizaje.
>
> Eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes.
>
> Incremento de las modalidades comunicativas.
>
> Potenciación de los escenarios y entornos interactivos.
>
> Favorecer tanto el aprendizaje independiente y el autoaprendizaje como el colaborativo y en grupo.
>
> Romper los clásicos escenarios formativos, limitados a las instituciones escolares.

Por consiguiente, el desarrollo de la competencia digital en el entorno universitario es idóneo para perfeccionar y mejorar el análisis, el espíritu crítico y el afán investigador en contextos analógicos y virtuales. En consecuencia, uno de los cuantiosos métodos para introducir las TIC en el aula es por medio de la narración transmedia. Este instrumento facilita el aprendizaje lectoescritor, mientras se refuerza tanto la expresión y comprensión oral y escrita como la creación literaria.

Por otra parte, la vídeo-poesía es un fenómeno en auge gracias a la influencia de la Web 2.0 o, más concretamente, de las redes sociales (*Facebook*, *Instagram*, *Twitter* y *YouTube*). Esta tendencia audiovisual contiene en su ser elementos como: la creatividad, el ingenio y la habilidad comunicativa. Asimismo, la vídeo-poesía es capaz de acercarse a personas de cualquier edad, tomándose como una práctica emotiva y relajante.

Con todo ello, la propuesta, que aquí se presenta, estriba en la elaboración de un vídeo-poema que tenga como temática principal la biografía de una escritora fechada desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, a fin de que los estudiantes del grado en Educación Primaria medren sus habilidades orales y escritas de una forma creativa e innovadora. De este modo, se acerca la poesía a los jóvenes y se amplía su cognición literaria. También, se pretende desarrollar su competencia narrativa y su competencia digital por medio de las TIC y, en consecuencia, por las TEP.

2. OBJETIVOS

Esta estrategia didáctica posee como objetivo fundamental la introducción de una práctica innovadora en el contexto universitario, debido a la incorrecta e imprecisa expresión oral y escrita que se puede encontrar durante el primer año de cualquier grado universitario. Por ello, se introducirá en el aula una praxis completamente creativa, la vídeo-poesía, mediante la función *YouTube Shorts* de *YouTube*. De esta manera, los educandos podrán labrar y perfeccionar su expresión oral y escrita de una manera lúdica, amena e ingeniosa. Asimismo, se pretende enriquecer los conocimientos literarios del alumnado en un entorno completamente digital, mientras se trabajan las competencias clave, destacando el desarrollo de competencia en comunicación lingüística, CCL; competencia digital, CD; aprender a aprender, CPAA; competencias sociales y cívicas, CSC; y conciencia y expresiones culturales, CEC.

Por otro lado, el estudiante se convertirá en el engranaje principal del proceso de Enseñanza/Aprendizaje, relegando a la figura del docente a

un segundo plano. Este último actuará como guía, para que el alumno asiente tanto las fases metodológicas seguidas como también los contenidos seleccionados; hecho que propiciará un aprendizaje significativo. Esto se conseguirá gracias a diversos enfoques psicopedagógicos. como: el enfoque comunicativo o el aprendizaje basado en retos.

En consonancia, se trasladará al estudiantado una serie de habilidades que beneficie su madurez tecnológica, vinculándose a ella su capacidad inventiva. Esto es ejemplar para que su formación se vea tildada por un entorno inspirador y motivador, lo cual favorecerá su participación y divertimento.

De acuerdo con lo dicho, se fomentará la transversalidad entre materias, pues se busca que el alumno, futuro profesor, obtenga destrezas beneficiosas para su desarrollo intrínseco y extrínseco. Finalmente, se deben señalar los diferentes subobjetivos que optimizarán aún más esta intervención didáctica:

- Aprender a seleccionar fuentes fiables para la confección de un vídeo-poema.
- Comprender la esencia de la vídeo-poesía como instrumento didáctico y medio de difusión crítica-emotiva.
- Trabajar de manera cooperativa, atendiendo al bienestar propio y social.
- Aprender a expresarse adecuadamente a través de las normas de la Nueva Gramática de la Lengua Española, NGLE.
- Desarrollar, mediante herramientas de edición audiovisual, la creatividad y el ingenio.
- Interaccionar y participar de manera activa y cooperativa durante el proceso de creación del vídeo-poema.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La vídeo-poesía y su aplicación didáctica

Debido al crecimiento e innovación de las TIC a lo largo de nuestro siglo, se ha permitido introducir nuevos instrumentos didácticos en el aula que propician tanto el aprendizaje cooperativo o colaborativo como la elaboración de actividades totalmente virtuales. Este hecho permite al docente crear no solo una enseñanza mucho más compleja, sino también mucho más significativa y enriquecedora. Así, florece el concepto de "lectura social", creado por José Antonio Cordón, el cual aboga por una lectura en entornos digitales como medio de difusión literaria. Este es el caso de la vídeo-poesía; esa praxis en la que por medios audiovisuales se desarrolla la lectura de un poema. En este sentido, Hurtado Escobar define así esta estrategia (2013, pp. 172-173):

> Una proposta de creació dinàmica i actual que utilitza la videocreació per aproximar-se a un artista o a un tema important des del punto de vista artístic o del pensament contemporani a través d'una càpsula audiovisual d'entre 3 i 5 minuts de duració, i en el qual la paraula té un pes fonamental.[37]

De-Marchis amplía la definición de este recurso diciendo que se trata de: "Una tentativa de seducción a través de la emocionalidad de las imágenes" (2005). Estamos, por tanto, ante un recurso que pretende emocionar al lector mediante un vídeo compuesto de palabras, imágenes y música o tal como describe De-Marchis (2005):

> Un vídeopoema es toda aquella obra grabada al menos en parte (o volcada totalmente para su distribución) en soporte vídeo o cine respectivamente, en cualquier formato, emitida por proyección en cualquier medio; y que su autor denomina como tal. Es también toda obra en la que (reuniendo las características anteriores menos la de ser denominada como "videopoesía") un poema reconocido como tal se integra de forma sonora o visual, o ambas, con imágenes. Finalmente, lo

[37] "Una propuesta de creación dinámica y actual que utiliza la videocreación para aproximarse a un artista o a un tema importante desde el punto de vista artístico o del pensamiento contemporáneo a través de una secuencia audiovisual de entre 3 y 5 minutos de duración, y en el cual la palabra posee un peso fundamental" (Traducción propia).

> es toda obra que visualiza o representa a un poema reconocido como tal, aunque este no esté reflejado directamente.

Desde un punto de vista más actual, Dragomirova-Ivanova (2017, p. 10) afirma que un vídeo-poema es:

> Un producto fruto de los avances tecnológicos que une dos elementos principales: tecnología y poesía, y que presenta ciertas características, tales como: la recitación (voz en *off* o directamente el artista), duración entre 2 y 3 minutos, acompañamiento de música de fondo (con letra o sin letra) e imagen en movimiento (vídeo).

Esta última definición es la que más se asemeja a los resultados que se pueden encontrar en la Web 2.0.

Por otro lado, hay que señalar que, en general, la vídeo-poesía se encuentra preservada gracias a las Tecnologías del Empoderamiento y de la Participación, TEP, en todas sus vertientes tanto en la académica como en la cotidiana. ¿Por qué decimos esto? Pues porque las TEP, terminología establecida por Dolors Reig, pretenden que el alumno o el usuario, que utilice las redes sociales, lo haga para cambiar y mejorar el entorno que le rodea, fomentando la interacción y colaboración entre los integrantes de este tipo de plataformas digitales. En el ámbito educativo, se puede afirmar que promueve un aprendizaje social y cooperativo, dando lugar a habilidades que no pueden ser adquiridas de manera individual. Zambrano Farías y Balladares Ponguillo (2017, p. 172) reflejan, de esta forma, esta tipología tecnológica:

> Las TEP dan nacimiento a un nuevo universo, que apuesta a la participación y empoderamiento de los receptores, creando un puente entre el conocimiento individual y el colectivo, porque permite un aprendizaje pro-activo que potencia las habilidades individuales, en un contexto participativo. Las TEP además fomentan explotar las posibilidades de la inteligencia y las creatividades colectivas.

Ahora bien, denotando la última característica, la vídeo-poesía permite perfeccionar y mejorar, mediante las TEP, diferentes competencias que son esenciales para el alumnado. Se optimiza, pues, la expresión y comprensión escrita, la imaginación, la creatividad y, sobre todo, la cognición digital. Si se tiene en cuenta el criterio de Costa y Escoffet (2012, p. 17), se observa el desarrollo de otras competencias:

> Des del punt de vista didàctic, treballar amb poesia sonora, a banda d'activar la creativitat dels estudiants (imprescindible!), permet incidir en temes i competències tant específiques com transversals de qualsevol ensenyament, com l'oralitat (dicció, entonació, intensitat, etc.), la composició sonora (estructura, repetició, ritme, etc.), la multimodalitat textual, la història de l'art, el treball en grup, les noves tecnologies, etc. des d'un enfocament deslligat de les pràctiques més convencionals. Molts estudiants se sorprenen de saber que poden fer composicions poètiques sense parlar de rimes i de figures retòriques i se senten segurs treballant amb aparells electrònics quotidians com l'ordinador e el mòbil amb finalitats artístiques. Els dóna també satisfacció conéixer que la poesia és més del que pensaven que era i que el lligam amb la música, que és una disciplina amb la qual estan molt més familiaritzats, és estret i intens.[38]

De igual manera, la vídeo-poesía favorece la educación en valores, puesto que permite al alumno posicionarse en el lugar del prójimo, esto es, la empatía, la tolerancia y el respeto. Estas cualidades serán provechosas para su configuración como ciudadanos. Por otro lado, Pfeiler (2015) asegura que los estudiantes sorprenden fulgentemente a la hora de confeccionar vídeo-poemas porque son capaces de transmitir los sentimientos que quedan herméticos en su interior.

Finalmente, es conveniente señalar las diversas redes sociales donde se fomenta la creación y visualización de vídeo-poemas, los cuales están dirigidos a cualquier tipo de público al tratar temáticas diversas y emotivas. Estas son *Facebook*, *Instagram*, *TikTok*, *YouTube*, *Twitter*, *Reddit*, *Pinterest*, *Tumblr*, entre muchas otras.

[38] "Desde el punto de vista didáctico, trabajar con poesía sonora, a parte de activar la creatividad de los estudiantes (¡Imprescindible!), permite incidir en temas y competencias tanto específicas como transversales de cualquier enseñanza, como la oralidad (dicción, entonación, intensidad…), la composición sonora (estructura, repetición, ritmo…), la multimodalidad textual, la historia del arte, el trabajo en equipo, las nuevas tecnologías… desde un enfoque desligado de las prácticas más convencionales. Muchos estudiantes se sorprenden al saber que pueden realizar composiciones poéticas sin tratar las rimas y las figuras retóricas y se sienten seguros de trabajar con aparatos electrónicos cotidianos como el ordenador o el móvil con finalidades artísticas. Les otorga también una satisfacción al conocer que la poesía es mejor de lo que pensaban y que el vínculo con la música, que es una disciplina con la cual están muy familiarizados, es estrecho e intenso" (Traducción propia).

3.2. Descripción del proyecto

Para efectuar esta práctica, nos hemos inclinado por las redes sociales para divulgar los vídeo-poemas, pues como advierten Cobo y Pardo (2007, p. 103):

> Los recursos en línea de la Web 2.0, además de ser herramientas que optimizan la gestión de la información, se convierten en instrumentos que favorecen la conformación de redes de innovación y generación de conocimientos basadas en la reciprocidad y la cooperación.

Igualmente, las redes sociales permiten una rápida y sencilla intercomunicación entre los usuarios, característica que potencia aún más la esencia de nuestra propuesta. Cabe destacar que en el ámbito educativo son herramientas que mejoran y complementan la educación tradicional, dado que son capaces de amoldarse a cualquier materia, contenido y metodología. En esta misma línea, Alcívar (2020, pp. 8-9) enumera las ventajas que estas tienen en el entorno académico, pues todas las redes son instrumentos interactivos, ya que a través de los comentarios se fomenta el debate y, por tanto, la participación del estudiantado; permiten que el alumno adquiera habilidades investigadoras al buscar información en fuentes primarias o secundarias; configuran la identidad digital para disponer de un buen porvenir profesional y benefician la adquisición de conocimientos complejos. De esta manera, el proceso de Enseñanza/Aprendizaje se desvía de la educación tradicional y posiciona al alumno en papel protagonista.

No obstante, también se detallan las desventajas que profesan las redes sociales: estas deben de ser utilizadas con moderación, puesto que pueden representar una distracción para el discente; los debates pueden fracasar porque el estudiante puede comportarse indebidamente o faltar el respeto y, por último, el educador no debe caer en el error de utilizarlas como el pilar fundamental del conocimiento y concebirlas como un complemento (Alcívar, 2020).

En relación con las redes sociales que promueven la lectura, se ha apostado por *YouTube*, debido a su gran notoriedad como plataforma de divulgación literaria audiovisual, ya que este tipo de redes:

> […] son plataformas cuya temática gira en torno a los libros y la literatura y que sirven de punto de encuentro a los lectores, fomentando su participación a través de las diferentes posibilidades que ofrecen y favorecen la creación de comunidades a través de la lectura compartida (Cordón, 2011).

Rovira-Collado (2015, p. 120) retrata a las redes de difusión lectora como: "[…] (el) espacio en constante desarrollo y con distintas posibilidades de actuación. Nos ofrecen múltiples formas de aproximación a la lectura y son un espacio imprescindible en cualquier plan de promoción lectora".

Por otro lado, esta intervención didáctica recurrirá al habitual empleo de *YouTube*, puesto que se publicará un contenido audiovisual. Sin embargo, se quiere modernizar el uso de esta plataforma a través de la recién exclusiva función para dispositivos móviles, *YouTube Shorts*. Así, el vídeo-poema podrá aparecer en las recomendaciones de cualquier usuario, sin la necesidad de tener que buscar el vídeo en esta red social, ya que *YouTube Shorts* se rige de un orden aleatorio al igual que *TikTok*.

La propuesta, por ende, radica en la elaboración de un vídeo-poema de una duración máxima a un 1 minuto en el que se ensalce la figura de una literata que pertenezca al periodo de los Siglos de Oro, esto es, desde la Edad Media hasta el siglo XVIII. Con ello, se pretende iluminar a estas mujeres que han sido ensombrecidas por la Historia de la Literatura. Independientemente de la cuantía de alumnos que haya en el aula, se conformarán parejas, las cuales tendrán que elegir a una escritora que, por curiosidad, se adapte a sus gustos e intereses. Una vez seleccionada y estudiada, cada pareja tendrá que escribir de manera colaborativa, es decir, ambos integrantes escribirán y perfeccionarán tanto su propio contenido como el del compañero a fin de construir una obra común (López-Gil y Pedraza Ramírez, 2016). Posteriormente, con la ayuda de una herramienta de edición audiovisual (*Microsoft Movie Maker* o *iMovie*) tendrán que confeccionar un vídeo-poema en formato vertical, donde se incluya la lectura bien entonada del poema, imágenes o vídeos que acompañen y tengan coherencia con lo dicho, y música que esté libre de cualquier derecho de autor (*SoundCloud*, *Free Music Projects* o el banco musical del propio

YouTube) y que ayude rítmicamente a la lectura del poema. Una vez completados todos estos pasos, el alumnado difundirá el vídeo-poema mediante una cuenta de *Gmail* creada previamente por el profesorado, sin tener que utilizar su cuenta personal. Todas las parejas tendrán que limitarse una fecha de entrega para publicarlo en *YouTube Shorts*. Cuando todos los vídeo-poemas hayan sido divulgados, se visualizarán los de cada grupo-clase en el aula y serán ellos quienes los evaluarán verbalmente y seleccionarán mediante *likes* el mejor vídeo-poema de la clase. Así, se promoverá la coevaluación y comenzarán a tener una pequeña base sobre la dificultad que entraña calificar cualquier proyecto. Finalmente, se cuestionará y debatirá sobre el desconocimiento que hay en la actualidad respecto a la mujer como escritora.

Tal como se viene diciendo, se pretende con esta estrategia didáctica que el estudiantado optimice sus capacidades lingüísticas y amplíe sus conocimientos tecnológicos, adquiriendo una total emancipación de la figura del docente con el objeto de mejorar el proceso de Enseñanza/Aprendizaje y convertirse, gracias a las redes sociales, en un ser autodidacta. De igual manera, se desea que el alumno conozca y defienda el lugar de la mujer en la Historia de la Literatura.

4. METODOLOGÍA

4.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudiantado, que participará en esta propuesta didáctica, pertenece al grado en Educación Primaria de la Universidad de La Rioja, donde sobresale una cuantía aproximada a los 600 estudiantes, repartidos en el turno de mañana y en el turno de tarde. Estos discentes son heterogéneos, dado que proceden de diferentes institutos o centros de formación profesional, lo que aportará perspectivas innovadoras a la hora de elaborar los vídeo-poemas. De igual manera, esta numerosa cantidad de discentes permitirá difundir los vídeo-poemas en un mayor grado y, por tanto, tendrán más posibilidades de ser escuchados.

Por otro lado, los materiales que necesitan para completar esta praxis son frecuentes, pues solo se precisará de un dispositivo móvil y si se desea, un ordenador. Esto es bastante positivo, ya que no se tendrá

que hacer ningún gasto monetario y, en el caso de ser confinados domiciliariamente, la actividad no se verá alterada porque cómo se puede apreciar es enteramente digital. El único requisito que deberá cumplir cada pareja es disponer de la *App* de *YouTube* en su *Smartphone* con el fin de publicar el vídeo-poema. El motivo por el que se ha elegido *YouTube* por encima de otras redes sociales es porque es una de las tres plataformas más consumidas por la población española por detrás de *WhatsApp* y *Facebook*. Asimismo, es la red social audiovisual por antonomasia, porque prima en ella la intuición, la información y la libertad de consumo visual.

Al realizar esta práctica en la Universidad de La Rioja, queda imbricada en el proyecto Lid-UR III[39]: Educación Literaria y Redes Sociales, el cual tiene lugar en este curso 2020-2021 y es la continuación de otros dos proyectos homónimos anteriores. Este plan de investigación trata de fomentar la lectura en las aulas por medio de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, NTIC. El propósito principal es proporcionar al estudiantado una serie de competencias tanto digitales como lingüísticas que los formen mejor de cara al mundo laboral. En resumidas cuentas, se pretende hacer partícipe al alumno en el proceso de Enseñanza/Aprendizaje a través de la aproximación de las NTIC en el aula, teniendo en cuenta sus gustos y aficiones para despertar su motivación y participación. Los educandos que participan en el proyecto Lid-UR III pertenecen a los grados de Educación Infantil, Educación Primaria y al grado de Lengua y Literatura Hispánica. Asimismo, se incluye el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. No obstante, como se viene diciendo, se ha decido realizar esta estrategia didáctica en el grado de Educación Primaria exclusivamente.

En último lugar, se debe referenciar que el equipo docente a cargo de guiar esta praxis corresponde al departamento de Filologías Hispánica y Clásica. Entre todos ellos tendrá que darse una buena coordinación y

[39] Literatura, Innovación y Didáctica de la Universidad de La Rioja.

pactarán todas las pautas de la actividad antes de introducirla en el aula.

4.2. Descripción metodológica

La presente propuesta didáctica ha de configurarse mediante la implantación de diversos enfoques y metodologías, denotando en mayor parte la metodología constructivista, pues es fundamental para cumplir con creces los objetivos propuestos y procurar la construcción cognitiva por parte del discente, apoyándose, en definitiva, en sus conocimientos literarios e intereses previos.

La creación de un debate inicial sobre la figura de la mujer como escritora para adentrar al estudiantado en la actividad puede ser una excelente estrategia, para que el docente tenga constancia de qué es lo que el educando sabe y poder así presentarles rápidamente diversas escritoras: Florencia Pinar, Sor Marcela de San Félix, María de Navas, María Rosa de Gálvez, entre muchas otras. Esto despertará la curiosidad del alumnado, permitiendo entrelazar la nueva cognición con la ya adquirida. Igualmente, ayudará tanto a la introducción del aprendizaje basado en la investigación, ABI, para que cada pareja investigue la autora más afín a su interés como de una metodología activo-participativa tal como es el aprendizaje basado en retos, ABR, para que los estudiantes se conviertan en agentes activos durante la construcción de su propio conocimiento durante esta estrategia didáctica. Esto va a permitir introducir al discente en una situación real, relacionada con su entorno vital que involucra al alumno de una forma activa.

Las parejas serán conformadas por los educandos y, por tanto, deberán atender a los intereses de cada uno. Así, el profesorado no tiene que establecerlas imponiendo su mandato. De igual manera, se consigue un equilibrio en todas las parejas y hará que cada una elaboré un trabajo satisfactorio. Debido al cuantioso número de alumnos, no se tendrá en cuenta la repetición de autoras, puesto que, al tratarse de un trabajo creativo, ningún vídeopoema será semejante.

Para mejorar la expresión oral y escrita, se empleará el enfoque comunicativo, primordial en el desarrollo de la escritura colaborativa durante la composición del poema. Este hecho construirá un aprendizaje cooperativo, haciendo que ambos integrantes medren simultáneamente. También, ayudará a construir su nuevo conocimiento, lo que, a su vez, promueve la conexión de una actividad académica con sus propios intereses. Esto fomenta en el alumnado una mayor motivación a la hora de aprender, haciendo que este sea más consciente de que está realizando un fructífero trabajo que le servirá de cara su futuro profesional.

Es por ello por lo que este enfoque metodológico es fantástico para trabajar de manera colaborativa, mientras los estudiantes perfeccionan su expresión oral y escrita, hacen uso de una comunicación real y confeccionan el poema digitalmente, a través de aplicaciones como *Google Docs* o *Word Online*. Además, el enfoque comunicativo parece la mejor propuesta para fomentar valores como la autonomía y la responsabilidad del alumnado, pues permite que vayan construyendo poco a poco su propio conocimiento. Tanto es así, que les permite ser el verdadero protagonista del proceso de Enseñanza/Aprendizaje, desarrollando la competencia aprender a aprender, fundamental para la formación académica de cada uno de ellos.

Por otra parte, el docente será el guía a lo largo del proceso de Enseñanza/Aprendizaje enlazándolo con el proceso de escritura y creación audiovisual. Igualmente, se encargará de evaluar la competencia digital del alumnado y la reforzará pedagógicamente si es necesario. Mostrará en clase modelos de vídeo-poemas para conseguir que el alumno se motive emocionalmente y susciten en él novedosas ideas. Llegados a este punto, se utilizará *YouTube* como medio de difusión de la práctica y dar a conocer sus habilidades artísticas. El profesor otorgará a los estudiantes todas las herramientas oportunas para que el proceso de edición sea el más cómodo posible. Todos los vídeo-poemas irán acompañados de los *hashtags* #proyectolidur, #shorts y #videopoema.

Una vez que los alumnos hayan confeccionado el vídeo-poema, se comenzará a difundir a través de *YouTube Shorts*. Con ellos tendrán que sorprender a sus compañeros no solo mediante la prosodia oral y

capacidad escritural, sino también con los elementos audiovisuales. Para concluir esta actividad, se abrirá un debate digital haciendo uso de un blog en el campus virtual de la universidad, localizado en la plataforma *BlackBoard*, en el que se impulse el espíritu crítico sobre la presencia de la mujer en la literatura hispánica.

5. LA HERRAMIENTA: *YOUTUBE SHORTS*

YouTube Shorts (2021) es una función completamente gratuita de la plataforma estadounidense *YouTube* (2005) que permite la grabación de vídeos cortos en formato vertical, permitiendo una edición rápida con un dispositivo móvil. Por tanto, se puede apreciar su semejanza con la *App* asiática, *TikTok*. La propia función se define de la siguiente manera (*Google Support*, 2021):

> *YouTube Shorts* te permite conectar con nuevas audiencias usando únicamente un *smartphone* y la cámara de *YouTube Shorts*, una herramienta de creación de vídeos cortos integrada en la aplicación YouTube. Con ella, puedes crear fácilmente vídeos de hasta 15 segundos gracias a la opción de capturar varios clips.

Se debe aclarar que desde marzo de 2021 se pueden publicar vídeos de una extensión máxima de 1 minuto. Esta nueva función es exclusiva para dispositivos móviles, independientemente de su sistema operativo, es decir, *Android* o *iOS*. Pese a ser gratuita, requiere de una autentificación a través de una cuenta de *Google* para poder divulgar contenido audiovisual.

Su interfaz es similar a la de *YouTube* y bastante sencilla de utilizar. Nada más abrir la *App*, se muestra, tras las recomendaciones principales, un carrusel de 15 vídeos cortos relacionados con las últimas búsquedas realizadas. En ellos, se pueden hacer comentarios y darle a me gusta al igual que en *TikTok* o *Instagram Reels*.

Desde el punto de vista académico, los estudiantes reclaman el uso de redes sociales como *YouTube* porque son el complemento perfecto de las explicaciones del docente (Lozano-Díaz et al., 2020, p. 175). Asimismo, *YouTube* presenta grandes ventajas en el proceso de Enseñanza/Aprendizaje (Maraza-Quispe et al., 2020, p. 143):

> Los alumnos tienen la posibilidad de acceder a una variedad de contenido las cuales pueden ser dadas de distintos lugares, idiomas, puntos de vista, etc.
>
> YouTube permite reproducir el contenido de forma ilimitada, permitiéndoles incluso repetir los vídeos cuantas veces sea necesario para así alcanzar una buena comprensión.
>
> Al actuar como una red social los alumnos dejan de ser solo espectadores, convirtiéndose en participantes activos a través de la emisión de comentarios y otras funciones que permiten la interacción en esta plataforma, esto enriquece el conocimiento debido a las diversas opiniones que van construyendo información más completa.
>
> Los alumnos podrán ingresar a contenido de calidad, refiriendo a información subida por sitios serios tales como; universidades, especialistas en temas, organizaciones, etc. De forma gratuita.
>
> Funciona como una fuente motivadora para los alumnos debido a la combinación de los elementos multimedia (sonido, imagen, texto, video) que hacen más ameno e interesante su visualización.

De todas las maneras, se podría decir que *YouTube Shorts* mantiene los mismos beneficios que *TikTok* pues como verifican Maqueda Cuenca et al. (2019):

> Esta despierta la motivación y el interés en los discentes -que viene determinada por la inequívoca presencia de esta red social en sus espacios de ocio y entretenimiento personales-, y abre un abanico de contenidos lúdico-discursivos y lingüísticos factibles de ser enseñados a través de un aprendizaje envolvente, creativo y activo.

6. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Los resultados obtenidos han de cumplir y obedecer los objetivos anteriormente expuestos, los cuales pretenden afinar las competencias clave del alumnado. De este modo, aparte de mejorar y perfeccionar la expresión oral y escrita, se labra la competencia sociocultural, estratégica y aprender a aprender. Todo esto se consigue gracias a la motivación que despierta en ellos la elaboración de un vídeo-poema, mientras van siendo conscientes de la importancia del proceso de Enseñanza/Aprendizaje, donde prima el desarrollo de estas competencias.

Asimismo, durante el proceso de composición y edición del vídeo-poema, se ha fomentado el trabajo colaborativo y cooperativo a la vez que se cultivaban habilidades personales como la planificación, la organización y la creatividad. No obstante, sí se ha reforzado durante este procedimiento la expresión oral y escrita, puesto que el estudiantado ha utilizado ambas estrategias para conseguir un buen producto final. No se puede dejar de lado, el desarrollo que ha tenido la competencia digital en esta práctica didáctica.

La realización de este tipo de actividades rompe con la monotonía y acrecienta la motivación de los estudiantes hacia nuestra asignatura, puesto que se otorga una cierta libertad, limitada temáticamente, para expresar sus sentimientos. En realidad, esto sucede porque, al utilizar el enfoque comunicativo, el alumno adquiere la relevancia que se merece y visiona esta praxis como un acto lúdico. Asimismo, el vídeo-poema es un buen recurso, gracias a su versatilidad para adaptarse a cualquier contenido curricular y extracurricular y a cualquier nivel académico. Mejorando, cómo se ha visto, la expresión oral y escrita. En realidad, el estudiantado prefiere trabajar colaborativamente porque de esta manera se solventan las incertidumbres que puedan aparecer, haciendo que ambos integrantes avancen al unísono.

Por lo que respecta a la nueva función *YouTube Shorts*, esta herramienta favorece la exhibición de contenidos artísticos mientras se desarrolla una competencia digital y de edición audiovisual. El vídeo-poema ha ayudado también a ampliar su conocimiento literario al estudiar y ensalzar mediante un poema a una escritora que quizá no conocían. Este es un punto verdaderamente positivo para la educación literaria de estos futuros docentes porque, de esta manera, tendrán una cognición literaria y cultural mayor, que será fructífera para su configuración personal y profesional. Se espera que rescaten a escritoras de la talla de Beatriz Galindo, Florencia Pinar, Ana Caro Mallén de Soto, Cecilia Böhl, Luisa Sigea, Catalina Ramírez de Guzmán, entre muchas otras. También, el debate final permitirá afrontar con discernimiento el lugar que ocupa la mujer como escritora en la Historia de la Literatura y valuar el valor que tiene este tipo de actividades para reivindicar a la mujer.

Por otra parte, gracias a la coevaluación, se desarrolla una reflexión analítico-crítica y se valora la importancia de la evaluación, aunque se encuentren envueltos por la subjetividad.

De igual manera, han sido notorios los aspectos negativos de esta praxis. El primero de ellos puede ser el rechazo por parte del alumno a trabajar en equipo por problemas de integración o intereses personales, convirtiéndose en un reto. Por ello, hay que concienciar a este tipo de alumnado los valores de la labor colaborativa e intervenir en el caso de no existir una buena relación académica y laboral. En esta misma línea, se puede destacar a aquellos alumnos que tengan una escasa creatividad y, por tanto, no sepan afrontar la composición del vídeo-poema con voluntad y dedicación. Para ello, el profesorado deberá aproximar la actividad aún más a los intereses de este tipo de estudiantado con el objeto de que adquiera y desarrolle las mismas competencias que sus compañeros y, en definitiva, fortalezca su expresión oral y escrita.

7. CONSIDERACIONES FINALES

La confección de esta intervención didáctica ha permitido trabajar de una manera lúdica todas las competencias clave, mientras se ha perfeccionado la expresión oral y escrita del alumnado del grado en Educación Primaria y se ha reivindicado la figura de la mujer como literata.

De hecho, creemos que esta praxis va a aproximar la literatura a sus intereses e inquietudes, puesto que se trata de una disciplina que no suele agradar a los educandos. Asimismo, el vídeo-poema es una excelente herramienta para solventar la pésima expresión oral y escrita del alumnado al tratarse de una actividad lúdica y grupal. Concretamente, esta estrategia didáctica se realiza en su mayoría de manera *online* y con una aplicación relativamente reciente con el fin de acercarnos a su vida digital. De igual manera, prevalecen los beneficios que el vídeo-poema ocasiona en el saber del estudiantado, mostrándole una cognición académico-personal. Por todos estos motivos, hemos

creído conveniente introducir la vídeo-poesía en el aula mediante *YouTube Shorts*.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que es una actividad que tiene que estar dedicada no solo al beneficio cognitivo del alumnado, sino también a sus intereses. Por tanto, es el docente quien debe conocer los factores motivantes de sus estudiantes para mostrarles la práctica de la manera más lúdica posible. Además, aunque haya una temática estipulada, esta praxis está posicionada hacia una confección de libre criterio.

Finalmente, esta estrategia didáctica tiene como objetivo transformar el aula tradicional en un ámbito innovador y creativo, donde, a través de *YouTube Shorts* y, en definitiva, de la vídeo-poesía, los estudiantes sean capaces de prosperar académicamente, esculpiendo nuevas y conocidas habilidades que les serán provechosas en su futura docencia.

8. REFERENCIAS

Alcívar Alcívar, A. M. (2020). Usos educativos de las principales redes sociales: el estudiante que aprende mientras navega. *Revista Científica Ecociencia*, 7, 1-14.

Bodero, L. y Alvarado, Z. (2014). Los beneficios de aplicar las TICs en la Universidad. *Yachana Revista Científica*, 3(2), 1-14.

Bordons Porrata-Doria, G. (2016). Poesía contemporánea en el aula: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción. *Edetania*, 49, 45-60.

Cabero Almenara, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21(45), 5-19.

Cobo Romaní, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals: Universidad de Vic.

Cordón, J. A. (2011). *La revolución del libro electrónico*. UOC.

Costa, L. y Escoffet, E. (2012). Poesia, sonoritat i electrònica. *Temps d'educació*, 42, 51-70.

De-Marchis, G. (2005). Retórica del videoarte. Estudio aplicado a la videopoesía. *Revista ICONO14*, 3(1), 29-41.

Dragomirova Ivanova, M. (2017). *Marwan y los videopoemas: nuevo rumbo de la poesía en el aula de Secundaria* (trabajo de fin de máster). Universidad de Alicante, San Vicente del Raspeig, Alicante.

Gómez-Trigueros, I. M., Ruiz-Bañuls, M., Rovira-Collado, J., Ortega-Sánchez, D., Segrelles-Serrano, J. A., Binimelis-Sebastià, J., Das-Dores Formosinho, M., Trestini, M., Primitivo-Sánchez, M. y Armas-Velasco, C. B. (2020). Nuevos contextos docentes desde las Tic y las TAC con TPACK: la interdisciplinariedad como metodología en la formación del profesorado del siglo XXI. En *Memorias del Programa de Redes-13CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria*, Roig-Vila, R. (coord.), Antolí Martínez, J. M., Díez Ros, R. y Pellín Buades, N. (eds.), ICE de la Universidad de Alicante.

Google Support. (2021), *Introducción a YouTube Shorts*. https://bit.ly/3i5oFCt

Hurtado-Escobar, S. (2013). El videolit. Una eina educativa al servei de la literatura comparada. *Ciberliteratura i comparatisme*, 171-180.

López-Gil, K. S. y Pedraza-Ramírez, C. E. (2016). Características de la escritura colaborativa en línea de textos multimodales en un curso virtual. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentaciò*, 37.

Lozano-Díaz, A., González-Moreno, M. J. y Cuenca Piqueras, C. (2020). Youtube como recurso didáctico en la Universidad. *EDMETIC*, 9(2), 159-180.

Maraza-Quispe, B., Oviedo, A., Fernández-Gambarini, W., Cisneros-Chavez, B. y Choquehuanca-Quispe, W. (2020). Análisis de YouTube como herramienta de investigación documental en estudiantes de Educación Superior. *Publicaciones*, *50*(2), 133-147.

Maqueda-Cuenca, E., Felipe-Morales, A. y Caldevilla-Domínguez, D. (2019). La red social TikTok como herramienta didáctica en el aula de Lengua y Literatura. *Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales*, 1191-1200.

Pfeiler, M. (2015). Poetry Films: Cultural Resistance and Creative Reinvention. *Poetryfilm Magazine*, 23.

Rovira-Collado, J. (2015). Redes sociales de lectura: del libro de caras a la LIJ 2.0. *Investigaciones sobre Lectura*, 3, 106-122.

Zambrano-Farías, F. J. y Balladares-Ponguillo, K. A. (2017). Sociedad del conocimiento y las TEPs. *INNOVA Research Journal*, 2(10), 169-177.

LOS CANALES DE YOUTUBE Y LAS PSEUDOCIENCIAS EN ESPAÑA

RAFAEL DIEGO MACHO REYES
Universidad de Córdoba
MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Se puede definir como pseudociencia a un corpus de conocimiento basado en el prejuicio, el conocimiento intuitivo, la tradición oral y escrita, la sensación y la creencia que intenta sistematizarse dentro del contexto de la comunicación científica (Múzquiz Jiménez, 2019).

Este conjunto de inputs informativos se usa para resolver problemas de la sociedad actual (COVID19) o bien, replantear el conocimiento científico descriptivo asumido por la gran parte de la sociedad y la Academia (terraplanismo) o dar explicación a fenómenos traumáticos de carácter geopolitico o psicológico (teoría de la conspiración).

En YouTube, se da una convivencia directa entre perfiles de divulgación científico-técnica y perfiles de comunicadores que dan validez al conocimiento pseudocientífico desde un enfoque próximo a la religión, la espiritualidad, el desarrollo personal o una interpretación abyecta del pensamiento crítico propio de la investigación.

Esta convivencia se da por un control pasivo que la plataforma hace sobre el contenido, sólo atendiendo a la protección de los derechos de autor, la protección frente a contenido violento o pornográfico, pero sin entrar en la veracidad o validez de las opiniones y contenidos internos al vídeo. Dadas las condiciones de uso de la plataforma, esta diferencia significativa, deja el hecho de la comprobación de errores y

de la veracidad de las afirmaciones en manos de la comunidad (Ramírez-Ochoa, 2016), o bien del criterio del prosumidor.

La ciencia ha tenido una evolución a través de la historia, pero siempre ha mantenido un intento de veracidad comprobada o bien razonada en base a la evidencia sobre la explicación que buscaría dar a fenómenos de la naturaleza, el conocimiento pseudocientífico siempre se ha basado en el resultado final sobre el método de obtención de las conclusiones, y hoy en día, el acceso generalizado a la información que supone internet y espacios como YouTube ha quitado la barrera que un equipo de producción televisivo o una redacción de un periódico o programa de radio podría suponer a la pseudociencia, dejando la carga de la prueba y la comprobación del contenido en manos de una sociedad en la que la propia investigación científica puede ser más admirada que conocida y entendida y donde un tiempo creciente de reacción no deje espacio a un tiempo de reflexión (Abril, 2008).

Por otra parte, las pseudociencias han cultivado siempre un lado comercial como competencia a la venta de productos industrializados de diferente índole (Segarra-Saavedra & Frutos-Amador, 2018). Si los charlatanes de siglos pasados requerían de un tenderete o una carroza para atraer seguidores, hoy en día el SEO y un plan de impacto financiado en GoogleAdSense (Lopezosa et al., 2020) puede hacer que se posicione por delante de vídeos comunicativos sobre pensamiento crítico o conocimiento científico, por tanto, la vía de la optimización comercial puede suponer otro campo abonado a la difusión de la pseudociencia a través de productos comercializables. Como muestra de la actividad de seguimiento de la sociedad de las pseudociencias, cabe destacar el proyecto del Ministerio de Ciencia e Innovación en 2019[40] (*No te la juegues, #coNprueba - spot*, 2019)

El presente estudio reflejará las tendencias de expansión del conocimiento pseudocientífico en YouTube España y el seguimiento del mismo.

[40] https://www.youtube.com/watch?v=3uon7hnujzA

2. OBJETIVOS

2.1. PRINCIPALES

- Analizar el estado de implantación del conocimiento pseudocientífico en YouTube España.
- Elaborar una lista identificada de perfiles que realiza divulgación pseudocientífica para poder ayudar a los usuarios a discriminar según el tipo de información que busquen.

2.2. SECUNDARIOS

- Dotar a la audiencia de YouTube España de elementos de detección e identificación de contenido pseudocientífico.

3. METODOLOGÍA

Estudio fenomenológico y búsqueda por términos clave como "ciencia", "pseudociencia", "vacunas", "covid", "terapia", "tierra plana" o "cds", realizar un listado de canales en español que realicen comunicación de conocimiento anticientífico o den pábulo al mismo.

El método de estudio fenomenológico tiene ventajas como la capacidad de analizar diferentes perspectivas a través del comentario crítico de la persona investigadora, y su correlación con estudios de tipo estadístico, puede dar lugar a una explicación generalizada del fenómeno de estudio. En el caso que se presenta, se va a realizar una búsqueda avanzada de los términos señalados para obtener los resultados de búsqueda, y parámetros como el número de visionados, valores de "like" (me gusta) y número de suscriptores de los perfiles de origen.

El método presenta limitaciones como los cambios que se produzcan en función del tiempo, dado que YouTube como espacio de creación audiovisual abierto (Bañuelos, 2009) tiene una renovación temporal en la que los datos que se generan pueden desplazarse por otros contenidos de temáticas similares a las trabajadas, lo que supone que la investigación continuada sobre los parámetros establecidos requeriría

una comprobación vídeo a vídeo que permitiese circunscribir nuevas evidencias al resultado.

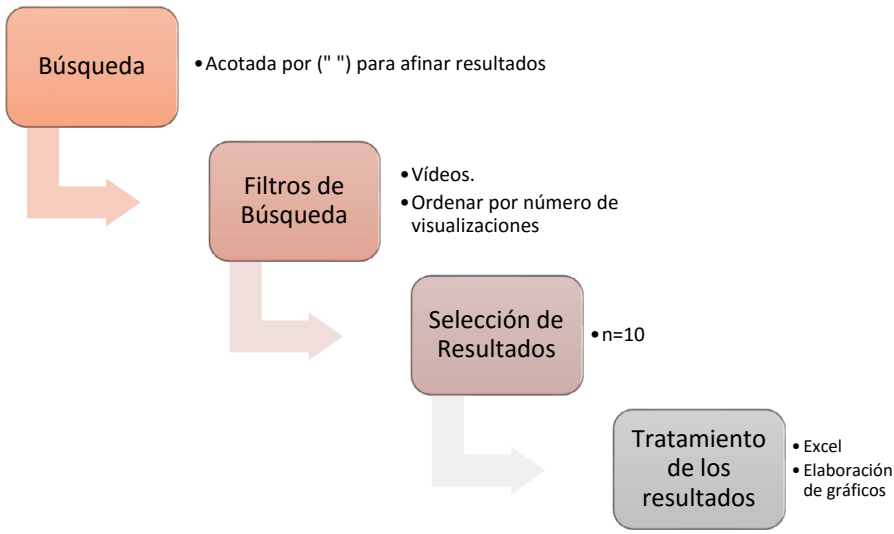


Ilustración 1. *Algoritmo de investigación. Elaboración propia.*

Por otra parte, no existe aún una referencia investigadora sobre el trabajo en análitica en redes sociales de carácter académico, siendo lo más aproximado los estudios paramétricos en analítica web que se realizan por parte de las empresas de marketing digital o de comunicación en los que se describen diferentes parámetros, por lo que los estudios que se peudan realizar a este respecto aún acusan la falta de un marco académico de referencia específico más allá de los que se han aplicado clásicamente a la prensa o comunicación audiovisual.

Además de que la localización por IP ofrecerá aquellos resultados más referenciados en el área cubierta por dicho "host" haciendo de nuevo que el resultado presente sesgos locales en la obtención de la información, que pueden verse agravados si además se accede a la red desde un perfil personal de usuario, elemento que no se realizará en esta investigación.

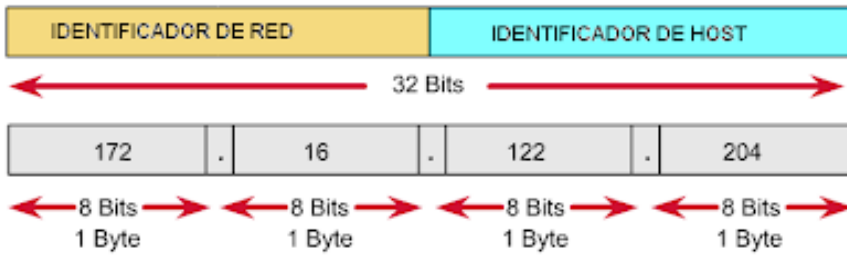


Ilustración 2 *Características de la dirección IP. Adaptado de: https://acortar.link/w1NvM*

Finalmente, la búsqueda de canales de YouTube con contenido en conceptos asociados a la pseudociencia se realizará mediante búsqueda libre atendiendo a los canales con contenidos que cumplan los indicativos de la introducción.

4. RESULTADOS

Los resultados se han realizado sobre una selección de términos de búsqueda empleando recursos de búsqueda booleana (Codina, 2020) para acotar la búsqueda como las comillas inglesas (“”) y posteriormente, un filtrado de los resultados generales empleando la herramienta nativa de *www.youtube.com* para búsqueda avanzada escogiendo que sólo se mostrasen “vídeos” ordenados según “número de visualizaciones”.

Se escogieron los primeros 10 resultados de cada término de búsqueda y se elaboró una tabla de registro en la que se destacaron parámetros propios del vídeo (visualizaciones, *likes*, *dislikes*, fecha de publicación) y del canal de oriente (suscriptores, fecha de creación y contenido del mismo).

Tabla 1 Resultados de búsqueda por el término ""Ciencia". Elaboración propia.

"Ciencia"

Título del Resultado	Número de Visualizaciones	Número de Likes	Número de Dislikes	Fecha de publicación	Nombre del Canal	Número de Suscriptores	Fecha de creación del Canal	Contenido
Ciencia de estafar en la sala de juegos (no es un cebo)	3,20E+07	613568	10809	03/01/2018	Mark Rober	1,80E+07	20/10/2011	Divulgación en ingeniería y ciencia.
Morodo - Divina Ciencia	25141252	48977	3143	27/03/2014	Gabriel Parra	11700	30/11/2006	Canal de música.
10 Proyectos de ciencias para sacar un 10 (recopilación)	1,50E+07	175901	7949	25/08/2015	ExpCaseros	1,13E+07	18/09/2012	Divulgación en ingeniería y ciencia.
Goles que la ciencia no puede explicar.	1,40E+07	82167	15491	24/11/2018	Darcztops	3,98E+06	03/09/2016	Entretenimiento variado.
Camaleón y las naturales ciencias - Temporada completa | vídeos para niños sin interrupción	1,20E+07	71263	17032	12/02/2018	CNTV Infantil	3,14E+05	19/07/2013	Canal institucional divulgativo de Chile.
10 objetos que la ciencia no ha podido explicar	12.416.252	312501	13458	23/02/2019	CuriosoBen	6,89E+06	06/10/2010	Entretenimiento y curiosidades.
7 cosas que la ciencia no puede explicar	1,00E+07	113150	8665	05/11/2016	Wefere	3,12E+06	28/10/2016	Cultura general y curiosidades.
Ciencia y experimentos para niños con mejores juguetes	1,00E+07	27693	7161	29/03/2018	Mejores juguetes	1,06E+07	13/05/2014	Entretenimiento infantil.
PEQUEÑOS HEROES LA SERIE - Episodio 5 - La Ciencia de la Biblia: EL ARCA DE NOE	9.142.360	32707	8628	01/11/2017	Pequeños héroes	1,11E+06	10/06/2016	Proselitismo cristiano evangélico infantil.
10 Monumentos Que La Ciencia No Puede Explicar	8.823.739	225227	7265	29/07/2018	CuriosoBen	6,89E+06	06/10/2010	Entretenimiento y curiosidades.

Tabla 2 Resultados de búsqueda para el término "Pseudociencia""

"Pseudociencia"								
Título del Resultado	**Número de Visualizaciones**	**Número de Likes**	**Número de Dislikes**	**Fecha de publicación**	**Nombre del Canal**	**Número de Suscriptores**	**Fecha de creación del Canal**	**Contenido**
CHINA y la OMS ¿Por qué se acepta la PSEUDOCIENCIA en plena crisis del CORONAVIRUS?	8,51E+05	35306	2159	09/04/2020	VisualPolitik	2,15E+06	02/02/2016	Divulgación y análisis socio-político.
4.4 Bill Nye The Science Guy - Pseudoscience (pseudociencia)	407.878	1774	161	ND	ACME 2.0	3420	05/03/2015	Divulgación de pensamiento crítico.
5 Pseudociencias más absurdas	2,03E+05	9136	605	16/11/2017	Preguntas Incómodas	5,47E+05	24/11/2015	Divulgación de pensamiento crítico.
La Pseudociencia VS los Videojuegos	1,74E+05	19128	197	15/04/2020	Cordura Artificial	174.968	07/10/2017	Análisis de actualidad y crítica cultural.
¿Qué son las pseudociencias? Esto volará tu mente	1,07E+05	6680	250	20/01/2017	Monitor Fantasma	6,41E+05	30/12/2006	Divulgación científica.
Lechuguismo y PseudoCiencia | #AbrilVideosMil | 03	80.232	6604	125	03/04/2017	Wikiseba	2,39E+05	01/12/2013	Divulgación científica (área de Biología)
5 CLAVES PARA DIFERENCIAR CIENCIA DE PSEUDOCIENCIA	6,48E+04	671	163	19/07/2018	Maldita.es	2,86E+03	14/12/2017	Periodismo de datos y contraste de informaciones.
LATE MOTIV - Elena Campos, una biomédica contra la pseudociencia. | #LateMotiv254	6,23E+04	942	563	16/06/2017	Late Motiv en Movistar+	8,09E+05	27/11/2015	Entretenimiento y variedades.
La Pseudociencia de la Motivación	54.017	4861	105	03/01/2020	Esquizofrenia Natural	7,72E+05	20/01/2009	Divulgación cultural.
ciencia vs pseudociencia	31.727	344	47	29/03/2014	NoMásPseudociencia	1,92E+03	13/07/2006	Activismo frente a pseudociencias.

Tabla 3 Resultados para búsqueda "Vacunas"

"Vacunas"								
Título del Resultado	**Número de Visualizaciones**	**Número de Likes**	**Número de Dislikes**	**Fecha de publicación**	**Nombre del Canal**	**Número de Suscriptores**	**Fecha de creación del Canal**	**Contenido**
Vacunas para niños	15.282.153	292795	31246	01/02/2019	Roselin Ramos	7,97E+04	22/03/2018	Actualidad y cuidado familiar.
¡Las princesas bebés no quieren sus vacunas! | Princesas de Disney Muñecas!	7.078.546	106943	13264	25/09/2019	Los Juguetes de Luna	3,17E+06	13/11/2015	Vídeos de ficción con stop motion sobre juguetes.
COMO CALMAR AL BEBE DURANTE LAS VACUNAS!!!	4.865.445	16193	4560	28/04/2017	Caras Bonitas Family	1,42E+05	06/12/2014	Maternidad y actividades familiares.
TEO | VACUNAS PARA PUC | Mejores momentos | 10 minutos	2.629.887	10497	4622	05/05/2018	TEO	464.000	18/12/2013	Animaciones sobre publicaciones infantiles.
Alerta mundial por planes criminales con vacunas contra el coronavirus | Semana Noticias	2,61E+06	25752	2297	19/02/2021	Revista Semana	1,18E+06	13/12/2007	Periodismo generalista, de investigación y opinión.
Las vacunas de Moderna y Pfizer: qué hay dentro de las innovadoras vacunas de ARNm contra el Covid19	1.913.884	23129	3426	14/11/2020	El Confidencial	2,52E+05	22/02/2011	Periodismo generalista, de investigación y opinión.
Llamado a ONU para evitar acaparamiento de vacunas. Conferencia presidente AMLO	1.877.860	50847	1783	10/03/2021	Andrés Manuel López Obrador	2,59E+06	29/10/2009	Perfil político.
AAAAHHHH!!!! [mikecrack y las vacunas]	1.515.309	41731	1132	09/08/2018	Shinoku Nefiruma	6,12E+04	06/11/2017	Humor y animaciones.
Continúa llegada de vacunas contra COVID-19. Conferencia presidente AMLO	1.481.844	46217	1414	30/03/2021	Andrés Manuel López Obrador	2,59E+06	29/10/2009	Perfil político.
En video: Ojo con este error al momento de recibir la vacuna contra el covid-19	1.410.865	11090	1438	12/03/2021	El Tiempo	1,05E+06	02/12/2011	Periodismo generalista, de investigación y opinión.

Tabla 4 Resultados de búsqueda para el término "Covid"

"Covid"								
Título del Resultado	**Número de Visualizaciones**	**Número de Likes**	**Número de Dislikes**	**Fecha de publicación**	**Nombre del Canal**	**Número de Suscriptores**	**Fecha de creación del Canal**	**Contenido**
24 News Live TV | HD Live Streaming | Malayalam News Live Updates | TwentyFour Malayalam	1449	386113	93512	17/04/21 (Directo)	24 News	2,16E+06	22/08/2015	Periodismo en Malaysia.
[LIVE] Coronavirus Pandemic: Real Time Dashboard, World Maps, Charts, News	924	322802	36574	17/04/21 (Directo)	Roylab Stats	844.000	27/02/2019	Visionado de datos estadísticos.
Ghen Cô Vy | NIOEH x K.HƯNG x MIN x ERIK | WASHING HAND SONG | CORONA SONG	78.111.835	586451	41181	23/02/2020	MIN OFFICIAL	1,80E+06	17/12/2015	Compositora musical.
IndiaTV LIVE: Assembly Elections 2021 | Coronavirus Lockdown | IPL 2021 | Hindi News 24*7 LIVE	724	ND	ND	17/04/21 (Directo)	IndiaTV	25.000.000	26/08/2006	Periodismo televisivo en India.
Japan's bilateral cooperation to respond to COVID-19	29.407.416	599	277	15/03/2021	MOFA	7,32E+04	05/06/2009	Canal institucional del Ministerio de Asuntos Exteriores de Japón.
COVID-19: ¿Qué sucede si te infectas de Coronavirus?	25.027.352	250694	13085	28/03/2020	Nucleus Medical Media	3,34E+06	02/02/2007	Animaciones y diseños para docencia y comunicación en ciencias de la salud.
WATCH LIVE: ABC News Channel for the latest highlights and events	3.027	22682	5069	17/04/21 (Directo)	ABC News (Australia)	1,33E+06	10/06/2008	Periodismo televisivo en Australia.
Larva Compilation: COVID - 19 Larva Cartoons - Comics - Official Stop Motion Animation Cartoons	15.412.722	ND	ND	ND	SMToons Asia	5,16E+05	17/08/2020	Animación cómica para público infantil.
IndiaTV LIVE: Assembly Elections 2021 | Coronavirus Lockdown | IPL 2021 | Hindi News 24*7 LIVE	724	ND	ND	17/04/21 (Directo)	IndiaTV	25.000.000	26/08/2006	Periodismo televisivo en India.
Família não segue recomendação e abre caixão de vítima suspeita de Covid-19 | Primeiro Impacto	11.619.946	208842	9300	21/05/2020	SBT Jornalismo	2,22E+06	22/08/2011	Periodismo televisivo en Brasil.

Tabla 5 Resultados de Búsqueda "Terapia"

"Terapia"								
Título del Resultado	**Número de Visualizaciones**	**Número de Likes**	**Número de Dislikes**	**Fecha de publicación**	**Nombre del Canal**	**Número de Suscriptores**	**Fecha de creación del Canal**	**Contenido**
Sessão de Terapia | Nova série Original Globoplay	29.281.733	2235	439	30/08/2019	Globoplay	1,18E+06	13/03/2008	Televisión generalista.
MC Livinho - Terapia (O Filme)	28.329.732	457780	13814	07/10/2017	GR6 EXPLODE	3,37E+07	05/08/2014	Cultura urbana brasileña.
Terapia De Redes Sociales	21.326.969	421.280	7642	28/08/2016	enchufetv	2,43E+07	13/11/2011	Humor y entretenimiento.
Cacife Clan - Terapia Feat Matuê (Clipe Oficial) Prod. PEP	13.334.384	165797	3078	27/09/2018	Medellin Records	1,57E+06	12/09/2012	Productora discográfica.
Terapia de Memes	9.928.857	499630	11093	12/12/2017	EzraHoward	1,45E+06	25/03/2014	Entretenimiento, youtuber personal.
Exponiendo Infieles Ep. 126 | Ni la terapia salvó su relación	8.865.416	183352	9018	05/09/2019	Badabun	4,43E+07	14/10/2014	Entretenimiento, youtuber personal.
Ingrid Isensee en capítulo Terapia Ocupacional - Infieles - Chilevisión	7.069.632	13046	3514	21/11/2014	CHV Series y Teleseries	1,49E+06	28/07/2014	Canal de TV Chilevisión.
MC Kevin - Terapia (Web Clipe) Prod. LTnoBeat & DJ Murillo	6.300.000	72101	824	25/03/2020	Mc Kevin Oficial	4,83E+05	27/10/2016	Artista musical.
Creían que iban a un terapia de grupo normal, pero lo que sucedió les devolvió la esperanza.	4,90E+06	84353	1527	16/09/2015	Dulcinea in the Woods	717.000	18/05(11	Youtuber personal.
Me metieron la terapia|Caso Cerrado| Telemundo	4.500.000	28162	4899	26/05/2017	Caso Cerrado	9,26E+06	12/03/2015	YouTube de programa de entretenimiento en TV.

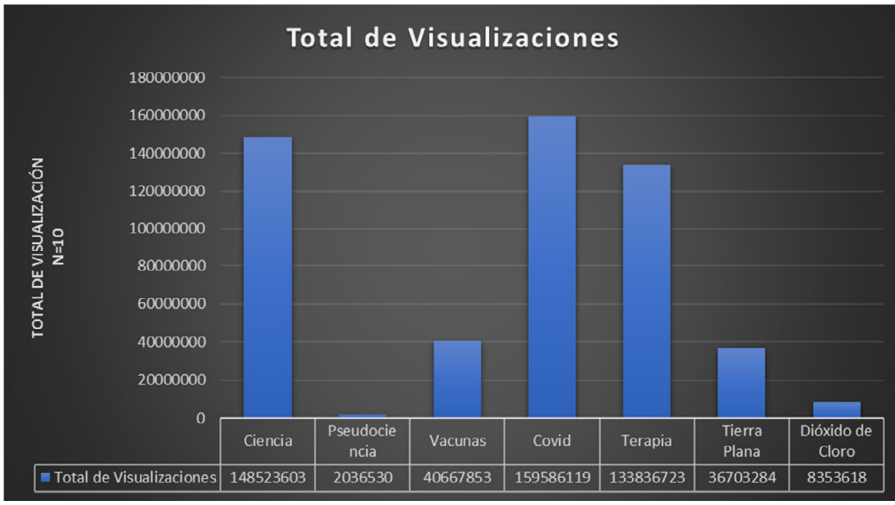
Tabla 6 Resultados de búsqueda "Tierra Plana"

"Tierra plana"								
Título del Resultado	**Número de Visualizaciones**	**Número de Likes**	**Número de Dislikes**	**Fecha de publicación**	**Nombre del Canal**	**Número de Suscriptores**	**Fecha de creación del Canal**	**Contenido**
Civilización detrás de la Antártida - La República de Hierro (Parte I)	103284	2159	224	07/09/2020	Nos Confunden	12900	13/12/2017	Contenido promocionado por pago sobre divulgación terraplanista pseudocientífica.
La Tierra Plana: al borde y de vuelta.	7,50E+06	279274	90737	21/03/2019	Logan Paul	2,29E+07	29/08/2015	Mockumentary
Adam logra ver la curvaura de la tierra | Mythbusters: los cazadores de mitos | Discovery Latinoamérica	6,90E+06	137451	9588	06/07/2019	Discovery Channel	3,58E+06	01/03/2006	Divulgación científica y tecnológica.
Puedo convencerte de que la Tierra es Plana	6,50E+06	218554	27877	13/04/2017	QuantumFracture	2,62E+06	22/08/2012	Divulgación científica.
Trap del terraplanismo	4,60E+06	245944	6917	30/06/2018	Jaime Altozano	2,75E+06	02/06/2016	Divulgación musical y cultural, entretenimiento.
5 argumentos terraplanistas desmontados	2,70E+06	100875	5506	21/04/2012	QuantumFracture	2,62E+06	22/08/2012	Divulgación científica.
Tierra plana vs Tierra Esférica | La batalla definitiva	2,40E+06	94491	4552	27/04/2017	QuantumFracture	2,62E+06	22/08/2012	Divulgación científica.
QuantumFracture intenta convencer a Jordi Wild de que la Tierra es Plana | The Wild Project	2,20E+06	132751	3043	31/03/2020	The Wild Project	1,66E+06	31/01/2020	Comunicación, entrevistas, entretenimiento.
30 Pruebas de que la Tierra es Plana	1,90E+06	24184	33196	27/10/2016	Oliver Ibáñez	4,96E+05	04/02/2006	Divulgación pseudocientífica, investigación de temas heterodoxos.
La Tierra es Plana | Anti-Conspiranoia	1,90E+06	133384	5642	03/10/2018	El Rincón de Giorgio	1,04E+07	22/03/2013	Entretenimiento, Youtuber personal.

Tabla 7 Resultados de búsqueda "Dióxido de Cloro" (cds)

"Dióxido de Cloro" (cds)								
Título del Resultado	**Número de Visualizaciones**	**Número de Likes**	**Número de Dislikes**	**Fecha de publicación**	**Nombre del Canal**	**Número de Suscriptores**	**Fecha de creación del Canal**	**Contenido**
¿EL dióxido de cloro puede ser la cura del coronavirus? |Dr. Juan	1,60E+06	24448	1452	21/05/2020	Despierta América	1,03E+06	25/05/2016	Programa magazine informativo del canal Univisión.
Médico suministró dióxido de cloro a pacientes con covid19 en Bogotá | Vīdeo semana	1,20E+06	8928	1703	06/06/2020	Revista Semana	1,18E+06	13/12/2007	Periodismo generalista.
DIÓXIDO DE CLORO CDS	805274	ND	ND	30/07/2020	HugoX ChugoX	6,89E+05	24/12/2007	Divulgación cultural peruana.
Dióxido de Cloro PLACITUM para desinfectar agua, frutas y verduras. MEXICO	794556	2422	324	04/12/2013	Rudolph De Clor	1,51E+04	22/07/2013	Divulgación paracientífica médica.
Historias Innecesarias: Pseudociencias y Dioxido de Cloro	779129	76192	3030	31/08/2020	Damian Kuc	1,24E+06	26/11/2018	Divulgación científica y técnica.
DIOXIDO DE CLORO | uso en Bolivia para tratar la COVID-19	731656	10670	1842	27/07/2020	El País	1,45E+06	11/01/2008	Periodismo generalista.
DIOXIDO DE CLORO COVID 19	709673	18946	5928	05/07/2020	Dr. Veller	4,79E+05	12/07/2015	Apoyo educativo para educación secundaria y superior.
Noticias Uno entrevistó a médico que experimenta con dióxido de cloro en pacientes, en Bogotá	677792	10018	558	03/05/2020	NoticiasUnoColombia	8,88E+05	12/11/2010	Periodismo generalista.
Andreas Kalcker, Dióxido de Cloro y el MMS	599184	29398	9868	07/04/2020	Date un Vlog	1,89E+06	31/07/2016	Divulgación científica y técnica.
KIT CLORITO DE SODIO + ACTIVADOR. Potabilizar agua EFECTIVO Y SEGURO:	456354	4947	199	07/08/2015	FerreHogar	3,43E+04	16/12/2008	Comercialización de productos de camping y supervivencia en ambiente natural.

Ilustración 3Total de visualizaciones para los resultados de búsqueda con n=10 resultados escogidos. Elaboración propia.



5. DISCUSIÓN

El contenido científico a través de la historia siempre ha tenido elementos en su contra desde el mundo político o desde el hecho religioso que han limitado su capacidad de liberar y mejorar la vida de la humanidad. En la era de la comunicación y la información, son las pseudociencias y el pensamiento crítico mal orientado aquellos elementos que pueden suponer un detrimento de la calidad comunicativa general y una merma en las capacidades de lucha frente a problemas generales que requieran el uso de la ciencia y la técnica. Esta investigación demuestra que la plataforma puede mezclar elementos científicos y técnicos con elementos propios de las pseudociencias.

6.1 Análisis del Término "Ciencia"

El resultado escogido arroja un total de 1,49x10^8 resultados para las 10 búsquedas seleccionadas y aparece asociado a contenido de entretenimiento y como metáfora de autoridad de comprobación para hechos insólitos e inexplicables. Los resultados no abordan comentarios sobre el método científico o descripciones científicas *per se*, sin embargo, uno de los principales resultados emplea el término ciencia con

un valor ambigüo al ser empleado por parte de un canal de proselitismo religioso empleando de forma ambivalente el término "ciencia" con la intención de pasar por verificado y real un contenido religioso propio del área de religión y también como "ciencia" como "estudio de". EL término, tiene un desarrollo histórico en el continuo temporal localizado en Latinoamérica, donde llega incluso a emplearse como parte de contenidos musicales.

Finalmente, el contenido educativo y de investigación escolar es el más relevante en el histórico acumulado de visualizaciones.

6.2. Análisis del Término "pseudociencia"

El término pseudociencia arroja un resultado más reducido en el total de visualizaciones (2,04x10^6), por lo que es un término comparativamente hablando, menos implantado que el resultado "ciencia" en 2 órdenes de magnitud.

Sin embargo, es un término mucho más localizado en su campo semántico y la mayoría de los vídeos señalados, tratan el propio concepto y tienen asociado el hecho del peligro que la pseudociencia entraña sobre todo en su relación con las terapias alternativas y las campañas mediáticas frente a la campaña de vacunación y efectos nocivos asociados.

La mayor parte de los canales que alojan vídeos sobre el tema son canales del ámbito de la divulgación científica, el periodismo y comunicación, entretenimiento, e incluso activismo frente a las pseudociencias.

Los vídeos tienen una vigencia bastante presente siendo del año 2014 los más antiguos y del año 2020 los últimos más vistos, por lo que se trata de un concepto en desarrollo y uso, tanto por la novedad del contenido como por la precisión de localización de su uso.

6.3. Análisis del Término "vacunas"

El término arroja resultados que se dividen entre la concienciación infantil de la utilidad de las vacunas a través del juego o de la anima-

ción, la campaña de vacunación frente a la COVID19 y la gestión política localizada en México actualmente.

Arroja un total de 4,08x10^7 visualizaciones totales, por lo que es un término intermedio a la hora de los resultados y sus vídeos destacan por una abrumadora recepción positiva por parte de la comunidad de visualizadores sobre el contenido (comparando likes y dislikes), por lo que los vídeos, que en su mayoría relatan los beneficios y necesidades de la administración y desarrollo de las mismas.

6.4. Análisis del Término "COVID"

La vigencia de la pandemia global hace que este resultado, sea uno de los más desarrollados en las búsquedas realizadas y los contenidos que se han podido asociar a este concepto estén muy relacionados con el propio desarrollo del concepto COVID y la pandemia actual en su desarrollo.

Esto se refleja en que la mayoría de los resultados se relacionan con emisiones en directo en varias cadenas informativas online y de periodismo reflejando nuevas actualizaciones en número de afectados o en la distribución de las vacunas. El uso de este término hace que los resultados por búsqueda sean muy cuantiosos también como estrategia de posicionamiento de otros contenidos y por desarrollo del "click-bait" por lo que aún no se han encontrado resultados que analicen el desarrollo de la pandemia o sus consecuencias.

6.5. Análisis del término "Terapia"

Este término, si bien es cierto que refleja un gran desarrollo, se centra y enfoca en el área de psicología, sin tener otro reflejo destacado en el área de medicina, fitoreparación o veterinaria. La psicología marca por entero la mayor representación de este término y sus efectos poblacionales, fuera de este ámbito, la publicidad de series de ficción y otras obras artísticas son espacios en los que vídeos que se publican desde finales de 2014 han ido acrecentando el seguimiento del término. Cabe destacar de nuevo la enorme influencia latinoamericana que se percibe a la luz de los resultados que se reflejan en este estudio,

lo cual es una posible métrica del impacto que algunos productos culturales pueden tener en su audiencia.

6.6. Análisis del término "Tierra Plana"

El primer término propiamente ligado al concepto de pseudociencia aquí señalado, arroja un resultado bajo en comparación al resto, pero al igual que ocurría en el caso de "pseudociencia" muy marcado en su campo semántico, sin otras obras que empleen dicho término en unos términos no apropiados.

En cuanto a contenido, los resultados están muy polarizados, y la estrategia de SEO abierto de YouTube incluso llega a mostrar como resultados destacados, resultados que se reflejan como "anuncio" como la primera búsqueda señalada en la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**. El resto de resultados se centran en canales de divulgación científica que intentan desacreditar esta concepción geológica de la tierra ampliamente desacreditada, sin embargo, uno de los principales resultados hace referencia a un canal de investigación y divulgación paracientífica, por lo que la implantación de esta idea, en cierto volumen de miembros de la comunidad de YouTube sigue persistente.

Es interesante, además, en la línea de lo reflejado señalar que YouTube colabora con el Proyecto Wikipedia, y concretamente, frente a esta corriente de pensamiento sí ha establecido una fuente de contraste para desacreditar dicha investigación. Creando situaciones paradójicas como un canal de divulgación paracientífica con un anuncio desacreditador de Wikipedia marcando dicho contenido como "inválido" (ver imagen inferior).

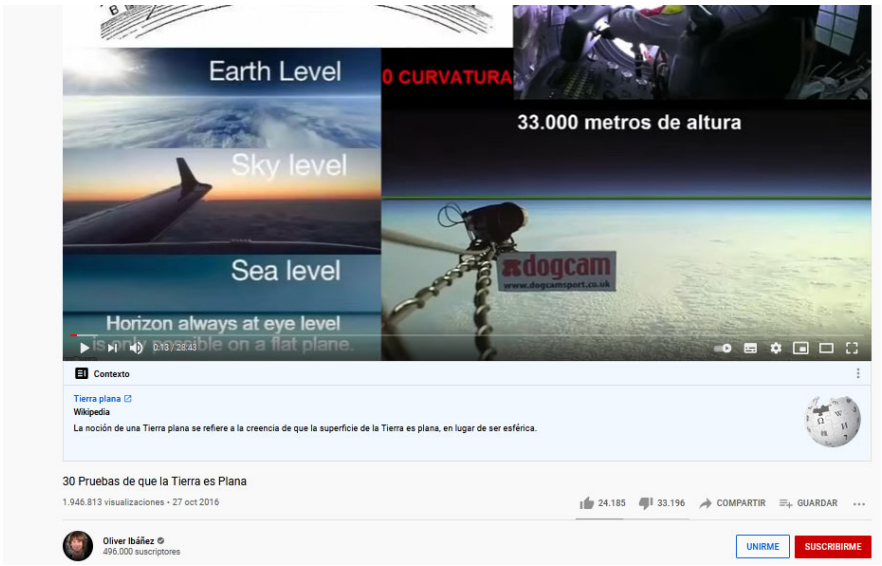


Ilustración 4 Captura de imagen del canal de divulgación pseudocientífica de Óliver Ibáñez hablando de pruebas sobre la veracidad de la Tierra Plana. Destacar el aviso de Wikipedia desacreditando dicha información. Elaboración propia. Origen: YouTube España.

6.7. Análisis del Término "Dióxido de Cloro" (cds).

El cds es una de las últimas apuestas clínicas de las pseudociencias para el tratamiento de diferentes enfermedades o síntomas y que se basa en la ingesta controlada de dióxido de cloro, combinado o no con hipoclorito sódico (componente principal de la lejía, conocido en el ambiente como MMS, magical mineral solution, en inglés). (Cortez et al., s. f.)

El consumo de este compuesto a todas luces nocivo, se ha visto aumentado con el desarrollo de la pandemia del COVID y de ahí que la mayor parte de los vídeos basculen entre el uso como agente detergente e higienizante con un uso más o menos apropiado (limpieza de alimentos, potabilización de aguas) a su uso como agente de combate y desinfección.

Este término está muy localizado y los vídeos que reflejan su uso en su mayoría, son críticos con el uso como agente clínico o recomiendan su uso como agente de limpieza y desinfectante general por su alta toxicidad.

8. CONCLUSIONES

La plataforma YouTube supone una ventana abierta a la creación de contenidos que sólo es revisado desde un punto de vista ético y comercial por la empresa GOOGLE.

Como espacio abierto a los creadores, y en base a la relación de prosumo que realiza, una multitud de comunicadores tanto a nivel personal, como a nivel mediático, productivo, empresarial o institucional se dan simultáneamente dejando una oferta abierta a toda la comunidad de personas que deciden participar ya sea sólo viendo, comentando, creando contenido original o realizando contenido derivado.

El conocimiento científico siempre ha tenido a través de la historia una forma de trasvase vertical desde la comunidad de expertos hacia aquellos estratos de la población que han querido o podido acercarse según las condiciones sociopolíticas de cada etapa histórica.

Hoy en día, el conocimiento científico se comparte en Internet mayoritariamente adoptando muy diferentes formas, desde la comunicación científica especializada escrita, la divulgación multimedia, los registros de patentes online y nuevas formas que las Redes Sociales puedan estar aupando. Esta libertad de divulgación es nueva y no se conoce una difusión mayor del conocimiento científico en ninguna otra época de la historia, ni siquiera en la antigüedad, dado que los centros de investigación como la Biblioteca de Alejandría o la Academia de Atenas, eran centros elitistas de investigación y conocimiento.

Esta democratización en el acceso, también conlleva riesgos, dado que el contenido científico-técnico compite con otros contenidos como el entretenimiento, la propaganda o el contenido artístico cuya campaña de comunicación y acceso es más sencillo y accesible que el razonamiento matemático de un fenómeno físico o la interpretación de los resultados de un sesudo experimento. Esta competición, en buena lid, supone que el ciudadano que acceda a dicho contenido puede verse influenciado por un contenido diverso y honesto, sin embargo, un contenido que parece científico, pero que no lo es, como el pseudocientífico se abre paso en el mismo terreno de juego, y las cortapisas

para su desarrollo no las pone el sistema, sino que las deja en manos del criterio individual de cada persona que accede a ese contenido.

YouTube no es ajeno a esta realidad, y por ende, una adecuada comprensión de la libertad de expresión, que no de libertad de mentira, debería de hacer desarrollar su capacidad de analizar la veracidad del contenido científico directo (geología planetaria) o tangencialmente científico pero que puede suponer cambios sustanciales en la vida y bienestar de las personas (promoción de las pseudoterapias, crítica errónea a los planes de vacunación, etc.), tiene que ser uno de los centros de acción de la compañía si uno de sus objetivos es la verdad, o al menos la honestidad en el contenido que aloja y que asocia a su marca, si no corre el riesgo de ser un lugar donde la equidistancia epistemológica entre la opinión y el hecho, entre la verdad y la interpretación falsaria de la realidad, encuentre un nicho que no permita discernir este contenido en el marco de una sociedad con bajo rendimiento del pensamiento crítico y que lleve a una suerte de barbarismo paradójico en la era de la comunicación y la información.

Desarrollar un sistema de "fact checking" sobre el contenido debe ser el siguiente paso, de la misma manera que hay un sistema de vigilancia del copyright o del contenido no apropiado porque la difusión de ideas contrarias a la verdad científica desde una perspectiva acrítica da lugar al desarrollo de otros contenidos que pueden llegar a suponer la subversión de conceptos democráticamente asumidos por la sociedad, es decir, permitir que las pseudociencias se abran camino en una plataforma como YouTube es equivalente y es una cara más del desarrollo de las "fake news" que tanta convulsión política y menoscabo económico han desarrollado, por tanto, además de la actitud vigilante que algunos creadores tienen, la propia plataforma debe mirar por la veracidad del contenido expresado como de investigación o científico, dadas las implicaciones directas e indirectas que sobre la vida y el bienestar de sus usuarios (virtualmente, toda la humanidad con acceso a internet) y las consecuencias que la comunicación de dichas ideas pueden traer.

8. REFERENCIAS

Abril, N. G. P. (2008). El discurso multimodal en YouTube. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, *8*(1), 77-107.

Bañuelos, J. (2009). YouTube como plataforma de la sociedad del espectáculo. *Razón y palabra*, *66*.

Codina, L. (2020). *Fundamentos de la búsqueda para estudiantes y profesionales de la comunicación audiovisual*.

Cortez, A., Villarroel, D., Daza, J. V., Villarroel, D., Landivar, V., Serrate, L. S., Aré, T., Ribera, G. A., Monje, T. y Paredes, J. (s. f.). *Los riesgos de usar el Dióxido de Cloro contra la COVID-19*.

Lopezosa, C., Fernández-Planells, A., Apablaza-Campos, A. y Codina, L. (2020). Video SEO y cibermedios: Estrategias de visibilidad y caracterización de los canales en Youtube de los principales medios españoles. *Aproximación periodística y educomunicativa al fenómeno de las redes sociales*, 287.

Múzquiz-Jiménez, A. (2019). Ciencia, pseudociencia y la Revista de la AEN. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, *39*(135), 9-12.

No te la juegues, #coNprueba—Spot. (2019). https://conprueba.es/

Ramírez-Ochoa, M. I. (2016). Posibilidades del uso educativo de YouTube. *RA ximhai*, *12*(6), 537-546.

Segarra-Saavedra, J. y Frutos-Amador, M. (2018). Creatividad aplicada al videomarketing en Youtube. Análisis del caso de Chanel. *Miguel Hernández Communication Journal*, *9*, 101-130.

LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA DE LA DIRECCIÓN DE FOTOGRAFÍA A TRAVÉS DE INSTAGRAM EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA DURANTE LA CRISIS COVID-19

VICENTE JAVIER PÉREZ VALERO
Universidad Miguel Hernández de Elche

FRANCISCO CUÉLLAR SANTIAGO
Universidad Miguel Hernández de Elche

1. INTRODUCCIÓN

El contexto inicial de esta propuesta se sitúa en la nueva realidad provocada por el COVID-19 desde marzo de 2020. Desde entonces, esta situación inédita está condicionando a la sociedad en general, y a la docencia en las instituciones de enseñanza superior, en particular.

Las experiencias didácticas que a continuación se expondrán, se suscriben a la línea fundamentada en una práctica transversal colaborativa, denominada Cortometraje Transversal[41], coordinada desde la asignatura de Dirección de Fotografía de segundo curso, dentro del Grado en Comunicación Audiovisual (CAU) y, más en concreto, del Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo (CAUP) en la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH). Dicha experiencia está enmarcada en el proyecto *Didácticas transversales en dirección de fotografía. Herramientas, recursos y estrategias docentes en la enseñanza práctica dual,* realizado dentro del Programa de Innovación

[41] El proyecto Cortometraje Transversal implica a todas las asignaturas prácticas de segundo curso en una única pieza audiovisual, un cortometraje, en el que el estudiantado debe demostrar las competencias aprendidas durante el periodo lectivo en cuanto a guion, dirección de fotografía (manejo de cámara e iluminación), sonido y montaje.

Educativa Universitaria, PIEU-UMH 2020/21[42]. El proyecto ha sido realizado por investigadores y docentes del Grupo de Investigación Massiva UMH[43].

Dado que en el segundo semestre del curso 2019-20 se tuvo que adaptar, prácticamente todo el programa docente y, más en concreto, las prácticas de las asignaturas de Dirección de Fotografía del segundo curso de las dos titulaciones anteriormente citadas, esta circunstancia proporcionó al profesorado la oportunidad de experimentar con nuevas didácticas docentes que se podrían implementar en el curso 2020-21. Siendo estas asignaturas totalmente presenciales y prácticas, la coyuntura COVID-19 permitió incluir estrategias, herramientas y recursos docentes duales y online en la docencia presencial de la dirección de fotografía, dentro del contexto de las enseñanzas superiores artísticas y audiovisuales, de forma que se pudieran utilizar didácticas variadas en cualquier contexto.

En concreto, los resultados de la experiencia que se publican en este trabajo tratan de la inclusión de nuevas didácticas docentes por la cual se pretenden introducir nuevos métodos y técnicas, sobre todo de difusión, para la realización de piezas audiovisuales. Debido al cambio de paradigma en cuanto al consumo de producciones audiovisuales en plataformas (Netflix, Disney+ o HBO), se planteó la implementación de los cortometrajes transversales en un medio que permitiera esa fragmentación de un modo intuitivo y orgánico. La red social elegida fue Instagram, debido a su gran popularidad entre los estudiantes y a la facilidad que proporciona a la hora de generar y publicar contenidos audiovisuales.

Esta vinculación de métodos y técnicas tradicionales con otras más innovadoras, ha servido para poner en valor la importancia de la crea-

[42] El programa de Innovación Educativa Universitaria PIEU-UMH es una iniciativa del Vicerrectorado de Estudios de la Universidad Miguel Hernández de Elche, cuyo objetivo es la promoción estratégica de la innovación y la mejora educativa dentro de nuestra Universidad desde un planteamiento colaborativo.

[43] El grupo de Investigación Massiva pertenece al Departamento de Arte de la UMH y está vinculado al Centro de Investigación en Artes (CIA) de Altea. Su propósito es investigar sobre los fenómenos artísticos y de comunicación de masas.

tividad y los aprendizajes significativos de Ausubel. Para contextualizar estos aspectos se ha hecho uso de ejemplos de estudios como *La educación audiovisual. Una investigación de interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales y su relación con el entorno educativo* (Cuéllar-Santiago, 2019, pp. 330-341), que investiga la interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales con el entorno educativo, tomando en uno de sus estudios de campo a docentes de la etapa de Primaria en la educación reglada española.

1.1. Instagram en la enseñanza superior artística y audiovisual

Aunque se han publicado gran cantidad de estudios y experiencias que analizan el fenómeno de las redes sociales y, en concreto, de Instagram, la novedad de la propuesta que se expone en este trabajo radica en la utilización del propio medio como lenguaje de transmisión, promoción y difusión no solo del conocimiento, sino también de la faceta artística y expresiva de las propias piezas audiovisuales.

Para fundamentar el trabajo de investigación se han revisado estudios que exploran la utilización de Instagram en el ámbito de la Educación Secundaria y, sobre todo, de la Enseñanza Superior Universitaria, en la situación anterior a la pandemia y durante el periodo de confinamiento. El resultado de estas observaciones, en las que se han encontrado experiencias en campos como la enseñanza en lenguas (Avedova, 2021), en marketing y empresa (Belanche et al., 2019) o en nutrición (García Herrera, 2021), ha arrojado que existe una laguna de conocimiento en cuanto a la utilización de la red social como parte misma del resultado o del mensaje, no como medio. Es decir, se ha empleado siempre como herramienta para la transmisión de contenidos, no como lenguaje.

En este sentido, se han encontrado aportaciones en el campo del arte, como el de la artista Amalia Ulman (Argentina) con su proyecto *Excellences and Perfections*[44], enmarcado dentro del movimiento *Net art* y que investiga la construcción de las relaciones a partir de las aparien-

[44] https://webenact.rhizome.org/excellences-and-perfections/

cias físicas, siendo su propuesta una narrativa ficticia. Sin embargo, no se han registrado experiencias en la enseñanza de las artes audiovisuales, restringiéndose el material hallado, en su gran mayoría, a la mediación en museos de arte o a la teorización de la expresión fotográfica en Instagram (Manovich, 2017).

No obstante, sí se ha tomado como referencia el proyecto *Instagram stories y la pedagogía de la inmediatez: Tips diarios sobre técnicas y procedimientos en las artes visuales*, que dirigió el profesor Javier Moreno Pérez en la segunda mitad del año 2020, en el que se promocionaron los programas de las asignaturas de los grados en Bellas Artes y Comunicación Audiovisual de la Universidad Miguel Hernández de Elche con el propósito de favorecer una pedagogía inmediata, colaborativa y directa que reforzara lo aprendido en las aulas, a través de publicaciones diarias en las cuentas de Instagram de cada grado. Aunque esta propuesta tuvo un gran éxito entre el estudiantado, la comunicación era unidireccional, protagonizada por los docentes implicados en el proyecto, entre ellos los firmantes de este texto. Por el contrario, en el caso que nos ocupa, la creación de las piezas audiovisuales ha corrido a cargo del estudiantado, con la supervisión y tutorización de los profesores.

1.2. Marco europeo

El trabajo que aquí se presenta posee, desde sus fundamentos más profundos, una vinculación directa con los grandes objetivos que el Proceso de Bolonia[45] ha ido fijando desde la primera declaración, pronunciada en La Sorbona (París) en 1998 (Allegre, 1998, 25 de mayo, p. 2), en la que daba comienzo en nuevo Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES):

> Se debería facilitar a los universitarios el acceso a gran variedad de programas, a oportunidades para llevar a cabo estudios multidiscipli-

[45] La Declaración de Bolonia se firmó el 19 de junio de 1999 EHEA. (1999, 19 de junio). The Bologna Declaration. Joint declaration of the European Ministers of Education. http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communiques por todos los ministros de educación de la Unión Europea con el fin de unificar la educación superior en el territorio europeo, incluso añadiendo a países asociados.

nares, al perfeccionamiento de idiomas y a la habilidad para utilizar las nuevas tecnologías informativas.

Una vez firmada la Declaración de Bolonia y con el fin de centrar los objetivos del Proceso, en el posterior Comunicado de Bergen (2005) (EHEA, 2005, 19-20 de mayo) se introdujeron dos factores cruciales que la enseñanza superior debería asimilar en el futuro (Pérez-Valero, 2014, pp. 229-233):

– La investigación e innovación en educación, con nuevas propuestas curriculares y herramientas tecnológicas.
– Formación interdisciplinar demandada por el mercado de trabajo.

Finalmente, en el comunicado de la Conferencia de Lovaina de abril de 2009 (EHEA, 2009, 28-29 de abril), se fijaron unos objetivos más concretos para la enseñanza superior europea en la década de 2020, entre los que están:

– La consolidación de las contribuciones en la primera fase del Proceso de Bolonia.
– La igualdad en el acceso a la enseñanza superior.
– La Empleabilidad del estudiantado una vez finaliza sus estudios.
– El aprendizaje continuo.
– La competitividad global.

2. OBJETIVOS

Aunque los objetivos marcados en el proyecto Didácticas transversales en dirección de fotografía. Herramientas, recursos y estrategias docentes en la enseñanza práctica dual son más amplios e implican a otras asignaturas prácticas, dentro de las materias relacionadas con la Artes Audiovisuales, los objetivos de la investigación que nos ocupa en esta propuesta se pueden concretar en, principalmente tres:

– Incorporar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza online como alternativa a la enseñanza presencial reglada, y aplicarlos también en la enseñanza práctica de la Dirección de Fotografía en el campo del Audiovisual, a tra-

vés de proyectos colaborativos realizados por el estudiantado.

– Potenciar las competencias transversales, tecnológicas y de desempeño del estudiantado, a través de herramientas digitales, con el horizonte de la incorporación a la actividad profesional en una posición de ventaja.

– Establecer herramientas de medición de los resultados de aprendizaje en la docencia en dirección de fotografía, extrapolables a otras materias prácticas similares dentro de las enseñanzas artísticas y/o audiovisuales y al entorno profesional.

3. METODOLOGÍA

Para el planteamiento metodológico en esta investigación se siguió un enfoque empírico desde donde se quería mostrar la realidad del conocimiento audiovisual impartido por los docentes, dentro de la enseñanza universitaria y en el contexto de la innovación docente. En cualquier caso, se dejó el camino abierto para que en, un futuro, se pudieran realizar estudios más profundos sobre su aplicación en discentes dentro de otras áreas universitarias, relacionadas o no con el Audiovisual y el Arte.

Para la realización del trabajo de campo se siguió un diseño mixto transformativo secuencial (DITRAS) (Hernández-Sampieri et al., 2010, p. 569), en el que se mezclan estudios cualitativos y cuantitativos para la recolección de datos siguiendo la estructura *cuan + CUAL*[46]. Durante la ejecución de las actividades-dinámicas diseñadas

[46] Desde esa perspectiva, Driessnack et al. (Driessnack, M., Sousa, V., & Costa, I. (septiembre-octubre 2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. Revista Latinoamericana de Enfermagem, 15(5), 179-182. http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/es_v15n5a24.pdf) señalan que la triangulación «se refiere a la convergencia o corroboración de los datos recolectados e interpretados a respecto del mismo fenómeno», donde el método de recolección y o interpretación de los datos, bien podría ser diferente. Las clasificaciones de los diseños pueden ser las siguientes: CUAL + cual; CUAL → cual; CUAL + cuan; CUAL → cuan; CUAN + cuan; CUAN → cuan; CUAN + cual; CUAN → cual.

La simbología utilizada, ha de interpretarse de la siguiente manera:

para las asignaturas se siguió un enfoque cualitativo observacional, mediante mediciones directas del estudiantado participante, tutorizadas con regularidad a través de un cronograma en la plataforma Meet de Google.

3.1 Selección de la tipología de las muestras de la investigación y su contexto

Para este estudio se optó por un muestreo no probabilístico de tipo intencional o de conveniencia, donde se permitió la participación en las prácticas (actividades-dinámicas) a todo el estudiantado matriculado en la asignatura de Dirección de Fotografía en el Grado en Comunicación Audiovisual y el Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo del campus de Elche en la Universidad Miguel Hernández. En el Grado en Comunicación Audiovisual se contó con un total de 60 estudiantes, mientras que en el Doble Grado participaron un total de 50 alumnas/os. Los discentes trabajaron, durante todo el cuatrimestre, en grupos de prácticas de 7 a 8 personas, agrupadas según sus propios intereses.

El método de selección de la muestra se ajusta a los objetivos planteados, al seguir los criterios marcados para la representación de la población estudiantil audiovisual, abarcando con este enfoque los dos estadios de formación pública universitaria (sin contar los másteres): Grados y Dobles Grados.

Posteriormente, tras finalizar el periodo lectivo, se realizaron grupos focales en los que el muestreo utilizado fue, al igual que para las prácticas, el no probabilístico de tipo intencional o de conveniencia, permitiendo libremente a los discentes participar en la investigación, previa confirmación, hasta alcanzar el cupo máximo establecido de 8

+ : Significa que el método secundario se está utilizando simultánea o concomitantemente en el mismo período de recolección de datos.

→ : Indica que el método secundario se utilizó posterior a la recolección de los datos primarios.

Mayúscula: señala el método o enfoque que tiene priorización en el diseño.

Cual: se refiere al enfoque o métodos cualitativos.

Cuan: se refiere al enfoque o métodos cuantitativos.

personas por cada grupo. Seguidamente se organizaron obteniendo una igualdad de número entre hombres y mujeres en cada uno de los cuatro grupos focales realizados.

3.2 Técnicas e instrumentos de la investigación

Durante el periodo de confinamiento COVID-19, la docencia universitaria tuvo que adaptarse a una docencia digital para la que no estaba preparada, por lo que se tuvieron que improvisar unas prácticas aptas para la digitalización. Estas son el objeto de estudio de este trabajo. Todas ellas partían, en esencia, de la misma raíz común: premiar la técnica sobre la teoría y conseguir que el estudiantado utilizase herramientas útiles para su futura salida profesional. De estas prácticas (actividades-dinámicas) grupales e individuales, alternadas con sesiones teóricas, se obtuvieron datos mediante tutorías personalizadas con observaciones directas, no participantes, de campo. Los datos fueron analizados mediante la categorización de éstos en un análisis cualitativo por dimensiones dentro de una bitácora de campo adaptada a la docencia online, siguiendo la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (*grounded theory*) (Strauss, 2002).

Para esta investigación en foco se ha centrado en la última práctica del curso, denominada Cortometraje Transversal. Este es un proyecto de innovación docente destinado a unificar, en un solo proyecto audiovisual, las competencias teórico-prácticas que el estudiantado debe adquirir en varias asignaturas del 2º curso del Grado en Comunicación Audiovisual y del Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo. La actividad se desarrolla durante los dos cuatrimestres del curso, comenzando por la realización del guion literario y culminando con el rodaje de la pieza audiovisual y su fase de montaje y posproducción. Las asignaturas y docentes implicados en la actividad son los siguientes:

- Guion I literario.
- Guion I técnico.
- Teoría y Práctica de la Edición y el Montaje.
- Tecnología de los Medios Audiovisuales II.
- Dirección de Fotografía.

– Sonido en las Producciones Audiovisuales.

Otros objetivos planteados para la consecución de la actividad son aplicar los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas participantes, promover el trabajo en grupo, conociendo todos los roles y las tareas de un equipo de rodaje y, por último, establecer estrategias de proyecto dentro de los grupos de trabajo.

Al llegar la crisis del COVID-19 y el posterior confinamiento, la docencia tuvo que pasar a la modalidad online, teniéndose que adaptar esta práctica a la nueva situación, por lo que se planteó realizar las grabaciones de las piezas de cada uno de los grupos de trabajo en la residencia de cada estudiante, escribiendo un guion literario y técnico nuevo o adaptando el ya existente al nuevo contexto. Las grabaciones debían llevarse a cabo, por separado, por cada uno de los miembros del grupo, realizando cada uno de ellos una parte de la historia. De esta forma, todo el estudiantado participaría en la ejecución del cortometraje.

Desde la asignatura de Dirección de Fotografía en el Grado en Comunicación Audiovisual y el Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual, se planteó realizar una división en las propuestas de difusión del Cortometraje Transversal. Por un lado, el estudiantado del Grado siguió pautas tradicionales para su difusión, pudiendo elegir entre enviar el cortometraje a festivales o emitir el mismo públicamente por canales como YouTube o Vimeo. Mientras que para el estudiantado de Doble Grado se decidió realizar la publicación a través de una conocida red social (Instagram), en donde se debía estudiar previamente cuál sería el método más eficaz de difusión, haciendo uso de los recursos de la aplicación de la forma más eficaz posible (*Feeds*, *Stories*, *Grid*, etc.).

Para extraer los resultados de esta experiencia, se analizaron los datos de los trabajos de Doble Grado, los cuales fueron tutorizados en todo momento, estudiando todas las posibilidades de difusión en cada uno de los proyectos. Se le solicitó, al estudiantado, realizar un trabajo de campo de propuestas similares de impacto, observando los puntos positivos y negativos de cada planteamiento y buscando las semejan-

zas para obtener el mayor beneficio. Cada grupo tuvo libertad en la elección de su técnica de difusión, abarcando de esta forma todas las propuestas posibles. En el transcurso de la difusión, cada grupo debía monitorizar todas y cada una de las publicaciones de su cortometraje en Instagram, observar la incidencia por medio de la métrica de la APP y descargar todos los datos relevantes, los cuales serían incluidos en la memoria escrita que debía ser entregada al docente en la fecha acordada.

El proyecto final también debía contener todos los aspectos esenciales para su evaluación, es decir, guion literario y técnico, esquemas de iluminación, fichas técnicas, referentes audiovisuales, referentes de proyectos en redes sociales y análisis de datos métricos de Instagram.

Tras la entrega final de las prácticas y finalización del periodo de exámenes, se desarrolló un cuestionario online para todo el estudiantado de 2º curso de Grado y Doble Grado, cuyas preguntas fueron diseñadas siguiendo los siguientes formatos: preguntas cerradas dicotómicas, de respuesta múltiple, escala tipo Likert y de escala de calificación, por lo que nos encontraríamos ante un cuestionario cuantitativo, cuyos resultados fueron analizados mediante el software SPSS. De este cuestionario, se buscaba obtener información relevante sobre las opiniones del estudiantado acerca de la enseñanza recibida durante el curso 2019-20, donde se vivió el proceso de cambio de una metodología tradicional a la adaptación al período COVID-19.

Para la ejecución de este se utilizó la plataforma digital Google Forms y se dividió en tres grandes bloques de conocimiento:

- Proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Evaluación.
- Grado de satisfacción y/o frustración.

Posteriormente, se realizaron cuatro debates con grupos focales dirigidos (dos por titulación) de ocho estudiantes cada uno.

Se plantearon una serie de cuestiones abiertas relacionadas expuestas en tres grandes bloques:

– Didácticas Transversales además de cuestiones sobre el concepto de Dirección de fotografía.
– Asignatura de Dirección de Fotografía en el Grado y el Doble Grado.
– Cuestiones personales sobre la Docencia Dual[47] y la importancia futura en la enseñanza.

Las sesiones fueron grabadas. Posteriormente se recopilaron los datos, mediante análisis cualitativo, divididos en matrices temáticas y se analizaron y codificaron mediante el software ATLAS.ti, que permitió realizar un muestreo referencial de cada una de las instancias (cuestiones) planteadas durante las diferentes sesiones.

4. RESULTADOS

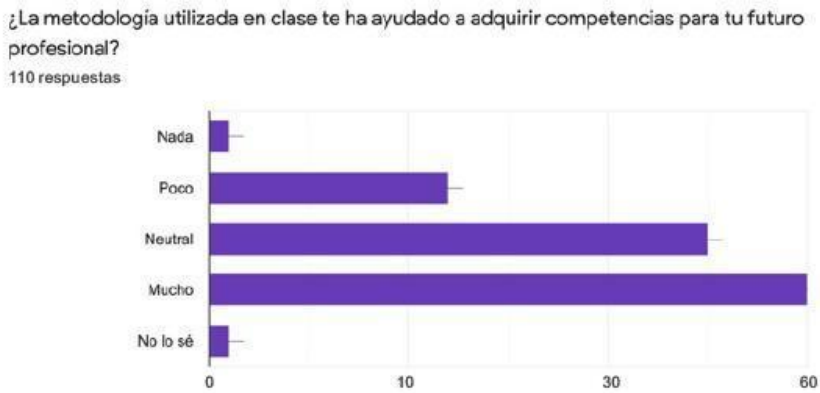
Tras finalizar el periodo lectivo del curso 2019-20 y con todos los proyectos realizados, emitidos y analizados por el estudiantado, se lanzó una encuesta vía Google Forms donde el análisis factorial realizado arrojó las dimensiones detalladas en el punto 3.2 de este texto. Para la correcta validez del cuestionario se siguió un diseño de estudio descriptivo de validación de escalas multidimensional a través de análisis factorial. La consistencia interna del cuestionario fue adecuada (alfa de Cronbach 0,904-0,914), además se obtuvo un coeficiente de correlación intraclase global de 0,904 (IC del 95%, 0,862-0,938).

De las respuestas dadas por el estudiantado se destacan algunas que han sido relevantes en la investigación. En el primer bloque analizado (proceso de Enseñanza-Aprendizaje), queremos señalar las opiniones vertidas en relación a la metodología que ha ayudado al estudiantado a adquirir las competencias necesarias para su futuro profesional, cuyas

[47] El estudiantado dispone de una APP de la Universidad Miguel Hernández desde donde se podrá consultar tanto los turnos de presencialidad en el aula y la forma de acceso a las aulas virtuales, ya que, la docencia seguirá este binomio presencial-digital al mismo tiempo, emitiéndose las lecciones desde el propio aulario. Es importante no confundir este término de docencia dual, con la ya conocida años atrás, de la FP Dual, en donde se compagina la enseñanza de la Formación Profesional en un aula, con un trabajo en una empresa relacionada con los contenidos del título correspondiente.

respuestas positivas superaron con creces a las negativas (ver figura 1).

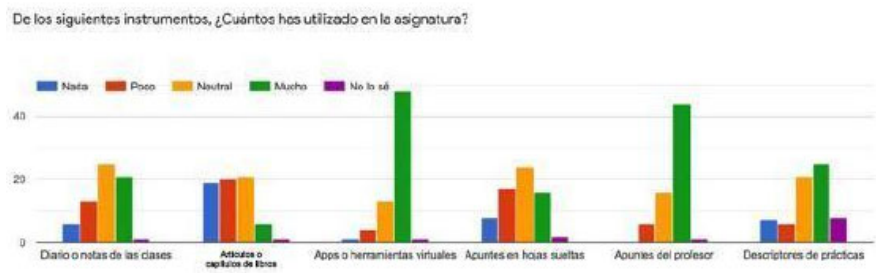
FIGURA I.



Fuente: elaboración propia

De igual forma, sobresalen una relación de datos significativos para la investigación, obtenidos de las herramientas digitales utilizadas durante el transcurso de las actividades, y que se estiman importantes para una próxima etapa docente en la que la digitalización es una de las piezas clave. Podemos observar en la figura 2 que el uso de Apps o herramientas virtuales supera con creces a otro tipo de herramientas. Solo se acercan a esos datos los apuntes ofrecidos por el docente (subidos a la plataforma digital Moodle-Campus Virtual de la universidad).

FIGURA 2.



Fuente: elaboración propia

Seguidamente y no menos importante, se hace hincapié en los datos obtenidos de la cuestión sobre competencias para el ámbito profesional (Figura 3), ya que, el enfoque realista laboral que se quiere impregnar a la asignatura debe llevar al estudiantado a comprender la utilidad de los conocimientos aprendidos durante el curso, manteniendo un equilibrio entre conocimiento y experiencia.

FIGURA 3.

Fuente: elaboración propia

En la siguiente fase del proceso de investigación se crearon una serie de grupos focales controlados, donde se comentaron varios aspectos interesantes que sirvieron para la adaptación de varios de los ejercicios y prácticas digitales aplicadas durante el presente curso lectivo 2020-2021. Estas actividades fueron consecuencia de la adaptación al

periodo COVID-19 como vía para solventar el confinamiento del curso 2019-2020. Con el análisis de los datos y la puesta en común con la participación del estudiantado, se han modificado algunas de ellas para ejecutarlas en el curso académico actual y, además, se han diseñado pautas y herramientas que servirán para recoger todos aquellos datos útiles para la ejecución futura de nuevas investigaciones, que se analizarán y publicarán próximamente.

A continuación, se desglosarán los datos obtenidos de las prácticas realizadas en el periodo COVID-19. Una vez transcritas todas las conversaciones grabadas en audio, se analizaron exhaustivamente las mismas. En esta observación se realizaron los pasos de los tres órdenes de regularidad semiótica: 1. Sintaxis, de la que se extrajo la nube de palabras según su aparición; 2. Semántica, en donde se desarrollaron mapas mentales conceptuales de las categorías desarrolladas; 3. Con el análisis pragmático se desarrollaron las ideas obtenidas de la observación del contexto creado de las propias conversaciones elaboradas.

Para el análisis en esta investigación se hará referencia a una serie de cuestiones debatidas en el transcurso de los grupos focales y que han servido para evaluar los trabajos desarrollados. Por un lado, se abordarán las didácticas transversales, concepto fundamental en todos aquellos planteamientos educativos que quieran trabajar las tecnologías digitales de la comunicación como un proyecto integrador entre el ámbito educativo y laboral. El estudiantado ofreció un espectro de respuestas dispar, no llegando a concretar debidamente la idea o concepto, pero sí pudo aproximarse a las prácticas realizadas en la asignatura. Así se puede observar en la tabla 1 de codificación de respuestas ofrecidas:

TABLA 1.

6. CONCEPTO DIDÁCTICAS TRANSVERSALES
Citas: *1:6 a 4:6 En cuanto a las Didácticas Transversales, ¿a qué les remite dicho concepto?*
Códigos vínculados: ← is a – ● Conocimiento de diferentes áreas técnicas ← is a – ● Corto transversal ← is a – ● Diferentes conceptos para realizar un proyecto ← is a – ● Diferentes departamentos de un proyecto ← is a – ● El uso de focos y de la luz ← is a – ● En educación el aprendizaje desglosado por asignaturas ← is a – ● Enseñanza que engloba varias asignaturas ← is a – ● Enseñar algo con diferentes campos ← is a – ● Proyecto que comparte elementos con otros sectores ← is a – ● Una misma asignatura enseña para diferentes disciplinas

Fuente: elaboración propia

Esta falta de acuerdo por parte del estudiante es aún más patente en la siguiente cuestión planteada, donde se intentaba conocer cuántos tipos de didácticas conocen. Así observamos en la tabla 2 que las respuestas están muy lejos de un concepto próximo a la realidad.

TABLA 2.

7. CONOCIMIENTOS SOBRE DIDÁCTICAS
Citas: *1:7 a 4:7¿Sabrían decirnos cuántos tipos de Didácticas conocen?*
Códigos vínculados: ← is a – ● Ir a plató ← is a – ● La básica y la online ← is a – ● La práctica, la teoría y explicar ejemplos ← is a – ● Ninguna (4) ← is a – ● Ninguna (4) ← is a – ● Transversal y Clase Magistral

Fuente: elaboración propia

En este punto fue interesante conocer la opinión del estudiantado sobre este concepto, porque es importante dar valor a la relación de la transversalidad con la realidad laboral-profesional de cualquier disciplina. Es un hecho bien cierto que las profesiones no son estancas, todas son vinculantes desde cualquier tipo de enfoque (lenguaje, técnicas, relaciones conceptuales físicas o matemáticas, etc.). Por ello hay que incentivar al estudiantado a que valore la transversalidad del saber desde cualquier ámbito de su vida.

En el siguiente bloque de conocimiento se abordan aquellos aspectos relacionados con la dirección de fotografía en las dos carreras universitarias investigadas. Se lanzó la cuestión relacionada con el futuro laboral y el conocimiento adquirido en el periodo COVID-19, en donde las respuestas estuvieron divididas, creyendo algunos que la adaptación digital les sería útil para abrir nuevas vías de experiencias pro-

fesionales, mientras que otros veían difícil alcanzar puestos más tradicionales, justificando que los grandes medios de comunicación siguen estancados en unos estamentos analógicos. En la tabla 3 se muestra la relación de respuestas ofrecidas por el estudiantado.

TABLA 3.

17. CON LO APRENDIDO PREVIO COVID ¿SERVIRÍA PARA EL FUTURO LABORAL?
Citas: *1:17- 4:17 Si hiciéramos una proyección de nosotros mismo en el futuro, ¿creen que lo aprendido en ese periodo…*
Códigos vínculados: ← is a – ● Creo que sí, aunque nos faltó usar materiales ← is a – ● Depende de la persona ← is a – ● Depende del trabajo individual que hayas hecho ← is a – ● Difícil ← is a – ● El sector está complicado ← is a – ● Faltaron prácticas por hacer ← is a – ● No ← is a – ● No dio tiempo a profundizar ← is a – ● No la asignatura se dejó a medias ← is a – ● No porque no dio tiempo a desarrollar a fondo ← is a – ● No sabría hacer las cosas perfectamente ← is a – ● No, falta de información ← is a – ● No, nos faltan conocimientos

Fuente: elaboración propia

Por último, es importante mencionar la respuesta unánime positiva de todos los grupos focales analizados en la cuestión referente a las herramientas ofrecidas para la ejecución de las asignaturas en el periodo pre-COVID-19 y durante el confinamiento, cuyo estudiantado agradeció el esfuerzo realizado por el equipo docente por ofrecer una oferta amplia de adaptación de prácticas para alcanzar los objetivos planteados al inicio de curso.

El impacto del proyecto sobre el estudiantado ha sido muy positivo. Han constatado cómo un proyecto académico puede servir para generar un nuevo contenido a través de una de sus plataformas favoritas, valorando positivamente el esfuerzo realizado en el desarrollo de la creatividad desde ámbitos muy alejados de la educación tradicional. Así, los datos de impacto de los trabajos realizados en la red social Instagram lo atestiguan, cuya métrica de actividad ha sido monitorizada por el estudiantado y coordinada por el docente. Observamos en las figuras 4, 5 y 6 algunos ejemplos de datos métricos de impacto de uno de los trabajos transversales a modo de ficción audiovisual, cuya campaña de difusión fue diseñada por el estudiantado como un proyecto seriado difundido por *Feeds*[48] programados y promocionados periódicamente, sirviendo los *Stories*[49] como campañas de difusión de *teasers* de los diferentes capítulos realizados.

[48] El *Feed* es considerada la vista principal de Instagram, a modo de muro de presentación, donde se pueden ver todas las publicaciones fijas del usuario/a, ordenadas de manera temporal, ya sea en modo cuadrícula o en modo *scroll*.

[49] Los *Stories* o historias de Instagram son publicaciones volátiles de un usuario/a, que tras un periodo determinado por la APP desaparecen. Suelen utilizarse para promociones o potenciación del *engagement* con tu comunidad.

FIGURA 4.

ACTIVIDAD

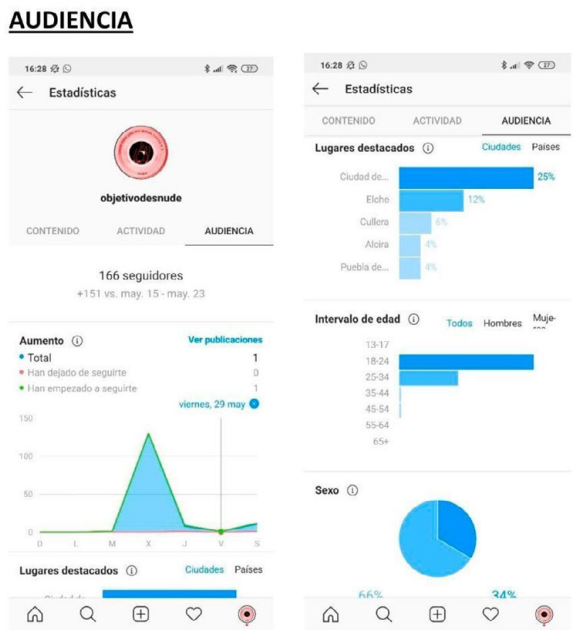
CONTENIDO

Fuente: elaboración propia del estudiantado

FIGURA 5.

Fuente: elaboración propia del estudiantado

FIGURA 6.



Fuente: elaboración propia del estudiantado

El análisis de los datos estadísticos de cada una de las piezas publicadas ha arrojado datos fundamentales para comprender dos conceptos interesantes dentro de nuestro sector: 1. La importancia entre la calidad y el contenido de la narrativa para conseguir un alto impacto; 2. La necesidad de la creación de un contenido fragmentado y optimizado en la era de las historias seriadas.

5. DISCUSIÓN

En el contexto de la alfabetización digital actual (dentro de la enseñanza superior universitaria), se tiende a confundir, con frecuencia, las didácticas con las metodologías y técnicas llegando el caso en el que el propio discente detecta una falta de dirección en la exposición de los contenidos por parte del docente. Por ello, en esta nueva realidad de la docencia digital, hemos querido utilizar Instagram como una herramienta innovadora para transmitir los conocimientos necesarios de nuestra asignatura. Por esta razón nos hemos propuesto construir, a través de dicha experiencia, las bases fundamentales necesarias para, por medio de la experimentación y del análisis de resultados, generar una didáctica amplia y abierta que pueda ser utilizada por otras disciplinas.

El uso de aplicaciones digitales para la docencia sigue siendo un tema polémico dentro de diferentes sectores educativos. De hecho, son bastantes los docentes que aún hoy siguen teniendo reticencias en el uso de terminales móviles dentro del aula. Algunos justifican su decisión a la merma de las capacidades de concentración del estudiantado, es decir, a lo sencillo que es perder la atención en el trabajo que se esté desarrollando y el continuo bombardeo de contenidos e información de ocio que puede conllevar. Por otro lado, se encuentran aquellos docentes que aún no han vivido o, directamente, no han intentado el salto digital en su propio contexto, por lo que no ven factible su uso en el aula por desconocimiento de la propia herramienta. Un ejemplo evidente de esta brecha digital lo encontramos en la digitalización de las asignaturas durante el periodo COVID-19, donde nos encontramos con un porcentaje alto de asignaturas que sufrieron un duro retroceso

en los contenidos a impartir. La falta de conocimientos informáticos por parte de algunos docentes complicó sobremanera este salto digital.

Por otro lado, debemos añadir a esta situación la mala prensa que las redes sociales tienen entre el colectivo docente, cuya generación activa no contaba con ellas en su contexto formal y que, en cierta manera, ven como un enemigo a combatir dentro de las competencias y objetivos que se deben alcanzar. La comunicación dentro de los ámbitos digitales cambia a ritmos que ninguna clase magistral puede alcanzar. El dinamismo y el entretenimiento que ofrecen a sus usuarios pueden llegar a ser considerados como adictivos, por lo que sería interesante conocer las bases fundamentales que llevan a los jóvenes a tener esa atracción por el saber dentro de esa red social, hacer uso de ello en beneficio educativo, y conseguir que el estudiantado sienta la misma atracción por el conocimiento de los temarios educativos como el que siente por los diferentes temas sociales.

6. CONCLUSIONES

Las redes sociales han fomentado un nuevo discurso que constituye un lenguaje que debe incorporarse en la educación superior. Por ello, es importante generar nuevas didácticas desde todas las áreas de conocimiento. Sabemos que no deben ser sustitutivas de las tradicionales, pero sí complementarias e integradoras en los diferentes contextos. La brecha digital debe acortarse, siendo necesaria la formación continua (desde la docencia) en las nuevas vías de comunicación social y cultural, incluyendo en este sentido plataformas como Netflix, HBO o Disney+.

Queda patente la respuesta positiva del estudiantado a la ejecución de este tipo de actividades transversales y digitales. Las disfrutan y aprenden por medio del aprendizaje significativo, tomando este concepto como lo entendió Ausubel (Ausubel, 1963) en su explicación sobre la distinción de la personalidad, dando valor a la creatividad como el único medio que permite crear diferenciación. Así, los estudiantes encuentran vínculos emocionales con sus congéneres y crean nuevo conocimiento desde su experiencia personal. Por otro lado,

recibimos opiniones importantes dirigidas a todo el ente educativo, centradas en la importante necesidad de solventar la brecha digital, que no sólo afecta a las personas mayores, también se ve reflejada en otros ámbitos, como aquellos estratos sociales más desfavorecidos. Es necesario comprender que esta situación acaba desembocando en una merma aguda de eficiencia educativa.

De otra parte, el estudiantado estima necesario realizar cambios en la comunicación docente-estudiante, encontrando esta serie de actividades que planteamos muy positivas, creyendo necesarias la puesta en común de opiniones de diferentes sectores educativos donde poder explayarse y debatir sobre la actualidad académica. El estudiantado actual es un ente activo, crítico y digital, y debemos ser consecuentes con ello y adaptarnos a su realidad, ser capaces de conseguir nuevas herramientas que construyan vías de conocimiento adaptadas a las nuevas profesiones que ya existen, y aquellas que llegarán en el futuro, para conseguir una sociedad plural, digitalizada y competente. Queremos hacer del estudiantado personas competentes, flexibles y resolutivas. Para ello debemos tener presentes todas las aristas de nuestra área de conocimiento, clasificar sus competencias y trasladarlas al estudiantado para que, con ellas, puedan sortear las dificultades futuras que se les puedan presentar.

En este estudio hemos querido dar valor al proceso de investigación del propio estudiantado, que entienda la necesidad de interpretar los datos, aprender a realizar una correcta recolección de estos y utilizarlos en su beneficio. Por ello, nos hemos adentrado en la métrica de las APP 'S, a sabiendas de que es actualmente una profesión en alza, cuyas herramientas de medición son cada vez más sofisticadas y precisas, siempre con la vista puesta en la eficiencia de interacción y resultados. Por ello, desde nuestra área de conocimiento, debemos ir adentrándonos en sus premisas para que, al finalizar los discentes sus estudios, sean personas lo más competentes posibles.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos al estudiantado del Grado en Comunicación Audiovisual y del Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo de la UMH por su implicación y trabajo en las prácticas sujetas a este estudio y la posterior colaboración en la realización de esta investigación. De igual forma, agradecemos a la Universidad Miguel Hernández de Elche el haber puesto a nuestra disposición los recursos y materiales necesarios para el éxito de este proyecto.

8. REFERENCIAS

Allegre, C., Berlinguer, L., Blackstone, T. y Rütgers, J. (1998, 25 de mayo). Sorbonne Joint Declaration Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. https://bit.ly/37gG19z

Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune y Stratton.

Avedova, R. (2021) Implementing Instagram app as an educational tool in higher educational establishments (creative approach) [ponencia] 15th International Technology, Education and Development Conference - INTED 2021 Proceedings.

Belanche, D., Lozano, N. y Pérez-Rueda, A (2019) Instagram como herramienta de aprendizaje en el aula universitaria [ponencia]. *V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red, In-Red 2019, Universidad Politécnica de Valencia. Valencia, España*.

Cuéllar-Santiago, F. (2019). La educación audiovisual. Una investigación de interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales y su relación con el entorno educativo. Universidad de Granada. http://hdl.handle.net/10481/58244

EHEA. (1999). *The Bologna Declaration. Joint declaration of the European Ministers of Education.* https://bit.ly/3iOEbSt

EHEA. (2005, 19-20 de mayo). The European Higher Education Area - Achieving the Goals Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen. https://bit.ly/3zzVAVO

EHEA. (2009, 28-29 de abril). The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve. https://bit.ly/3kX4zfz

García-Herrera, P., Morales-Gómez, P., Matallana-González, M.C., Cámara-Hurtado, R.M., Cebadera-Miranda, E., Ciudad-Mulero, M., Domínguez-Díaz, L., Niño-Vega, E. y Sánchez-Mata, M. C. (2021) Instagram as a virtual teaching resource in university education [ponencia] 15th International Technology, Education and Development Conference - INTED 2021 Proceedings.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación (5ª edición)*. McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. https://bit.ly/3x0pWiw

Manovich, L. (2017). Instagram and Contemporary Image. California Institute for Telecommunication and Information & The Graduate Center, City University of New York (CUNY), Cultural Analytics Lab. https://bit.ly/3y8XQ5U

Pérez Valero, V. J. (2014) *La proyección del dibujo en las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza artística superior. La vectorialidad en las aplicaciones informáticas del diseño*. [Tesis Doctoral. Universidad Miguel Hernández de Elche]. Repositorio institucional UMH https://bit.ly/3eXFeyo

Strauss, A. L. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus. Editorial Universidad de Antioquia.

DALE *LIKE* A YOUTUBE Y SUSCRÍBETE A SU POTENCIAL EDUCATIVO

ISAAC J. PÉREZ LÓPEZ
Universidad de Granada

CARMEN NAVARRO MATEOS
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El aumento de la complejidad de los procesos educativos, y los cambios a los que se enfrenta hoy día la sociedad, hacen necesarios nuevos planteamientos para hacer frente a los requerimientos sociales, tecnológicos y educativos actuales (Giménez-Giubbani, 2016; Gonida y Lemos, 2019; Severín, 2017). De llevarse a cabo, solamente tendrán impacto en la motivación de los estudiantes siempre y cuando aquello que aprenden tenga relación con lo que la sociedad les requiere (Gonida y Lemos, 2019; Zepeda-Hernández, Abascal-Mena y López-Ornelas, 2016). En la línea de autores como Chrobak (2017) o Giménez-Giubbani (2016), se debe promover una enseñanza centrada sobre la actividad autónoma del alumnado, con propuestas realmente adaptadas a los requerimientos de la vida en sociedad, conectando con su entorno de una manera más directa y procurando dar respuestas a las necesidades del futuro. De esta manera se acercará la vida a la escuela (Perrenoud, 2012), provocando la aplicación de los conocimientos aprendidos en situaciones reales, construyendo una educación situada, que contextualice los conocimientos y que no pierda de vista el todo (Tobón, Guzmán, Silvano y Cardona, 2015).

1.1. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

En la actualidad el nuevo concepto de alfabetización es complejo, pues el entorno demanda competencias concretas que den respuesta a

todos los nuevos retos sociales (Pérez-Escoda, García-Ruiz y Aguaded, 2019). Los estudiantes demuestran un mayor interés en una determinada temática, y el aprendizaje se mejora, cuando la enseñanza se integra con herramientas multimedia (Ruiz, Mintzer y Leipzig, 2006). Se genera un nuevo paradigma educativo donde la linealidad emisor-receptor-mensaje se rompe para dar paso a una hiperconectividad de diferentes nodos que permiten un flujo de información continuo e ilimitado (Scolari y Establés, 2017; Scolari, 2018). Para dar respuesta a esta hiperconectividad existen diferentes herramientas que pueden ser utilizadas para apoyar los procesos didácticos, y que permiten al alumnado y al profesorado interactuar a través de un diálogo mediado (Ramírez-Ochoa, 2016).

El desarrollo de las competencias necesarias para dominar nuevas formas de comunicación, de acceso a la información, de expresión y de habilidades comunicativas e informáticas será un factor fundamental para el aprovechamiento del poder transformador de los medios (De-Aguilera y Casero-Ripollés, 2018) logrando, en definitiva, una verdadera participación en el entorno social y mediático. Las plataformas y herramientas de comunicación y creación de contenidos dotan a las personas de posibilidades infinitas de comunicación e interacción (Avilés, 2015), pero también de aprendizaje, a través de dispositivos, recursos en abierto y herramientas digitales que multiplican las opciones educativas más allá del tiempo de clase.

1.2. REDES SOCIALES

El alcance de las redes sociales como espacios masivos de comunicación e interacción fáciles de utilizar por todas las edades las convierte en foco de atención (Radesky, Schumacher y Zuckerman, 2015). Por tanto, surge y urge la necesidad de aprender a utilizarlas, haciendo un uso adecuado de ellas para frenar la manipulación, la desinformación y la difusión de noticias falsas, de ahí la necesidad de favorecer la debida formación en este sentido desde los centros educativos (Santamaría de la Piedra y Meana, 2017; Skoric, Zhu, Goh, y Pang, 2016). El "boom" 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). Es aquí donde cobra importancia la figura del *prosumer,* es decir, abandonar el rol pasivo de mero espectador o consumidor y dar el paso de generar contenidos o un producto determinado *(*Burlea-Schiopoiu, 2014; Dollinger, 2018).

Debido a la enorme significatividad de las redes sociales para los niños y adolescentes, era inevitable que acabaran integrándose en su experiencia educativa (Foley, Maher y Corrigan, 2014). La idea de incluirlas como herramientas formativas en el panorama académico se está imponiendo rápidamente a medida que las instituciones reconocen su enorme potencial (Gilroy, 2010). El uso de las redes sociales en el contexto escolar puede cambiar la manera en la que los estudiantes aprenden y se comunican, así como las interacciones que se dan entre los miembros de la comunidad educativa (Pérez-Alcalá, Ortiz-Ortiz y Flores-Briseño, 2015).

1.2.1. *Youtube*

Youtube es un sitio web para compartir y visualizar diferentes contenidos a través vídeos, sin necesidad de tener ninguna cuenta creada para poder acceder a ellos (Jaffar, 2012). En el 2019 fue considerada la segunda red social más utilizada en todo el mundo, con más de 1.9 billones de usuarios, y funcionando en más de 80 idiomas distintos (Pérez-Escoda y García-Ruiz, 2020). Además, acumula más de 1000 millones de horas de video visualizadas al día, realizándose el 70% de reproducciones desde dispositivos móviles (IAB, 2019).

El formato video por el que apuesta esta red social hace que la manera de asimilar los contenidos sea mucho más visual y atractiva, logrando que el proceso sea casi inconsciente por parte del alumnado (Lozano-Díaz, González-Moreno y Cuenca-Piqueras, 2020). A ello habría que sumar el hecho de que, dentro de las diferentes posibilidades que brinda, se pueda apostar por otorgar al alumnado un papel activo como generador de contenido y conocimiento. Esto promueve la gestión del propio conocimiento, la autorregulación del aprendizaje, la evolución y mejora con la práctica, el control y responsabilidad sobre

el propio proceso de aprendizaje, la autonomía y la capacidad de aprender a aprender (Vázquez-Cano, Martín-Monje y Castrillo, 2016).

También permite extraer ideas y propuestas de otros canales educativos con una temática determinada, organizar los contenidos a través de listas de reproducción o crear debates para reflexionar en clase sobre un determinado contenido, como ejemplo de algunas de las muchas posibilidades que ofrece (Lozano-Díaz, González-Moreno y Cuenca-Piqueras, 2020).

El potencial de *YouTube,* desde una perspectiva educativa, se incrementa aún más si se incluye dentro de un contexto de aprendizaje como el que se propicia a través de la *gamificación*. Esta se caracteriza por incrementar el interés e implicación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hanus y Fox, 2015), de forma especial si, como señala Pérez-López (2020a), se entiende como la acción de:

> Cautivar al alumnado para sumergirlo en una aventura que le permitirá alcanzar una finalidad educativa que trascienda el final de la experiencia, a partir de un propósito apasionante, y donde los retos y recursos que plantee el docente (guía pero no protagonista) deberán estar coherentemente integrados en la narrativa que se haya construido. (p. 39).

Cuando en la definición se habla de retos y recursos, uno de los que alcanza mayor éxito, dada su gran significatividad es, precisamente, el uso de *YouTube*. Además, la gran diversidad de posibilidades que ofrece, no solo incrementa la motivación del alumnado sino que favorece el desarrollo de competencias fundamentales en un docente hoy día, como son las relacionadas con las habilidades comunicativas o la propia competencia digital.

2. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN Y PERCEPCIONES DEL ALUMNADO

A continuación se contextualizará brevemente cada uno de los proyectos en los que se aprovechó el potencial formativo de *YouTube* y, al mismo tiempo, se describirá con qué intencionalidad y en qué consistió su uso. Todos ellos se han puesto en práctica, a lo largo de estos

últimos cinco años, con una gran aceptación por parte del alumnado, incrementando su motivación en unos casos y en otros sirviendo de soporte en el que apoyarse para dar respuesta al reto propuesto en esa ocasión.

Las cinco primeras propuestas que a continuación se desarrollan se han llevado a cabo en el grado en ciencias de la actividad física y el deporte, dentro de la asignatura *Fundamentos de la Educación Física*, y las dos últimas en posgrado, en la asignatura *Aprendizaje y Enseñanza de la Educación Física*, del máster de profesorado de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas.

2.1. MATRIX REFVOLUTION-PROMOCIÓN DE DEBATES EN REDES SOCIALES

La narrativa de este proyecto de *gamificción* (Pérez-López, 2020b), adaptada de la saga cinematográfica *The Matrix*, giró en torno a un grupo de "rebeldes" (habitantes de Sión) que forman parte de "La Resistencia" a *Matrix*. Su finalidad era convertirse en "hackers educativos", desarrollando todo su potencial para llegar a ser los *Elegidos* y, de este modo, conseguir liberar las mentes de muchos docentes presa de *Matrix*.

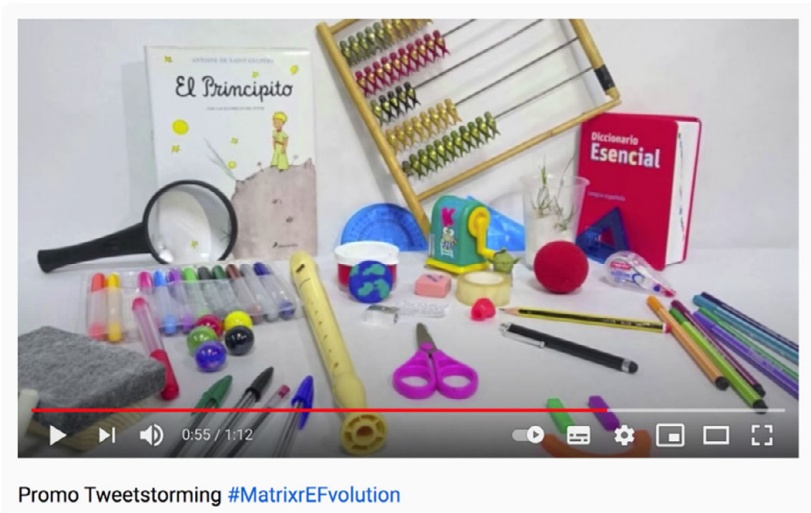
La propuesta se compuso de 5 fases, a partir de la trama original de la película: 1. Reclutamiento, 2. Rehabilitación, 3. Instrucción, 4. Incursiones en *Matrix* y 5. Misión final. Cada una de las 5 fases se configuró en torno a una o varias misiones (a partir de los objetivos y contenidos de la asignatura) y, además, contaba con diferentes retos o actividades planteadas con la finalidad de aumentar su motivación, dentro y fuera del horario de clase.

En ella, las TIC en general y las redes sociales en particular tuvieron un enorme protagonismo. El proyecto tuvo como plataforma principal la red social *Facebook* (donde hubo un grupo secreto cerrado en el que se compartía información relacionada con la aventura, que luego se hizo público:

https://www.facebook.com/groups/230219480652891). Al mismo tiempo, también durante la fase 4 se llevó a cabo una campaña en las redes sociales (*Facebook*, *Twitter* e *Instagram*) de toma de conciencia y compromiso con la necesidad de un cambio en la Educación (con el *hashtag*: *#ChangeEducationChallenge*). Ese reto fue el preámbulo de otro momento especial generado gracias a *Twitter*, que se convirtió en la plataforma o, mejor dicho, el altavoz que permitió dar difusión al mensaje de que "Otra forma de hacer las cosas en Educación no solo es necesario sino posible". En concreto, se llevó a cabo un *tweetstorming* con el nombre "Lo que de verdad importa en Educación (física)", donde se reflexionó, debatió y generaron ideas para mejorar la Educación (física).

Previamente a su realización se puso en marcha una campaña de difusión del evento a partir de un video que se compartió en *YouTube*, a modo de campaña publicitaria. Dicho anuncio se inspiró en otro previo de una conocida marca de refrescos, adaptándose al ámbito educativo (figura 1).

FIGURA 1. *Vídeo promocional del tweetstorming "Lo que de verdad importa en Educación (física*



)"

Con la elaboración y difusión de ese video promocional el alumnado fue consciente del valor de cuidar los detalles o de la importancia y utilidad que tiene el dominio de diferentes herramientas de grabación y edición del vídeo. Además se sentían parte de algo especial, aumentando el sentimiento de orgullo y pertenencia al proyecto.

El éxito de convocatoria a raíz del mencionado video promocional fue tal que en dicho evento participaron numerosos docentes, alumnos y personas que de un modo u otra se sentían comprometidas con la mejora de la Educación, desde diferentes ciudades de la geografía española (Granada, Córdoba, Madrid, Barcelona, Murcia, Pamplona, San Sebastián, etc.) y que hicieron posible convertir el *hashtag* "WakeUpEF" en *trendig topic* nacional.

Muchos de los participantes destacaron la enorme curiosidad que les generó el vídeo que se compartió en *Youtube*, lo que les llevó a ser partícipes del mismo e, incluso, a darle difusión. A continuación, a modo ejemplo, se comparten algunos de los *tuits* que formaron parte del *tweetstorming*:

- *Emociones, Motivaciones, Inquietudes, Necesidades, Valores… Siempre presentes #WakeUpEF*
- *#WakeUpEF la asignatura son personas…despertar su CURIOSIDAD pondrá en valor la ASIGNATURA… y los VALORES que esconde…*
- *Para unas buenas clases de #edufis tenemos que entender que reflexionar no es flexionar dos veces, sino replantear la asignatura #WakeUpEF*

2.2. Proyecto $in TIME - Videotutorial

Este proyecto está basado en la película *In Time*, de Andrew Niccol, y se construye sobre la idea de que la vida es tiempo y este una oportunidad para enriquecer la vida gracias al aprendizaje (Pérez-López, 2019). En *$in TIME* el tiempo era la moneda de cambio, la cual les permitía obtener comida (que en la propuesta representaba la realización de retos formativos) y agua (retos creativos). La adecuada plani-

ficación del tiempo es precisamente una de las metas que persigue la asignatura en la que se desarrolló y, en esta narrativa, era clave para permanecer con vida.

Cada alumno podía acceder a su contador de tiempo de vida gracias a una aplicación móvil (diseñada *ad hoc*) que ofrecía una referencia constante del tiempo que disponían para mantenerse con vida en la aventura. La app también ayudaba a gestionar las diferentes actividades que daban forma al proyecto. Algunas de ellas eran, por ejemplo, el uso de *Twitter* como herramienta de conexión con personas relevantes en el ámbito de la Educación, claves en la transmisión de conocimientos y muy útiles para la formación continua. De hecho se les dio a conocer diferentes perfiles que les podían inspirar y ayudar a través de las herramientas y recursos que compartían, haciéndoles conscientes del uso formativo tan interesante que se puede hacer de las redes sociales.

Desde la aplicación los participantes compartían también con los demás usuarios los datos resultantes de sus actividades deportivas, fotografías e incluso fechaban directamente reuniones de orientación con el docente, quien en la propuesta ejercía el papel de Guardián del Tiempo.

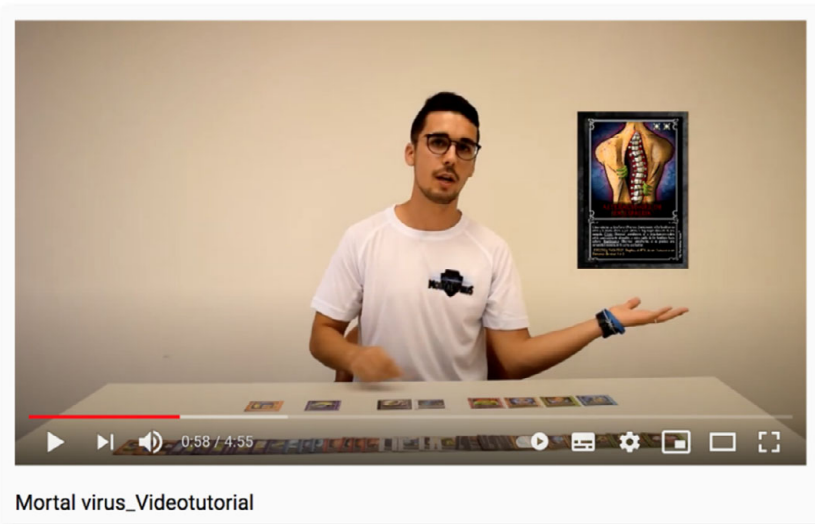
Uno de los objetivos de El Guardián del Tiempo era enriquecer la formación/vida del alumnado a través del desarrollo de los diferentes contenidos y competencias que recoge la guía docente de la asignatura. Para ello *YouTube* fue una herramienta de gran valor, puesto que permitió ahorrar mucho tiempo de clase o, dicho de otro modo, ganarle tiempo al horario establecido para cada sesión, gracias a la elaboración de videotutoriales que el alumnado visualizaba previamente a ellas. Un ejemplo de los mencionados videotutoriales es el que se presenta en la figura 2. Su finalidad era describir el diseño y normas de juego de un *serious game,* como complemento a los principios del Aprendizaje Basado en Juegos que se explicaron en el aula. Se trataba de un caso real desarrollado gracias a la colaboración de antiguos alumnos. En él se explican las reglas de un juego de cartas para desarrollar los contenidos del bloque de salud y calidad de vida del currí-

culum de *Educación Física* y, al mismo tiempo, promover los hábitos de vida saludables en el alumnado adolescente.

Gracias a esta iniciativa se optimizó mucho más el tiempo de clase, proporcionándoles a los alumnos un valioso recurso que el día de mañana podrían utilizar como docentes. Además, la creación de estos videotutoriales favoreció la comprensión de las reglas, logrando que los alumnos, pese a sus diferentes ritmos de aprendizaje, asimilaran mejor las diferentes cartas que conformaban el juego, así como las reglas que les permitirían poder disfrutar de él. Muchos de ellos no tienen el hábito de jugar a juegos de mesa, y puede resultarles complejo asimilar las reglas de un nuevo juego. Si directamente se hubiese explicado en clase, muchas dudas se hubieran quedado en el aire y no se habría aprovechado ni disfrutado tanto la sesión. Al poder administrarse ellos mismos la información, pudiendo parar cuando fuese necesario, completar con información de otras fuentes e, incluso, preguntar a otros compañeros, los resultados durante su puesta en práctica fueron significativamente mejores.

Por todo ello la predisposición del alumnado en la clase posterior fue muy positiva, confesando que llegaron con mucha ilusión por realizar una propuesta que les resultaba tan atractiva.

FIGURA 2. *Videotutorial del juego de cartas Mortal Virus*



2.3. STAR WARS: LOS PRIMEROS JEDI - CAMPAÑA DE INTRIGA (TEASER)

La mítica saga cinematográfica de *Star Wars* fue la referencia en esta ocasión (Navarro-Mateos y Pérez-López, 2020). Se trata de una *gamificción* donde los alumnos debían demostrar que eran "sensibles a la Fuerza" y mejorar su formación como futuros docentes (Jedi), bajo la tutela del maestro Guidoogway (amigo de juventud del maestro Yoda). Al mismo tiempo debían evitar sucumbir a las tentaciones de *El Lado Oscuro de la Educación*, y a sus principios (comodidad, conformismo, desidia), así como demostrar que eran capaces de alcanzar los de *El Lado Luminoso* (pasión, compromiso, creatividad).

Para ello debían ir mostrando evidencias de su potencial y del dominio de la *Fuerza* que fueran adquiriendo (a través de su aprendizaje y de la detección de la *Fuerza* en otros compañeros, por ejemplo), lo que les permitiría ir aumentando su nivel de *midiclorianos* y ser más sensibles a la *Fuerza*. Quien lo lograra se convertiría en el líder que, según la profecía Jedi, encabezaría la rebelión que acabará con los Sith y restaurará el equilibrio de la *Fuerza* en la galaxia. Al mismo tiempo, cada clan Jedi tenía que demostrar ante el Senado galáctico que contaba con un proyecto de futuro que generase esperanza en una Educación realmente enriquecedora para el alumnado y, por tanto, merecedor de difundirse en el resto de la galaxia, generando en ella felicidad y prosperidad.

Previamente a su puesta en marcha, se llevó a cabo lo que Sotoca y Pérez-López (2019) definen como campaña de intriga, de gran valor en este tipo de proyectos educativos. A través de ella, como señalan los autores, se logrará crear expectación e incertidumbre en el alumnado, para lo que será fundamental aprovechar las semanas o meses previos al inicio de una asignatura. Al igual que hacen las grandes productoras de cine y televisión, sería interesante comenzar a llamar la atención del alumnado con antelación para favorecer su curiosidad y predisposición hacia el día de la presentación oficial de la propuesta. Con dicha intención, un mes antes del primer día de la asignatura le llegó al alumnado un enlace de *YouTube* a su correo, donde descubrirían el *teaser* de la aventura que iban a vivir. En él (figura 3) se in-

cluían detalles que les daban pinceladas de la narrativa sobre la que se construiría la experiencia de aprendizaje. El objetivo era que no se quedaran indiferentes al verlo y que, a través de las emociones que les generaba y de los detalles que se escondían en él de manera sutil (el corazón verde que simbolizaba al maestro Yoda o el "yo no lo intentaría" que hace referencia a una de sus frases más conocidas), comenzaran a compartir sus teorías o intuiciones acerca de la narrativa del proyecto con el resto de compañeros y su entorno cercano.

Dicho objetivo se alcanzó con creces, a raíz de los comentarios que al comienzo de la experiencia el alumnado compartió a través de *Google Drive*, donde de forma anónima tuvieron la oportunidad de dejar constancia de todos sus aprendizajes, anécdotas y emociones experimentadas durante el proyecto. Hubo incluso quien pidió ayuda a sus familiares para descifrarlo, por lo que se logró que hablaran de la asignatura un mes antes del primer día de clase, incrementando significativamente las expectativas e ilusión con la que afrontaron el estreno de la asignatura. A continuación se comparte el fragmento de uno de esos testimonios donde una alumna resumen de manera muy ilustrativa gran parte de lo descrito:

> *Esta inolvidable aventura comenzó varios meses atrás cuando nos escribiste (aún sin conocerte) animándonos a realizar unos sencillos cuestionarios sobre juegos, películas y series de televisión. Pero lo mejor fue cuando pocas semanas antes del comienzo nos enviaste un teaser que nos dejó literalmente locos. No había compañera de clase con la que no hablara sobre ello preguntándole cuál creía que sería la narrativa de este año y si estarías mandándonos un mensaje secreto con el video. Acabé enseñándoselo a todos mis amigos y mi familia, los cuales me bombardearon con innumerables teorías sobre él, jajaja. Hasta que llegó el día en que vimos el póster de presentación y flipamos. No habíamos empezado aún y ya me sentía un afortunado por poder formar parte de algo así. Nunca podré agradecerte que te preocuparas tanto por generarnos tantísimas expectativas y emoción cuando aún no éramos oficialmente ni tus alumnos.*

FIGURA 3. *Teaser del proyecto Star Wars: los primeros Jedi*

Por otro lado, fueron numerosos los alumnos que destacaron las muchas emociones que les generó este vídeo, así como el hecho de que al visualizarlo en *Youtube*, una plataforma donde acostumbraban a ver el tráiler de diversas series y películas, había provocado que se sintieran que iban a formar parte de algo importante, predisponiéndolos positivamente antes del comienzo de la aventura.

2.4. GAME OF THRONES: THE END IS COMING - CREACIÓN DE RECUERDOS NO PERECEDEROS

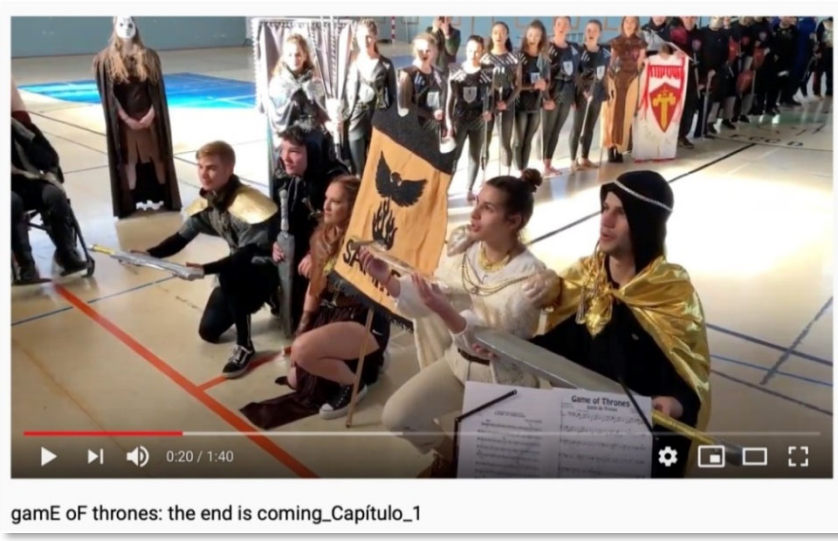
La finalidad de este proyecto era conseguir acabar en Desembarco del Rey y, de este modo, tener la oportunidad de hacerse con el Trono de Hierro y gobernar Poniente (Pérez-López, 2020a). Para ello los alumnos se dividieron en Casas y tuvieron que conquistar, al comienzo de la aventura, un reino en el que establecerse. Durante ella, los habitantes de Poniente contaban con el Gran Maestre Valyr (el docente y director de juego) para guiarles en su proceso formativo y en su día a día, con quien se comunican a través de *cuervos* (correos electrónicos), como sucede en la serie original.

Cada una de las Casas en *gamE oF thrones: the end is coming* podía realizar las acciones de juego que a continuación se indican:

1. Comprar víveres (retos formativos grupales), a cambio de 10 monedas de oro, para mantenerse con vida y poder avanzar hacia otro territorio.
2. Desplazarse por Poniente (acumulando 5 días de actividad física corriendo a un ritmo de carrera previamente establecido).
3. Entrenar para las batallas (mediante retos individuales, junto a un reto grupal relacionado con los juegos de mesa).
4. Batallar (enfrentamiento entre Casas para poder hacerse con un nuevo territorio y avanzar hacia Las Tierras de la Corona).

Las redes sociales también tuvieron un protagonismo especial en esta propuesta. De hecho, desde la cuenta de *Twitter* de Lord_Varys (@RedPajaritos) se fue filtrando información de lo que iba aconteciendo en Poniente (al igual que dicho personaje hace en la serie). Además, mediante el *hashtag* #gamEoFthrones_ugr, los habitantes de Poniente iban compartiendo sus vivencias, emociones y aprendizajes a lo largo de la aventura. Al finalizar cada uno de los *capítulos* (sesiones de clase), de esta particular adaptación educativa de la serie original, se recopilaron y compartieron en *YouTube* videos que resumían lo acontecido en ellos (figura 4), dando lugar así a un recuerdo que permanecerá para siempre en todos los participantes de esta fantástica experiencia de aprendizaje.

FIGURA 4. Resumen del capítulo 1 de *gamE oF thrones: the end is coming*



De esta manera podían compartirlos con su entorno más cercano, contagiando su ilusión y emoción por ser los protagonistas de esta gran aventura, y haciéndoles partícipes de todo lo que iban viviendo y aprendiendo. A continuación se plasman algunos *tuits* que el alumnado compartió tras el *Capítulo 1* (la presentación de las diferentes Casas ante el Rey de Poniente):

- *Algo increíble y súper especial lo de ayer… Pocas palabras pueden describir lo ocurrido y pocos son los que comprenderán esta pasión que llevamos que es la Educación Física. Qué lujo encontrarme con un profesor así #gamEoFthrones_ugr*
- *Es muy difícil recoger tantísimas sensaciones en un vídeo de solo 1 minuto. ¡Espectacular! #gamEoFthrones_ugr*
- *Muchos siguen pensando que solo se aprende estudiando para los exámenes en el que poco a poco se van olvidando lo que estudiamos por el simple hecho de no marcar nuestras vidas. La otra es aprender disfrutando, estas son las que nunca se olvidan #gamEoFthrones_ugr*

2.5. PROYECTO (R)EVOLUTION: VIAJANDO POR LA FICCIÓN PARA TRANSFORMAR LA REALIDAD EN EDUCACIÓN (FÍSICA) – "YOUTUBERS"

Este proyecto se construyó a partir de una narrativa en la que se partía de un inminente estado de emergencia educativa en la sociedad actual (Pérez-López y Navarro-Mateos, 2020). Como consecuencia de la descontextualización y escasa significatividad de los aprendizajes del alumnado, se estaba llegando a un punto de no retorno en el que los efectos podrían ser irreversibles (al igual que sucede con el actual estado de emergencia climática). Se interpelaba a los alumnos para iniciar una *revolución* que ayudase a transformar la realidad en la que nos encontrábamos antes de que fuera demasiado tarde. Para ello debían dar muestras de que tenían el potencial necesario y asumir la responsabilidad que requería liderar dicho cambio, guiados por el docente, quien llevaba tiempo trabajando sobre una hipótesis que, de verificarse, sería la única salvación del planeta Tierra.

El programa de formación se construyó adaptando la idea de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), estableciendo en este caso los 20 "Objetivos de Docencia Sostenible" que permitirán desarrollar una docencia de calidad que dé respuesta a las demandas actuales de una sociedad en permanente cambio. Para ello se establecieron paralelismos entre las características que debe tener un buen docente y diferentes personajes de ficción, aspecto que aumentó la predisposición y motivación del alumnado, al ser algo muy significativo y atractivo para ellos. Su objetivo en este programa era *encender* su círculo, lo que representaba ir logrando las diferentes características de los personajes que lo componían, mediante los retos y planteamientos que se les iban proponiendo.

Dentro de ese círculo estaba el maestro Yoda (*Star Wars*), el cual se relacionó con la capacidad de poner en práctica los conocimientos teóricos haciéndolos accesibles al resto de la población a pesar de su complejidad. A característica se le denominó *sabiduría*, considerándose fundamental como futuros docentes, pues el día de mañana tendrán el reto de hacer comprensibles los diferentes contenidos del cu-

rrículum a su alumnado del modo más atractivo posible para favorecer su aprendizaje.

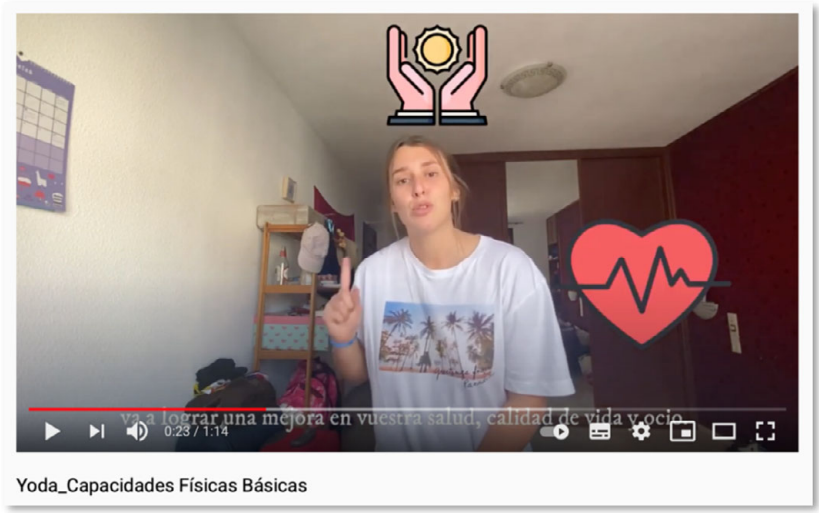
Los alumnos debían seleccionar artículos científicos de referencia en el ámbito de ciencias de la actividad física y el deporte, y que tuvieran relación con el currículum de la asignatura de *Educación Física*. Tras su lectura y análisis, tenían que procurar hacer comprensible y atractivo el contenido de los mismos a través de videos breves para compartirlos en *YouTube* (figura 5). De este modo, sin perder el rigor científico se hacía accesible el contenido de los mismos a cualquier persona que estuviera interesada en la temática tratada. Los videos abarcaron contenidos que iban desde los diferentes tipos de contracciones musculares, y su aplicación práctica en situaciones cotidianas, hasta diversos mitos relacionados con la alimentación y la práctica de actividad física saludable.

Muchos de ellos, además de subirlos a *Youtube*, se animaron a compartirlos en sus cuentas personales de *Instagram* y *Twitter*. Los alumnos se sintieron muy satisfechos al ver cómo amigos y familiares que no tenían relación con el ámbito de la actividad física y el deporte les respondían con mensajes como los que se presentan a continuación.

- *Chulísimo; Qué buen trabajo, ¡máquina!.*
- *Por favor, ¿puedo volver a ser niña para que seas mi seño?*
- *Está muy gracioso y es atractivo para los chavales, ¡buena herramienta.*
- *Pero, ¡qué bien hablas!*

Esto les reforzaba de manera muy positiva y les hacía afrontar el resto de retos con una mayor motivación para seguir sorprendiendo a sus suscriptores. Un reto tan aparentemente simple les requería de mucha planificación, trabajo de habilidades comunicativas y el desarrollo de la competencia digital para conseguir un producto que fuese realmente atractivo. Todo ello les acercaba un poco a los *youtubers*, que son los verdaderos ídolos de muchos jóvenes y adolescentes hoy día.

FIGURA 5. *Ejemplo de una alumna como "youtuber" educativa*



2.6. MASTERCHEF - FLIPPED CLASSROOM

En esta ocasión la referencia fue un *talent show*, concretamente *Masterchef*. Se trata de un formato que da mucho juego para desarrollar los conocimientos y competencias que el alumnado debe adquirir de cara a su futura labor docente (Pérez-López y Navarro-Mateos, sometido). En el proyecto se respetó la estructura del programa original para incrementar la *inmersión* y motivación del alumnado. En él existen tres pruebas diferentes y la asignatura tenía tres sesiones semanales, por lo que se aprovechó cada una de ellas para desarrollar una de esas tres pruebas, la individual (de la que salían los capitanes de los equipos de esa semana), la prueba por equipos (en la que dos grupos competían por elaborar el mejor menú) y la de eliminación (en la que se decidía qué aspirante no cumplía los mínimos y debía "abandonar" el programa, pero con la posibilidad de ser repescado más adelante).

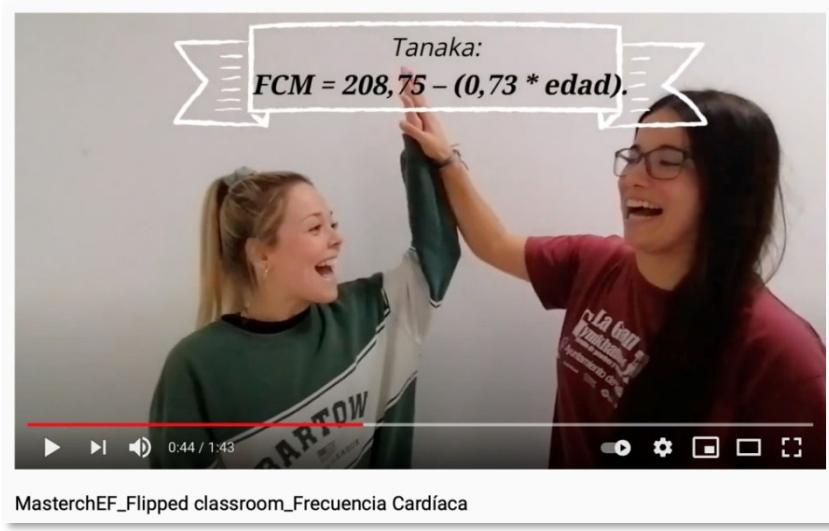
Cada semana había un "ingrediente" (contenido-competencia) predominante (currículum, evaluación, metodologías activas, capacidad de comunicación, etc.) con el que se trataba de realizar diferentes elaboraciones a partir de diversas "herramientas de vanguardia" (aplicacio-

nes) que ayudaban a "emplatar" los "platos" (propuestas) de los aspirantes (alumnado). Estos se valoraban a través de rúbricas con las que se evaluaba su "sabor" (evidencias de aprendizaje a través del cumplimiento de los objetivos), la "lógica interna del plato" (cohesión entre los diferentes contenidos) y la "estética" (formato de entrega y cuidado de los detalles).

Gran parte de las pruebas por equipos se hicieron en "exteriores", es decir, fueron sesiones prácticas donde el alumnado desempeñaba la labor de profesor de sus compañeros, poniendo en práctica los aprendizajes adquiridos en las sesiones teóricas, y testándose en una situación más real. En este sentido, el *flipped classroom* fue uno de los planteamientos más desarrollados, a través de videos en *YouTube* que permitían, a quienes estaban encargados de llevarla a cabo, dedicar el tiempo de clase a tareas en las que sus alumnos fueran los protagonista del aprendizaje (trabajando de forma colaborativa, resolviendo problemas, retos, etc.) y no a la realización de explicaciones teóricas, ganando tiempo a la parte práctica y a la consolidación de los aprendizajes adquiridos previamente a ella. Un ejemplo es la figura 6, donde dos alumnas elaboraron un video en el que explicaban los principales aspectos a tener en cuenta con respecto a la frecuencia cardiaca, así como el uso de una aplicación que permite medirla y calcularla en diferentes momentos durante la práctica de actividad física, puesto que representaría el contenido central de la sesión.

Las propias alumnas compartieron lo que les supuso un reto de estas características a través de *Google Drive,* donde los aspirantes tuvieron la oportunidad de ir *deconstruyendo* las vivencias de cada *programa*, reflexionando sobre todo lo experimentado, las emociones que les había generado y el aprendizaje adquirido para, de este modo, llegar a sacarle todo el jugo posible a la experiencia. Según narraron, estaban muy contentas con el resultado obtenido, pues el video tuvo una gran acogida. De hecho, sus compañeros les dieron un *feedback* muy positivo, comentando que ese formato daba lugar a aprovechar mucho más el tiempo de práctica y que les había parecido muy atractivo y clarificador. Además, ese trabajo previo a través de *Youtube* logró que el alumnado fuera mucho más concienciado y preparado a la sesión.

FIGURA 6. *Fragmento del vídeo que formaba parte del flipped classroom*



De forma complementaria también se aprovechó en este proyecto la red social *Twitter*. Los propios alumnos crearon y gestionaron la cuenta oficial del concurso en la que generaban contenido y compartían los principales momentos vividos durante los "programas" (https://twitter.com/MasterchEFugr). Cabe destacar la enorme repercusión que la cuenta obtuvo, alcanzando más de 450 seguidores. Este dato es muy significativo, dado el corto periodo de tiempo en el que se logró. Además, los alumnos se centraron en crear contenido de calidad para que la gente se interesase, no siguiendo a ninguna cuenta para no caer en *follow-back*, que suele ser muy habitual en muchas redes sociales.

2.7. Proyecto VITRUVIO: descubriendo docentes de ficción - Recrear programas de televisión

En él se partió de la idea de *El Hombre de Vitruvio* de Leonardo Da Vinci, haciendo un paralelismo con aquellos aspectos claves que definen a un buen docente, al "docente perfecto". Con dicha intención se aprovechó un recurso enormemente significativo en la actualidad para los jóvenes como es la ficción, identificando 15 personajes de diferentes referencias fílmicas (aumentado así la predisposición y motivación

de los estudiantes de forma considerable) con una característica, competencia o valor que debe formar parte de un buen docente. De este modo el alumnado tuvo una referencia más real (gracias a la ficción) de lo que supondría su desarrollo.

Cada semana se iba presentando un nuevo personaje y planteando nuevos retos a partir de él. En ellos, el alumnado debía desarrollar o evidenciar que contaba con la característica, competencia o valor en cuestión.

Una iniciativa que tuvo en este caso también como soporte la plataforma *YouTube* dentro del proyecto fue la propuesta *Ven a jugar conmigo*. Esta resultó muy interesante para el alumnado por su carácter formativo, al favorecer el desarrollo de numerosas competencias y porque, al mismo tiempo, favoreció que se afianzaran los vínculos entre ellos. La base de la misma no es otra que la de aprovechar el tiempo fuera de clase para quedar y jugar a diferentes juegos de mesa. De esta manera, además, conocerían diversas mecánicas que podrían serles de utilidad para los prototipos de *serious games* que debían realizar, como parte de los contenidos de la asignatura.

El modo en el que se logró que esta actividad les resultara especialmente atractiva y significativa al alumnado fue recreando el popular programa de televisión *Ven a cenar conmigo*. En él el anfitrión prepara un menú para el resto de comensales a los que invitan a su casa, con la intención de pasar una velada inolvidable. En este caso se les propuso la versión *jugona* (figura 7). En ella el menú que elaboraban los anfitriones era de juegos (un entrante, un plato principal, un postre y un fin de fiesta) teniendo el reto de sorprender a sus comensales para obtener la mejor puntuación posible, eligiendo para ello platos (juegos) que se adaptasen a los requerimientos de la situación (por ejemplo, como entrante podría ser adecuado uno sencillo y divertido que predisponga a sus compañeros de velada). Tras ello, deberían preparar un video (favoreciendo el desarrollo de su competencia digital) y subirlo a *YouTube*, como si del propio programa se tratara, que incluyera: a los comensales descubriendo los juegos antes de su inicio al recibir el menú, a ellos explicando el porqué de cada juego y cómo se juega (potenciando las habilidades comunicativas), con las reacciones

de los participantes, puntuaciones, etc. Circunstancia que, previamente, deberían planificar de manera detallada para contar con un material suficiente e interesante que poder utilizar a la hora de montar el video tras la jornada lúdica.

FIGURA 7. *Ejemplo de menú jugón elaborado por dos alumnas*

Con los distintos fragmentos que el alumnado compartió fuimos conscientes del enorme calado que tuvo esta propuesta. De hecho fue la excusa perfecta para pasar un rato agradable con sus familiares o compañeros de piso, momentos que, en una situación como la que estamos viviendo (a raíz de la COVID-19), se valoran aún más. Por otro lado el *feedback* que el alumnado recibió por parte de las personas que vieron el vídeo en *Youtube* no solo incidió en su motivación de forma puntual sino que dio lugar a una mayor implicación en el resto de retos del proyecto. A continuación se extraen algunas frases de los muchos comentarios que recibieron:

– *Realmente parece el programa de verdad, ¡habéis recreado los mejores momentos!*

– *Qué profesional, me encanta la voz en off tan característica del programa.*

– *Menudo curro hay detrás del vídeo…*

3. CONCLUSIONES

En una sociedad cambiante y en plena evolución resulta primordial adaptarse a las necesidades e intereses de los alumnos para hacerles partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, y lograr así un aumento de sus niveles de compromiso, implicación y motivación.

A lo largo de este capítulo hemos visto algunos ejemplos de propuestas construidas en base a una de las redes sociales que más usan los jóvenes y adolescentes: *Youtube.* Gracias a ella será posible acercarse a su cotidianidad y hacerles más accesibles los diferentes contenidos, a través de propuestas que, como futuros docentes, podrán llevar a cabo con su alumnado. Al haberlas vivido en primera persona son mucho más conscientes de todo lo que suponen y generan.

Además, en muchos de estos proyectos se ha enriquecido aún más la experiencia de aprendizaje integrando también diferentes redes sociales, llegando incluso a ese enfoque *transmedia* que permite la entrada al proyecto desde diferentes medios que se complementan. Para ello hay que analizar las características de cada una de las redes sociales y crear propuestas que se adapten a las necesidades reales del alumnado y la asignatura en cuestión. De esta manera se logrará convertir al alumnado en el verdadero protagonista de su proceso formativo, invitándolos a adquirir ese rol de *prosumer* y, además, a dar un paso más allá de la creación: el valor de compartir de manera altruista.

4. REFERENCIAS

Avilés, J. A. (2015). *Comunicar en la Sociedad Red.* Editoral UOC.

Burlea-Schiopoiu, A. (2014). The Challenges of the Prosumer as Entrepreneur. En *IT Frameworks of IT Prosumtion for Business Developement* (pp. 1-16). Pensilvania, EEUU: IGI-Global.

Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, *11*(12).

De-Aguilera, M. y Casero-Ripollés, A. (2018). ¿Tecnologías para la transformación? Los medios sociales ante el cambio político y social. Presentación. *Icono 14*,*16*(1), 1-21.

Dollinger, M. (2018). Technology for the scalability of co-creation with students. En *Ascilite 2018: Open Oceans: Learning without borders* (pp.346-350). Deakin University.

Foley, N. M., Maher, B. M. y Corrigan, M. A. (2014). Social media and tomorrow'smedical students–how do they fit? *Journal of surgical education*, *71*(3), 385-390.

Giménez-Giubbani, A. (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Páginas de Educación*, *9*(1), 5-15.

Gonida, E. N. y Lemos, M. S. (2019). Motivation in Education at a Time of Global Change: Theory, Research, and Implications for Practice. En *Motivation in Education at a Time of Global Change* (*Advances in Motivation and Achievement* (pp. 1-12). Emerald Publishing Limited.

Hanus, M. D. y Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers and Education*, *80*, 152–161.

IAB. (2019). *Estudio anual de redes sociales 2019. Interactiv*e. Adglow. Elogia.

Jaffar, A. A. (2012). *YouTube*: An emerging tool in anatomy education. *Anatomical sciences education*, *5*(3), 158-164.

Lozano-Díaz, A., González-Moreno, J. y Cuenca-Piqueras, C. (2020). Youtube como recursos didáctica en la Universidad. *Revista de Educación Mediática y TIC*, *9*(2), 159-180

Navarro-Mateos, C. y Pérez-López, I.J. (2020). La *gamificción* como catalizadora de metodologías activas. *Alea Jacta Est*, 2, 17-74.

Pérez-Alcalá, M. D. S., Ortiz-Ortiz, M. G. y Flores-Briseño, M. M. (2015). Redes sociales en Educación y propuestas metodológicas para su estudio. *Ciencia, docencia y tecnología*, *26*(50), 188-206.

Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R. y Aguaded, I. (2019). Dimensions of digital literacy based on five models of development. *Cultura y Educación,* 31(2), 232-266.

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.

Pérez López, I. J. (2019). $in Time: un proyecto en el que sin aprender no sobrevivirás. *Habilidad Motriz, 52*, 3-11.

Pérez-López, I. J. (2020a). *De las 7 Bolas de Dragón a los 7 Reinos de Poniente: viajando por la ficción para transformar la realidad.* Granada, España: CopiDeporte S.L.

Pérez-López, I. J. (2020b). *Matrix rEFvolution*: el juego y la ficción como motores del aprendizaje. En M. R. Teva y M. García (coords.) *Innovación y nuevas tendencias en el ámbito de la actividad física* (pp. 213-226). Wanceulen Editorial.

Pérez-López, I. J. y Navarro-Mateos, C. (2020). Proyecto *(R)evolutiON*: un viaje por la ficción para transformar la realidad en educación (física). *Habilidad Motriz, 55*, 18-28.

Pérez-López, I. J. y Navarro-Mateos, C. (sometido). Aprender haciendo: el *ingrediente* fundamental en la formación de futuros docentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.*

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Graó.

Radesky, J. S., Schumacher, J. y Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, *135*(1), 1–3.

Ramírez-Ochoa, M. I. (2016). Posibilidades del uso educativo de youtube. *Ra Ximhai*, *12*(6), 537-546.

Ruiz, J. G., Mintzer, M. J. y Leipzig, R. M. (2006). The impact of e-learning in medical education. *Academic Medicine*, *81*(3), 207–212.

Santamaría-de-la-Piedra, E. y Meana, R. (2017). Redes sociales y fenómeno influencer. Reflexiones desde una perspectiva psicológica. Miscelánea Comillas. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 75*(147), 443–469.

Scolari, C. A. (2018). *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. CeGe.

Scolari, C. y Establés, J. M. (2017). The Transmedia Ministry: Narrative Expansions and Participatory Cultures. *Palabra Clave, 20* (4), 1008-1041.

Severín, E. (2017). Un nuevo paradigma educativo. *Educación y ciudad*, *32*, 75-82.

Skoric, M. M., Zhu, Q., Goh, D. y Pang, N. (2016). Social media and citizen engagement: A meta-analytic review. *New Media and Society, 18*(9), 1817–1839.

Tobón, S., Guzmán, C. E., Hernández, J. S. y Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, *36*(2), 7-36.

Vázquez-Cano, E., Martín-Monje, E. y Castrillo, M.D. (2016). Analysis of PLEs`implementation under OER design as a productive teaching-learnin inHigher-Education. A case study at Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Digital Education Review, 29*,62-86.

Zepeda-Hernández, S., Abascal-Mena, R. y López-Ornelas, E. (2016). Análisis cualitativo de experiencias y emociones de los alumnos en el aula. *Ra Ximhai*, *12*(6), 347-358.